



LUND UNIVERSITY

Medie- och informationskunnighet i en biblioteks- och informationsvetenskaplig belysning

Rivano Eckerdal, Johanna; Sundin, Olof

2014

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Rivano Eckerdal, J., & Sundin, O. (Red.) (2014). *Medie- och informationskunnighet i en biblioteks- och informationsvetenskaplig belysning*. Svensk biblioteksförening. <http://www.biblioteksforeningen.se/wp-content/uploads/2017/01/mik-rapport-webb.pdf>

Total number of authors:
2

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

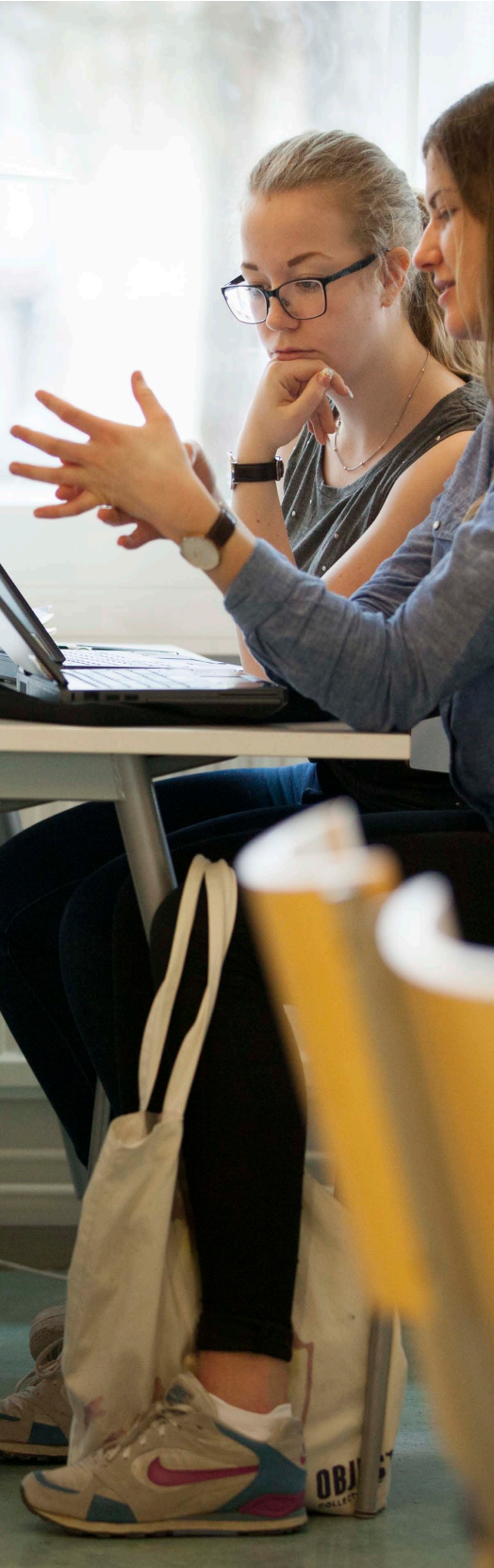
Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

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



Medie- & informationskunnighet

- en forskningsantologi

Johanna Rivano Eckerdal
& Olof Sundin (red.)



Svensk
biblioteksförning

Medie- och informationskunnighet i en biblioteks- och informationsvetenskaplig belysning

Johanna Rivano Eckerdal & Olof Sundin (red.)

Grafisk form: A. Olas
Foto: Fredrik Hjerling
Tryckår: 2014
ISBN: 978-91-976012-2-1

Innehållsförteckning

Förord	5
Inledning: Från informationskompetens till medie- och informationskunnighet	
Olof Sundin & Johanna Rivano Eckerdal	9
Informationsaktiviteter och lärande i skola och bibliotek	
Louise Limberg	27
Bibliotek som arena för barns litteraciteter	
Åse Hedemark & Anna Hampson Lundh	39
Användning och värdering av sociala medier i skola och högre utbildning	
Helena Francke & Fredrik Hanell	51
Vuxenstuderande och informationskompetens	
Cecilia Gärdén	63
Biblioteken och "den nya oljan": data och visualiseringar	
Veronica Johansson	77
MIK och medborgarskap	
Johanna Rivano Eckerdal	93
Författarpresentation	104

Förord

Begreppet medie- och informationskunnighet (MIK), eller som det ursprungligen heter på engelska *media and information literacy*, används allt flitigare. Även om Unesco definierade samlingsbegreppet så sent som 2011 har biblioteken sedan länge uppmärksammat dess innehåll.

I denna skrift visar Svensk biblioteksförening på forskningens relation till MIK-begreppet, i synnerhet den biblioteks- och informationsvetenskapliga (B&I) forskningens. Nio forskare från tre lärosäten bidrar här med sina perspektiv på MIK i förhållande till biblioteksvärlden.

I definitionen av MIK inkluderas ett antal färdigheter var och en av oss behöver för att aktivt kunna utöva våra demokratiska rättigheter i dagens digitala samhälle. Till dessa färdigheter räknas digital kompetens eller informationskompetens, som beskriver förmågan att kunna söka, finna, kritiskt granska och använda information för olika syften och i olika sammanhang.

Det här är färdigheter och kompetenser som är bibliotekens kärnuppgifter. Bibliotek är en resurs som ger fri tillgång till information, kunskap och kultur för alla åldersgrupper utifrån deras egna behov. Biblioteken möjliggör på det sättet ett livslångt lärande för alla. Biblioteken ska också garantera medborgarna tillgång till samhällsinformation av alla slag.

Bibliotekens samlingar och tjänster omfattar alla format, digitala såväl som traditionella. Utöver att inspirera människor till läsande, studier och kulturell delaktighet arbetar biblioteken därför aktivt med att öka den digitala delaktigheten och underlätta användningen av informationsteknologi.

Tillsammans bildar folk- och skolbibliotek, forsknings- och högskolebibliotek, sjukhus- och fängelsebibliotek, special- och myndighetsbibliotek ett unikt rikstäckande nätverk av över 4 000 kunskapscentraler. Dessa är en resurs för att möta vår tids ökade behov av medie- och informationskunnighet hos hela befolkningen.

A handwritten signature in black ink, reading 'Niclas Lindberg'. The signature is fluid and cursive, with the first name 'Niclas' written in a larger, more prominent script than the last name 'Lindberg'.

Niclas Lindberg
Generalsekreterare, Svensk biblioteksförening



Inledning: Från informationskompetens till medie- och informationskunnighet

Olof Sundin & Johanna Rivano Eckerdal

Inledning

När vi googlar sionism får vi i november 2013 180 000 träffar (zionism, begreppet på engelska, ger nästan 4 miljoner träffar). Bland de första tio blandas länkar till svenskspråkiga Wikipedia, Israeliska ambassaden, ett högerextremt digitalt uppslagsverk, Nationalencyklopedin, Flashback och Lunds universitet. Bland dessa länkar kommer människor med all sannolikhet att välja, för fler än de första tio länkarna ser vi sällan när vi söker efter information. Som medborgare förväntas vi att i allt fler sammanhang, som exempelvis kund, patient eller elev, ta ställning genom att självständigt söka efter och värdera information. Det kan röra val av elbolag, behandling av sjukdomar eller skoluppgifter. När vi tar oss an dessa och andra frågor lutar vi oss i allt större utsträckning mot *Google* och nya digitala medier. Men vilka kunskaper och kompetenser behöver vi besitta för att kunna göra detta på bästa sätt? Hur skiljer sig dessa från tiden före nätverkssamhället? Hur arbetar biblioteks- och utbildningssektorn för att skapa delaktighet för människor i nätverkssamhället och hur kan detta arbete utvecklas? Det handlar om frågor som ligger till grund för människors förmågor och möjligheter att aktivt ta del i samhället. Under senare tid har begreppet *medie- och informationskunnighet* – MIK – växt fram som ett samlingsbegrepp skapat för att försöka fånga de kunskaper, förmågor och förhållningssätt som dessa frågor anknyter till.

Den här skriften handlar om MIK i en biblioteks- och informationsvetenskaplig belysning. Hur de kunskaper, förmågor och förhållningssätt som krävs för att söka, värdera, använda och publicera information och media lärs, undervisas om och praktiseras berör framförallt den andra delen i det tvådelade begreppet medie- och informationskunnighet. Lärare och bibliotekarier har sedan länge ägnat dessa frågor

uppmärksamhet. Det har gjorts inom ramen för begrepp som *informationskompetens*, *digital kompetens*, *informationslitteracitet*, *digital läsfärdighet* eller den så kallade *fjärde basfärdigheten*. Begreppen har sina ursprung i olika sammanhang och deras innebörder kan skilja sig något åt. Å ena sidan är de kunskaper, förmågor och förhållningssätt som dessa begrepp försöker fånga djupt relaterade till, ibland till och med integrerade med, framväxten av nätverkssamhället och digitala medier. Å andra sidan är det viktigt att påminna sig om att även innan genombrottet för den digitala tekniken har frågor om **hur kunskap** organiseras i samhället, hur vi skapar kunskap ur texter och hur vi hittar dessa texter på bland annat bibliotek, varit viktiga. Om dessa frågor har biblioteks- och informationsvetenskapen sedan tre decennier utvecklat forskningsbaserad kunskap, framförallt med utgångspunkt i det internationella begreppet *information literacy* som ofta översatts till informationskompetens. I den här samlingen texter vill vi ge exempel på sådan forskning, vad den kan betyda för bibliotek och hur dessa exempel kan förstås inom ramen för det alltmer använda begreppet medie- och informationskunnighet, MIK.

Den digitala samtiden

Digitaliseringen påverkar på genomgripande sätt hur information skapas, organiseras, sprids, lagras och kommuniceras. Den innebär att vi i vårt dagliga liv använder oss av resurser och tjänster som vi med hjälp av bärbara datorer, läsplatlor och smarta telefoner kan nå nästan var och när som helst. Vi interagerar med hjälp av programvaror som fungerar som mellanhänder och levererar material och tjänster som vi efterfrågar genom sökning eller hyperlänkar. Det kan därför uppfattas som diffust varifrån något är hämtat eller vart vi vänt oss. **Videoklipp**, **uppslagsverk**, **nyhetsmedia**, **bilder** och **privata bloggar** blandas hller om buller i Googles träfflista. Media konvergerar på så sätt att olika format och genrer i allt större utsträckning blandas, både av den kommersiella medieindustrin och av användare själva. När vi talar om den digitala samtiden vill vi inte enbart uppmärksamma att media publiceras digitalt utan också en framväxande deltagandekultur, där gränsen för vem som är läsare och författare i viss mån löses upp (Jenkins 2006). Internet

är här inte en informationskälla bland andra, utan en plats där olika medier möts och där människor deltar genom att skriva, söka, dela, spela, chatta och läsa. I den digitala samtiden innehar sökmaskiner, det vill säga framför allt Google, en nyckelposition.

Att söka information är på ett sätt väldigt enkelt, du kan inte undgå att i de flesta frågor få tusentals träffar om du vänder dig till Google. Samtidigt är det svårare än någonsin att värdera de länkar som träfflistan ger dig. På nätet kan källor med olika upphovsmän, skrivna för helt olika syften, hamna sida vid sida i Googles träfflista. Det stöd människor tidigare haft för att värdera information, kultur och kunskap har på ett par årtionden förändrats i grunden. Lärare, bibliotekarier, redaktörer, journalister och andra yrkesgrupper som under 1900-talet fungerat som filter mellan människor och media har kompletterats och ibland också ersatts av nätets algoritmer. I till exempel Google, Facebook, Twitter utgör algoritmen grunden för hur information rangordnas, organiseras och presenteras. Principerna för hur information, kultur och kunskap ska organiseras och presenteras flyttas därmed till viss del från de yrkesgrupper som länge arbetat med dessa frågor till programmerare och deras verktyg. De nya filtren tenderar att verka osynligt för användarna, samtidigt som de påverkar oss minst lika mycket som andra, mer traditionella, filter. Olika digitala tjänster och medier bygger på skilda tekniker och det är därför inte lätt att beskriva de gemensamma nämnarna. Några egenskaper som ändå kan nämnas är den hastighet med vilken en idé kan publiceras; den tillgänglighet som det som publiceras har; de möjligheter till dialog med brukare som många tjänster erbjuder; det ökade samspelet mellan text, bild och film; konvergensen mellan medier och mellan medieindustri och brukarmedverkan; de ökade möjligheterna till visualisering av kvantitativ data samt att upphovsmannen inte alltid är tydlig eller synlig. Sammantaget pekar dessa på behovet av förändrade och nya kunskaper för att förstå och förhålla sig till information.

Medie- och informationskunnighet - MIK

Internet är globalt även om tillgängligheten, inklusive användares kompetens, inte är jämt fördelad. Internationellt har möjligheterna,

men också utmaningarna, som följer med digitalisering uppmärksammas. Det har i olika sammanhang lyfts fram att väsentliga kunskaper som människor behöver för att ha möjlighet att ta aktiv del i samhället rör förmågor som handlar om att kunna förhålla sig till information och kunskap. De senaste åren har FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur (Unesco), bland annat genom publikationen *Media and information literacy curriculum for teachers* (Wilson et al, 2011), lanserat begreppet som till svenska översatts till medie- och informationskunnighet – MIK. Det är i princip en sammanslagning av de tidigare ofta använda engelska begreppen *media literacy* och *information literacy*. Även den internationella biblioteksföreningen IFLA har drivit MIK, ofta i dialog med Unesco. IFLA beskriver de kompetenser som innefattas inom MIK på följande vis:

In order to survive and develop, make decisions, and solve problems in every facet of life - personal, social, educational, and professional, individuals, communities, and nations need information about themselves as well as their physical and their social environments. This information is available via three processes: observation and experimentation, conversation (with other persons), and consultation (with memory institutions). The competence to do this effectively and efficiently is called Media and Information Literacy. (IFLA, 2011)

Unescos ramverk som nämndes ovan, har bearbetats till svenska (Wilson et al 2013) och även getts ut i skriften *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin* (Carlsson 2013). Medie- och informationskunnighet har snabbt etablerat sig i diskussioner kring lärande och medier i Sverige. Fördelen med att enas kring ett begrepp är många, inte minst för att det underlättar för diskussionen mellan viktiga aktörer från de professionella fälten, från policynivån och från forskningsfälten. Eftersom MIK för samman det som innefattats i andra begrepp finns det anledning att se vilka några av dessa är och varifrån de kommer. Gemensamt är att de på olika sätt knyter an till begreppet *literacy*.

Literacy / läs- och skrivkunnighet

En av orsakerna till den omfattande floran av begrepp inom det område denna skrift berör är svårigheten att översätta det rika och mångfaceterade engelska begreppet *literacy* till svenska. I sin mer snäva bemärkelse brukar literacy vanligtvis översättas med *läs- och skrivkunnighet* (se t.ex. Nationalencyklopedin). Samtidigt kan literacy ses bredare och ibland görs därför en direkt översättning till *litteracitet* (se bidraget från Hedemark & Hampson Lundh) eller så används det engelska begreppet även på svenska.

Roger Säljö argumenterar för att människors lärande i förhållande till skrift och text kan ses på två sätt. Det handlar först om att knäcka den alfabetiska koden – att lära sig läsa och skriva i en snäv bemärkelse i form av avkodning av meningsbärande tecken. Men det handlar också om att ”utvinna kunskaper ur textbaserade framställningar inom olika områden där mediering av världen ibland kan vara ganska abstrakt” (Säljö 2009, s. 23). Det sistnämnda perspektivet på läs- och skrivkunnighet understryker att det inte handlar enbart om en ”enkel” avkodning av alfabetet, utan att läsförståelse, med betoning just på förståelse, i stor utsträckning handlar om hur människor skapar mening åt information i olika format. De färdigheter som elever förväntas ha i samband med läsning ser helt enkelt väldigt olika ut idag jämfört med 1800-talet, trots att alfabetet är detsamma. Därmed understryks hur läs- och skrivkunnighet är kopplad till tekniker i samhället för att lagra, organisera, tillgängliggöra och förmedla information och kultur. Denna bredare förståelse knyter också an till en slags metakunskap som innefattar kritisk reflexivitet kring hur information och kultur organiseras och tillgängliggörs i samhället.

Naturligtvis bygger den bredare synen på läs- och skrivkunnighet på att den snävare redan finns där. Därför kan vi inte välja mellan *literacy* i en snävare eller bredare bemärkelse, utan i skolan måste det ges utrymme för både och. I PISA-undersökningen (*Programme for International Student Assessment*) undersöks tre typer av literacy: *Reading Literacy*, *Mathematical Literacy* och *Scientific Literacy*. Just Reading Literacy defi-

nieras som "Förmåga att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att kunna delta i samhället" (Skolverket 2010, s. 21). Sedan 2009 inkluderar PISA-undersökningen även en del som kallas för *Digital Reading* och som Skolverket har översatt med *digital läsning*.

Enkelt kan digital läsning definieras som sådan läsning som sker på en datorskärm av texter som är digitalt tillgängliga. Främst handlar det om att läsa texter på olika webbplatser. Traditionell läsning är läsning av texter som finns tillgängliga på papper, så som tidningar, tidskrifter och böcker. Mellan dessa typer av läsning finns också läsning av e-böcker som sker på skärm, men där läsningen i flera avseenden liknar traditionell läsning. (Skolverket 2013, s. 6)

En skillnad mellan det som ovan beskrivs som traditionella texter och digitala texter är att de senare är så kallade hypertexter som kräver att man kan navigera i och mellan texter med hjälp funktioner i webbläsaren (Skolverket 2013, s. 12). Trots den breddning som begreppet digital läsning medfört, i och med inkludering av förmåga att navigera i hypertextmiljö, tycks PISA:s fokus vara på hur elever läser på förhand givna webbtexter. I biblioteks- och informationsvetenskap tas snarare utgångspunkt i att användare har en uppsjö av information att skapa mening ur och att själva urvalet av texter är en central fråga.

Literacy har internationellt satts samman med olika förled (Martin 2008). Exempelvis har begrepp som *digital literacy*, *media literacy* och *information literacy* förts fram som sätt att fånga ofta nya eller i alla fall förändrade förmågor och kunskaper som setts som allt viktigare. Dessa skulle kunna sammanfattas med hur människor i olika sammanhang använder sig av, kritiskt förhåller sig till och lär sig genom information och media som förmedlas i form av olika lagringsmedium – både analoga och digitala. Det kan då röra sig om allt från tryckta böcker och nyhetsmedia till Google och sociala medier. Begreppen har delvis olika ursprung och därmed bidrar de också till att belysa de frågor som MIK aktualiserar på lite olika sätt. Samtidigt överlappar de varandra och

många gånger har olika begrepp använts för att beskriva samma sak. På svenska har *literacy* med dessa förled ofta översatts med *-kompetens*, *-litteracitet* eller *-kunnighet*, men ingen av översättningarna känns självklar för en svensk läsare. Kompetensbegreppet riskerar att tappa det som inte är kopplat till en praktisk färdighet, medan *-kunnighet* å andra sidan riskerar att tappa just den praktiska färdigheten till förmån för kunskap *om* fenomenet. Informationslitteracitet, å sin sida, ligger inte så väl i munnen. Nedan använder vi trots dessa invändningar informationskompetens, mediekunnighet och digital kompetens för att beteckna tre fenomen och begrepp som knyter an till MIK.

Informationskompetens (information literacy)

År 1974 brukar härledas som det år då begreppet informationskompetens användes första gången och det har med tiden kommit att få en växande betydelse inom bibliotekssektorn. När bibliotekskataloger, tidskrifter och databaser digitaliserats och gjorts tillgängliga via webben har bibliotekariers arbetsuppgifter förändrat karaktär och utvecklats till att alltmer betona en pedagogisk roll. Arbetet på bibliotek inom utbildningssektorn har därtill starkt påverkats av förändringen av arbetssätten inom skolan som innebär att det i kunskapsmålen ingår att elever och studenter i hög grad själva ska formulera frågor och söka efter information och material för att besvara dem. Utvecklingen mot ett kunskapssamhälle där utbildning i olika former tenderar att bli ett återkommande inslag i människors liv i ett livslångt lärande innebär att man inom de flesta bibliotek möter studerande. Bibliotekarien får då en ökad handledande och pedagogisk roll som människor kan vända sig till för att få hjälp med att utveckla kunskaper och kompetenser för att navigera på informationshavet.

Samtidigt som det praktiska arbetet på många bibliotek alltmer relaterats till informationskompetens har ett forskningsfält etablerats. En teoretiskt grundad förståelse har vuxit fram där informationskompetens förstås som "en rad förmågor som kan knytas till olika sätt att söka, välja, finna, granska och sammanställa information för meningsfull användning i det senmoderna samhället, där människor förväntas använda in-

formation för att skapa nya kunskaper” (Limberg, Sundin & Talja, 2009, s. 61). Under senare tid har behovet av att ge utrymme åt en förståelse av mediers materialitet diskuterats inom fältet. *Information literacy*, eller informationskompetens, kan kopplas till bibliotekets demokratiska funktion, som traditionellt varit stark särskilt inom folkbibliotekssfären. Denna koppling har kanske hittills främst varit på en retorisk nivå och inte alltid så tydlig i den praktiska verksamheten eller forskningen.

Mediekunnighet (media literacy)

I MIK sätts *informationskunnighet* samman med mediekunnighet (ofta även *mediekunskap*). Där det förra i större utsträckning har tagit utgångspunkt i den informationssökande människan och i informations-sökningsprocesser, har det senare traditionellt ett större fokus på medier som sådana, inte minst massmedier, samt deras funktion i samhället (Martin 2008, s. 160). Hur medier formar vår förståelse kopplas ofta konkret till hur de bidrar till och skapar förutsättningar för ett demokratiskt samhälle (Oxstrand, 2013). Kunskap om dem har därför ansetts som väsentlig och varit en del i skolans undervisning i svenska och på svenska används ofta mediekunskap som översättning. Den mängd sätt som nyheter numera produceras, delas och skapas på med hjälp av exempelvis bloggar, Twitter, Facebook och RSS-flöden, utmanar de traditionella nyhetsmediernas position. Sökmaskinernas numera centrala position bidrar också till att göra gränserna otydligare mellan *media literacy* och *information literacy*. Det ställer nya krav på vilka kunskaper som krävs för att kunna förhålla sig till, reflektera kring och också ha möjlighet att delta i nyhetsflödet. Under det senaste årtiondet har mediekunnighet också lyft fram betydelsen att ge förutsättningar för människor att själva publicera sig och att kunna delta i nätverkssamhället (Jenkins 2006).

Digital kompetens (digital literacy)

Med Paul Gilsters bok *Digital literacy* från 1997 etablerades begreppet *digital literacy* eller på svenska digital kompetens. Digital kompetens, såsom det formuleras av Gilster, är mer än tekniska färdigheter. Den är här inte enbart kopplad till digital teknik som sådan, utan berör också analoga aspekter när dessa är resultatet av det tänkesätt som det digi-

tala skapar (Bawden 2008). Digital kompetens handlar då om att i olika sammanhang skapa mening av texter som produceras och kommuniceras i digital form. En sådan förståelse låter sig lätt överföras till MIK (eller för den delen andra närliggande begrepp). I sammanhanget är det intressant att notera det dokument som tagits fram av EU där nyckelkompetenser för livslångt lärande presenteras (Europaparlamentet och Europeiska unionens råd, 2006). I texten har man på engelska valt att använda *competencies* och på svenska kompetenser. Bland de åtta kompetenser som presenteras återfinns digital kompetens. Sven-Eric Liedman (2008) har i en analys av texten diskuterat både att man valt att genomgående formulera "väsentligt kunnande" som "kompetenser" och även att kritiskt tänkande förs till beskrivningen av den digitala kompetensen så att den ligger väldigt nära förståelser av informationskompetens.

När allt fler medier går från tryckt till digital form blir det alltså viktigare att se på dessa tre områden - informationskompetens, mediekunnighet, digital kompetens - som kompletterande och delvis överlappande områden. Det görs genom begreppet medie- och informationskunnighet (MIK).

Det svenska biblioteksfältet

Bibliotek utgör en förutsättning för det demokratiska samhället eftersom de ger fri tillgång till information, kunskap och kultur till alla. Att stödja medborgares utveckling av kunskaper, förmågor och förhållningssätt i relation till medie- och informationskunnighet är därför en central uppgift.

Folkbiblioteken har en unik ställning i Sverige och allmänheten åtnjuter mycket stort förtroende för denna institution. När medielandskapet i ökande utsträckning går från tryckt till digitalt blir bibliotekens och bibliotekariernas insatser för att ge tillgång till information, kunskap och kultur av särskilt stor betydelse. Tillgång är inte enbart en teknisk fråga, utan den är också beroende av resurser och av förmåga. Folkbibliotek bedriver omfattande utbildningsinsatser, exempelvis gentemot pen-

sionärer och andra grupper i samhället som inte är uppväxta med den digitala tekniken. Digidel-kampanjen 2011-2013 har till exempel medfört en uppsjö av olika kurser och workshopar på folkbibliotek med syfte att öka människors förutsättningar till digitalt deltagande.

Bibliotekarier på skolbibliotek har numera som en av sina viktigaste uppgifter att bedriva undervisning för MIK och träna elever så att de kan utnyttja de möjligheter som digitaliseringen medför på ett både kompetent och reflexivt sätt. De krav som läroplanerna samt kurs- och ämnesplaner både på grund- och gymnasieskolan ställer på att kunna söka, kritiskt granska och sammanställa information från olika källor gör denna uppgift mycket betydelsefull (Skolverket 2011a; 2011b). I läroplanen för grundskolan är ett av sexton övergripande kunskapsmål att varje elev efter genomgången grundskola ska kunna "använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande" (Skolverket 2011b). Samtidigt formuleras inte de kunskaper som lyfts fram som mål i läroplanerna i termer av MIK eller liknande förmågor.

Bibliotekarier har också en viktig läsfrämjande roll, både i samarbete med lärare i olika ämnen kopplat till skolarbete och för elevers nöjesläsning. I samarbete med elever och lärare är bibliotekarier och skolbiblioteket därför ett kraftfullt stöd i främjande av läs- och skrivkunnighet (literacy) i den både snävare och bredare bemärkelse som diskuterades ovan. Bibliotekarien har således potential att inneha en nyckelroll när det gäller hela spektrat av läs- och skrivkunnighet. Det är därför viktigt att skolor inte bara har bibliotek, utan även utbildade skolbibliotekarier.

I Sverige finns sedan 1996 en bibliotekslag och en ny bibliotekslag började gälla den 1 januari 2014. Bibliotek inom kommun och landsting ska i Sverige ha fastställda biblioteksplaner som definierar uppdragen på lokal nivå (SFS 1996:1596; SFS 2013:801), men än så länge är inte alla skolbibliotek inkluderade i biblioteksplanerna. Sedan 2011 är skolbiblioteken dessutom inlyfta i skollagen (SFS 2010: 800) vilket kan innebära en fördel då det finns tydligt lagstöd för verksamheten men

också risken att det blir otydligt hur den ska förstås. En förhoppning är att fler biblioteksplaner fastställs där skolbibliotek är inkluderade med tydliga mål som tar upp arbetet med läs- och skrivkunnighet och informationskompetens eller i framtiden kanske ännu hellre medie- och informationskunnighet.

Bibliotekarien som pedagogisk resurs går också igen på högskolebibliotek där ett stort engagemang läggs på att träna både studenter och forskare till att bli **skickliga användare av vetenskapssamhällets informationsresurser**. Ett viktigt styrdokument härvidlag är högskoleförordningen som slår fast bland annat att utbildning skall utveckla studenternas förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå (SFS 1992:1434, 1 kap 8 §).

För att möjliggöra bibliotekariens pedagogiska roll innefattar de svenska utbildningarna i biblioteks- och informationsvetenskap sedan länge kunskaper och färdigheter i pedagogik. Statens medieråd, som etablerades 2011, ger också stöd i form av kurser och läromedel för bland andra bibliotek att arbeta med dessa frågor.

Internationella aktörer och forskning - några exempel

Internationellt ges informationskompetens stor uppmärksamhet och här kan därför bara exempel ges. I Norden skapades nätverket Nord-INFOLIT år 2001 som en plattform för professionellt verksamma som på olika vis arbetade med informationskompetens. Nätverket är numera nedlagt men konferensen *Creating Knowledge* som det startade anordnades för sjunde gången i augusti 2013. Hösten 2013 hölls i Istanbul den första *The European Conference on Information Literacy* (eller ECIL) en konferens som enligt planen ska återkomma årligen. Konferensen lockade både bibliotekarier och forskare inom fältet. Interesseorganisationer inom sektorn har publicerat flera ofta refererade publikationer (t.ex. American Library Association 1989; Association of College & Research Libraries 2000). Informationskompetens kopplas till livslångt lärande i Alexandriaproklamationen (Garner 2006), som är resultatet av ett samarbete mellan Unesco, International Federation of Library As-

sociations and Institutions (IFLA) och National Forum on Information Literacy (NFIL). Här beskrivs informationskompetens på följande vis:

It empowers people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals. It is a basic human right in a digital world and promotes social inclusion of all nations.

Parallellt, och ofta i samspel, med biblioteksfältets både institutionella och praktiska arbete med informationskompetens har, som redan nämnts, också ett forskningsfält utvecklats, i första hand inom disciplinen biblioteks- och informationsvetenskap. En av de internationella pionjärerna på området är Carol Kuhlthau som i sin bok *Seeking Meaning* från 1993 redovisar en omfattande serie studier om skolelevers informationssökning. I Sverige publicerade Louise Limberg sin avhandling *Att söka information för att lära* år 1998, också denna studie genomförd i skolmiljö. I båda dessa publikationer diskuteras samspelet mellan informationssökning och lärande.

Sedan dess har informationskompetens växt fram som ett av de viktigaste och mest aktiva forskningsfälten inom svensk biblioteks- och informationsvetenskap, med flertalet externfinansierade forskningsprojekt, avhandlingar och forskarutbildningskurser. Särskilt kan här nämnas den starka forskarmiljön LinCS placerad vid Göteborgs universitet och Högskolan i Borås, där utbildningsvetenskapliga och biblioteks- och informationsvetenskapliga forskare sedan 2006 bedriver forskning om "Literacy, medier och infrastrukturer för lärande" som ett av tre huvudteman. Dessförinnan samlades många forskare med intresse för området i forskningsprogrammet LearnIT. Det resulterade bland annat i antologin *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker* (Hedman & Lundh, 2009). Numera utforskas informationskompetens i den biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen vid Lunds universitet, Högskolan i Borås, Uppsala universitet och Linnéuniversitetet. Nämnas bör även forskarnätverket *The International Information Literacies Research*

Network som sedan 2009 knyter samman forskare från flera kontinenter, men med tonvikt i en nordisk tradition.

Gemensamt för den svenska forskningen är att informationskompetens förstås i relation till sociala och kulturella sammanhang. En sådan förståelse intresserar sig för hur lagringsmedium och system för att organisera samhällets kollektiva kunskap samspelar med hur vi söker, värderar och använder kunskap och kompetenser för att hantera information av olika slag (jfr Säljö, 2005). Att söka kunskap i 1800-talets sockenbibliotek krävde andra kunskaper och förmågor än i dagens folkbibliotek eller digitala bibliotek; att hantera bibliografier och tryckta index krävde andra kunskaper och förmågor än *Google Scholar*.

Avslutning

Vi har här presenterat medie- och informationskunnighet, MIK, med särskilt fokus på det sista ledet såsom det har utforskats och arbetats med i Sverige men då i regel under rubriken informationskompetens. MIK i en biblioteks- och informationsvetenskaplig belysning kan exempelvis handla om kunskaper och förmågor som berör att formulera problem som kräver mer än enbart faktasvar, att söka information, att jämföra och värdera trovärdigheten i olika texter, att förstå hur information växer fram på nätet och hur de utgör en del av nätets ekosystem, att kunna förstå och utnyttja den paratext som ofta utgör en väsentlig del av nya digitala medier, samt att kunna publicera sig inte minst i så kallade deltagande medier. En del av dessa kunskaper, förmågor och förhållningssätt är knutna till det digitala, medan andra är av sådan art att de var lika viktiga för 30 år sedan, fast kanske på ett annat sätt. Således vill vi avslutningsvis än en gång lyfta fram att de kunskaper, förmågor och förhållningssätt som vi diskuterat i detta kapitel och som kan rymmas i medie- och informationskunnighet inte är i grunden nya. Men de senaste årtiondena har de frågor som betonas med MIK fått en särskild betydelse.

I de följande kapitlen presenterar forskare resultat från olika studier där de på olika sätt arbetat med begrepp och forskningsuppgifter som re-

laterar till MIK. Forskningen har till största delen knutits till utbildningssektorn och kan sorteras in under ett antal teman: formulering av frågor, källkritik i ett allt mer digitalt kunskapslandskap, didaktiskt arbete samt samarbete i det didaktiska arbetet. Efter detta inledande kapitel presenterar Louise Limberg forskning från tre decennier om relationen mellan lärande och informationssökning. Därefter följer Åse Hedemarks och Anna Hampson Lundhs diskussion av studier som behandlar barns litteraciteter inom skola och bibliotek. I Helena Franckes och Fredrik Hanells bidrag presenteras forskning från gymnasieskola och universitet som rör användning av sociala medier i undervisningen relaterad till källkritik. Därpå presenterar Cecilia Gärdén undersökningar om vuxenstuderande i relation till informationskompetens. Veronica Johansson diskuterar därefter forskning om de konsekvenser som visualisering i digitala medier kan ha för förståelsen av MIK. I det avslutande kapitlet belyser Johanna Rivano Eckerdal med exempel från sin avhandling hur MIK kan förstås i relation till medborgarskap.

God läsning!

Referenser

ALA (The American Library Association) (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Chicago: American Library Association. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> [2014-02-05]

ACRL (The Association of College & Research Libraries) (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: American Library Association. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency> [2014-02-05]

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. I Lankshear, C. & Knobel, M. (red.) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, ss. 17-32.

Carlsson, U. (red.) (2013). *Medie- och informationskunnighet i nätverksamhället: skolan och demokratin*. Göteborg. Göteborgs universitet, NORDICOM.

Europaparlamentet och Europeiska unionens råd (2006). *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SV:PDF> [2014-02-05]

Garner, S. D. (red.). (2006). *High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning*. Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt, November 6-9, 2005. <http://archive.ifla.org/III/wsis/High-Level-Colloquium.pdf> [2014-02-05]

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.

IFLA (International Federation of Library Associations) (2011). *IFLA Media and Information Literacy Recommendations*. <http://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations> [2014-02-13]

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

Kuhlthau, C. C. (1993). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. Norwood: Ablex.

Liedman, S-E. (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv? Om EU:s nyckelkompetenser*. Stockholm: Skolverket.

Limberg, L. (1998). *Att söka information för att lära: en studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Göteborg & Borås: VALFRID.

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

Martin, A. (2008). Digital literacy and the "digital society". I Lankshear, C. & Knobel, M. (red.) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, ss. 151-176.

Oxstrand, B. (2013). *Från media literacy till mediekunnighet: lärares uppfattning och förståelse av begreppen mediekunnighet och IKT i skolan och deras syn på medieundervisning*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Skolverket (2010). *Eleverna och nätet: PISA 2009 om 15-åringars förmåga att söka, läsa och värdera digital information*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Digital och traditionell läsning: analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009*. Stockholm: Skolverket.

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

Säljö, R. (2009). Medier och det sociala minnet: dokumentationspraktiker och lärande från lertavlor till Internet. I Hedman, J. & Lundh, A. (red.) *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlsson, ss. 13-35.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>
[2014-02-13]

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. (2013). *Medie- och informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen*. Övers. Paris: UNESCO/Göteborg: Nordicom. http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/unesco_sv_20130218.pdf [2014-02-13]



Informationsaktiviteter och lärande i skola och bibliotek

Louise Limberg

”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.¹ 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 uppmanas att välja själva och att formulera vad de lärt sig i något slags redovisning, i regel som skriven text. I skolans språkbruk omtalas denna typ av skolarbete gärna som elevers egen ”forskning”². 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 utgör centrala aspekter på medie- och informationskunnighet (MIK).

1 Delar av denna text har tidigare publicerats i Limberg (2013): Informationskompetens i undervisningspraktiker. I Carlsson, U. (red.). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället*. Göteborg: Nordicom, ss. 67-76. Samtycke inhämtat av Ulla Carlsson via e-post 2013-12-01.

2 När texten handlar om elevers självständiga arbete i termer av egen ”forskning” så markeras detta med citationstecken (”).

I situationer som ovan nämnda skolsammanhang utgör aktiviteterna att söka och använda information *redskap* för lärande. Bibliotekets medier utgör viktiga resurser för eleverna vid denna typ av självständigt arbete liksom bibliotekariers insatser för att hjälpa eleverna att navigera i informationshavet. Informationssökning och -användning kan också utgöra *föremål* för lärande eller undervisning, dvs. det som eleverna ska lära sig för att utveckla medie- och informationskunnighet. Undervisning i informationssökning är en klassisk professionell verksamhet för bibliotekarier som ökat i betydelse med utvecklingen av nya medier för sökning, lagring och organisering av information.

Kapitlet syftar till att med hjälp av forskningsresultat om samspel mellan informationssökning och lärande diskutera innebörder av resultaten för verksamheter i klassrum och bibliotek på MIK-området.³

Forskningsprojektens inriktning och omfattning

En serie projekt som genomförts under 20 år i olika skol- och biblioteksmiljöer ligger till grund för de forskningsresultat som diskuteras i detta kapitel, exempelvis *Att söka information för att lära* (Limberg 1998), *Lärande via skolbibliotek* (Alexandersson, Limberg, Lantz-Andersson & Kylemark 2007), *Informationssökning, didaktik och lärande* (Limberg & Folkesson 2006), *Bibliotek, IKT och lärande* (Hedman & Lundh 2009), *Elevers forskning under de första skolåren* (Lundh 2011) samt *Expertis, auktoritet och kontroll på Internet* (Sundin, Francke & Limberg 2011; Francke & Sundin 2012). 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 aktiviteter vid denna typ av elevcentrerat arbete. Termen "pedagoger" i denna text betecknar både lärare och bibliotekarier. Forskningsområdet berör således samspel mellan informationssökning och lärande. Forskningsintresset kopplas

3 För en mer omfattande och fördjupad översikt av forskning om informationskompetens i skolsammanhang hänvisas till Francke & Gärdén (2013).

till frågor om informationskompetens som här kan förstås som väsentligt innehåll i MIK. Studierna har genomförts i svenska skolor på alla stadier från de första skolåren till och med sista året i gymnasieskolan. Sammantaget har informationsaktiviteter och lärande utforskats i 15 skolor, 16 klasser från klass 0-12, med 30 lärare och 18 bibliotekarier.

Forskningsresultat: fakta eller mening

De forskningsresultat som diskuteras nedan gäller framför allt tre områden, nämligen 1) karaktären på de uppgifter eleverna arbetar med och hur dessa uppgifter formas under arbetet; 2) frågan om olika inriktningar på elevernas informationssökning och -användning och hur dessa samspelar med kvalitativa skillnader i elevernas lärande; 3) specifika villkor som visat sig gynna elevers meningsfulla lärande via olika informationsaktiviteter. Vad resultaten sammantaget visar är att elevers lärande via egen informationssökning och -användning innebär stora utmaningar såväl för elever som för lärare och bibliotekarier. Presentationen nedan inleds med en diskussion av återkommande mönster i resultaten från våra studier som visar på några av de utmaningar som det undersökande arbetet innebär. Därefter presenteras forskningsresultat som lyfter fram sådana aktiviteter som visat sig skapa gynnsamma villkor för elevernas lärande och meningsskapande.

Elevers "forskning" omvandlas till traditionella skoluppgifter

Våra studier visar att undersökande arbete ofta organiseras så att elever arbetar med olika ämnen under ett gemensamt tema. Klasser har exempelvis arbetat med "tema hav" och under denna huvudrubrik har eleverna fått välja olika egna ämnen som "pirater", "Titanic", "hajar". Våra resultat tyder på att eleverna efter att de valt ämne för sitt arbete ofta direkt börjar söka information, företrädesvis på webben, och då omvandlar sitt ämne, exempelvis "pirater", till en sökfråga för att söka information. Detta visar sig ofta leda till att de kunskaper eleverna tillägnar sig om ämnet, själva kunskapsinnehållet, tenderar att bli ytligt och fragmentariskt. Följden blir att uppgiften mera sällan leder till någon djupare förståelse för hur saker och ting hänger ihop eller för olika synsätt på en företeelse, exempelvis orsaker till Titanics undergång. När

ämnet för en uppgift omvandlas direkt till en sökfråga riskerar uppgiften att avgränsas och definieras så att den inte inrymmer några öppna och kritiska frågor – till exempel: Varför gick Titanic under? Hur kan man förstå hajars livsmiljöer? Vad innebar det att vara pirat under 1700-talet? Sådana öppna och kritiska frågor bryter mot skolans traditionella kultur, som i stället genom sekler präglats av memorering och återgivning av enkla fakta och rätta svar. Vi menar att skolans kultur på detta sätt omvandlar elevers självständiga kunskapande till traditionella skoluppgifter, där enkla faktauppgifter reproduceras. Eleverna är vana vid och bär med sig en förförståelse när det gäller hur skolarbete vanligtvis är utformat. För att bryta detta mönster och forma uppgifterna i mer undersökande och analytisk riktning behöver eleverna aktivt stöd från lärare och bibliotekarier. Mer om detta nedan.

Det förekommer också att mer övergripande mål formuleras för elevernas undersökningar men att de inte följs upp. Ett exempel var ämnet "terrorism" som en gymnasieklass (åk 3) arbetade med i ett ämnesövergripande projekt som pågick i sju veckor. Projektet bedrevs i ämnena samhällskunskap, historia, religion och engelska. Målet med arbetet var att eleverna skulle få kunskap om hur terrorism påverkar samhällsutvecklingen. Eleverna arbetade i par och uppgiften utvecklades så att paren valde att studera var sin terroristgrupp och därefter sökte de information om "sin" grupp. Skolan hade ett välutrustat bibliotek och flera bibliotekarier som deltog aktivt med stöd och handledning i arbetet. Eleverna redovisade sina arbeten via webbsidor, som de själva skapade. Det var stor spridning mellan hur väl eleverna lyckades utveckla ny kunskap genom projektet. I första hand lärde de sig vissa fakta om den terroristgrupp de valt att undersöka. Andra närmade sig också förståelse som hade att göra med orsaker till terrorism eller utbredning av terrorism i världen. Den övergripande frågan om hur terrorism påverkar samhällsutvecklingen, exempelvis frågor om vad som kan ge upphov till terroraktiviteter eller hur man i olika samhällen strävar efter att skydda sig mot terror följdes inte upp. Här hade behövts aktiva insatser av lärare och handledande bibliotekarier för att behandla dessa mer övergripande frågor (Alexandersson et al. 2007, s. 52-58).

Informationssökning som faktasökning

Som framgår av exemplen ovan arbetar eleverna ofta med komplexa uppgifter. Ytterligare exempel, utöver dem som nämnts ovan, är uppgifter som "Vilka fördelar och nackdelar innebär ett svenskt EU-medlemskap?" eller "Hur kan vi skapa ett klimatsmart samhälle?" Frågor som dessa kan inte lösas genom att slå upp svaren i uppslagsböcker eller att googla fram "rätt svar". Föregående avsnitt visade hur komplexa undersökningsfrågor tenderar att omformas till traditionella skoluppgifter. Ett inslag i sådana uppgifter är att eleverna löser dem genom att ta reda på enkla fakta om sitt ämne. Våra forskningsresultat visar att synsättet på informationssökning som faktasökning samspelar med bristfälliga inlärningsresultat, när uppgifterna har den komplexa karaktär som exemplen ovan (Limberg 1998). När elever arbetar med uppgifter som går ut på att kunna resonera kritiskt om och ta ställning till frågor om fördelar eller nackdelar av svenskt EU-medlemskap eller om olika möjligheter att skapa ett hållbart samhälle så blir synsättet på informationssökning som faktasökning alltför snävt. Då eleverna arbetar med komplexa uppgifter har vi funnit att uppfattningen av informationssökning som faktasökning samspelar med bristfälligt lärande, där eleverna endast når begränsade och fragmentariska kunskaper, eftersom de söker efter färdiga svar i stället för att själva resonera och försöka formulera olika svar med stöd av information och material från olika källor. Ett centralt forskningsresultat är just att eleverna tenderar att missa själva kunskapsinnehållet när de främst söker efter enkla fakta och inte efter förståelse.

Meningsfullt lärande

Förvisso visar våra studier också på mera meningsfullt lärande som resultat av elevernas självständiga arbeten. Vi har åtskilliga exempel där eleverna utvecklat djup förståelse och förmåga till sofistikerade resonemang om olika företeelser. Det kan då handla om att eleverna varit genuint intresserade av de frågor de utforskat men också om att de fått tät och ändamålsenlig handledning under hela arbetet. I exemplet från inledningen om Albin som utforskade frågan om "varför är jag så lång" fanns ett djupt personligt intresse som ledde till en aktiv vilja att

verkligen sätta sig in i ämnet för att förstå frågan. Ett personligt engagemang för en fråga är inte enda villkoret för meningsfullt lärande. Vi har flera gånger sett hur elevers intresse för ett ämne har utvecklats under arbetets gång. I början av ett arbete för att utforska ämnet "homosexualitet" stötte en elev, Erika i åk 8, på uppgiften att homosexualitet betraktats som en sjukdom nästan ända in i hennes livstid.

Jag läste någonstans att vissa tyckte att homosexualitet var typ som en sjukdom så jag skulle vilja hitta något om det.
(Alexandersson et al. 2007, s. 68)

Erika blev fångad av denna uppgift och hennes arbete kom att handla om vilka synsätt på homosexualitet som varit dominerande under efterkrigstiden och varför och hur synsätten förändrats.

Vi finner således att elevers självständiga arbeten i skolan också kan leda till meningsfullt lärande. Den väsentliga frågan blir då: vilka förutsättningar behövs för att gynna utvecklad förståelse och fördjupade kunskaper via denna typ av arbetssätt i skolan? Innebörder i resultaten är att de arbetsformer som dominerar i skolan idag, där eleverna förväntas konstruera kunskap på egen hand, bryter radikalt mot skolans traditionella kultur och ställer stora krav för att kunna förverkligas. Tack vare variationer i resultaten från våra olika projekt har vi kunnat ringa in vissa villkor som stödjer elevers mer meningsfulla lärande. I följande avsnitt presenteras och diskuteras dessa villkor, som jag här väljer att kalla "nyckelfaktorer" för att skapa gynnsamma förutsättningar för meningsfullt lärande via elevers egen "forskning". Till sist diskuteras vilka betydelser bibliotek och bibliotekarier kan ha för att bidra till gynnsamma villkor för undervisning och självständigt lärande.

Nyckelfaktorer för att skapa mening ur information i skolan

De nyckelfaktorer som vi identifierat som gynnsamma för elevernas lärande via informationssökning och -användning förutsätter ett nära samspel mellan elever, lärare och bibliotekarier. Nyckelfaktorerna 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 både under arbetsprocessen och på resultatet.

Forskningsbara frågor framhålls här, eftersom sådana skiljer sig från vanligt förekommande mönster att eleverna, då de arbetar självständigt, väljer ett ämne som "pirater" eller "Titanic" och sedan söker information med ämnet som sökord. Våra resultat tyder på att det är väsentligt att uppgiften styrs av en autentisk fråga eller låter sig undersökas med utgångspunkt i öppna och kritiska frågor – inte endast enkla faktafrågor. Några exempel på mer öppna och kritiska frågor om dessa ämnen föreslogs ovan. Ytterligare ett exempel är "Vilka förklaringar kan jag finna till 'piraters yrkesroller' eller 'Titanics undergång' på olika webbsidor?" Sådana frågor kan skapa en inriktning och vara mer meningsfulla för vidare utforskning och därmed leda eleverna mot fördjupad förståelse för det kunskapsinnehåll de arbetar med liksom för karaktären på de olika informationskällor de väljer att använda. Studierna visar också att denna typ av undersökande frågor formas i ett nära samspel mellan elever och pedagoger och att i många fall mer uppmärksamhet behöver ägnas åt denna del av elevernas arbete (Alexandersson et al. 2007; Limberg 1998; Lundh 2011).

Forskningsprojekten visade vidare att då *specifika och mer varierade aspekter på informationskompetens* uppmärksammas aktivt och konkret i undervisningen så gynnar det elevers möjligheter att använda information för att konstruera kunskap. Åtskilliga studier visar att det som dominerar i undervisningen kopplat till informationskompetens är informationssökning med fokus på systematiska sätt att söka och finna källor (Alexandersson et al. 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 ämne eller en fråga är sällsynt i undervisningen. Värdering av källor och källkritik är ett kärnområde som behandlas i ett särskilt kapitel i denna antologi (Francke & Hanell). 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 (Limberg 1998; Limberg et al. 2008). Detta ser jag som viktiga inslag i utvecklad undervisning för informationskompetens. Här har bibliotekarier expertkunskaper att bidra med.

Konsekvent och regelbunden återkoppling från pedagoger till elever som arbetar självständigt har visat sig utgöra en tredje nyckelfaktor som bidrar till gynnsamma förutsättningar för elevers meningsfulla lärande via informationsaktiviteter. Detta skiljer sig från vanliga mönster att elever arbetar mest på egen hand vid undersökande arbete, liksom att det samspel som förekommer ofta handlar om teknik och procedur i arbetet snarare än om meningsskapande (Alexandersson et al. 2007). Meningsfull återkoppling mellan pedagoger och elever under hela arbetet innebär exempelvis insatser från pedagogerna som utmanar elevernas förståelse om hur informationssökning i skolan ska gå till. Utmanande frågor kan exempelvis vara "Hur vet du det?", "Vem säger det?", "Vad betyder det?" eller "Hur skulle det vara om det var tvärt om?". Det innebär också att eleverna får stöd i att argumentera för val av informationskällor och att aktivt presentera de källor som ligger till grund för deras redovisningar. Samspelet 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 kvaliteten i elevernas arbeten (Limberg et al. 2008).

Genomgående resultat av studierna tyder på att samarbetet mellan lärare och bibliotekarie har avgörande betydelse för kvaliteten i deras gemensamma stöd och handledning till eleverna och därmed för vad eleverna lär sig. Kapitlet avrundas med en kort diskussion om sådant samarbete.

Bibliotekarier och lärare i samverkan för informationskompetens

Studierna indikerar att ett professionellt, öppet och förtroendefullt samarbete mellan lärare och bibliotekarie skapar förutsättningar för god kvalitet i elevers självständiga lärande (Folkesson 2007; Limberg & Folkesson 2006). Bibliotekarier och lärare tillhör olika professioner med olika expertis på olika kunskapsområden. I arbetet med att stödja elevernas självständiga lärande bidrar de därmed med sina olika yrkeskompetenser. Limberg och Folkesson (2006) visade i sin studie av lärares och bibliotekariers syn på undervisning och handledning för informationskompetens att olika synsätt på just samarbete hade avgörande betydelse för hur undervisningen bedrevs och hur handledningen utformades. Tre olika synsätt identifierades: A) samarbete som särarbete, där vars och ens yrkesroll betonades och där man var angelägen om att inte gå in på varandras område; B) samarbete som gränsöverskridande samspel och C) samarbete som möjlighet till lärande och utveckling. De två senare förhållningssätten innebar en betoning av styrkan i att vara olika, att ha olika erfarenheter och kunskaper. Medan A-uppfattningen framhöll olikheter i de professionella kompetenserna som hinder för närmare samarbete, innebar B- och C-uppfattningarna att skilda kompetenser gav särskilt goda möjligheter till fördjupning och utveckling. Dessa resultat bidrar till vår förståelse för hur lärare och bibliotekarier tillsammans formar villkoren för elevernas informationsanvändning och meningsskapande. De är också värda att ta fasta på i utbildningar till lärare och bibliotekarie för att på sikt utveckla kvaliteten i undervisningen.

Avslutande kommentarer

Den forskning som här diskuterats visar att elevers självständiga lärande via undersökande arbete i skolan möjligtvis är en större utmaning för alla inblandade – elever, lärare och bibliotekarier – än många föreställer sig. Forskningen visar samtidigt på informationskompetensers avgörande betydelse för meningsfullt lärande i dessa sammanhang. Forskningsresultaten innebär att informationskompetens tolkas vidare än att kunna söka och finna information. Inte minst framstår urval, värdering och användning av information som väsentliga för meningsfullt lärande.

En styrka i den forskning som presenterats här är att ett stort antal studier med liknande forskningsinriktning genomförda under två decennier tillsammans gör det möjligt att urskilja mönster och specifika villkor, nyckelfaktorer, som visar sig gynna kvaliteten i elevernas lärande. Sammantaget visar resultaten också att välutrustade bibliotek med väl sammansatta mediebestånd i både digital och tryckt form är nödvändiga redskap för detta slags lärande. Resultat av betydelse är att undervisningen och lärandet gagnas av ett öppet och förtroendefullt samarbete mellan lärare och bibliotekarier, där en särskild poäng är att de båda yrkesgrupperna har olika professioner med olika expertis som tillsammans bidrar på avgörande sätt till arbetet med att stödja och utveckla elevers informationskompetens. Detta kapitel understryker vikten av att ta avstamp i tidigare forskning och praktik om informationskompetens när medie- och informationskunnighet diskuteras och praktiseras.

Referenser

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

Folkesson, L. (2007). Samspel mellan lärare och bibliotekspersonal. I Alexandersson, M. et al. *Textflytt och sökslump - informationssökning via skolbibliotek*. [2. rev. utg.] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, ss. 71-81.

Francke, H. & Gärdén, C. (2013). Forskning om informationskompetens i skolsammanhang. I Limberg, L. & Lundh, A. H. (red.) (2013). *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: en forskningsantologi*. Lund: BTJ, ss. 142-203.

Francke, H. & Sundin, O. (2012). Negotiating the role of sources: educators' conceptions of credibility in participatory media. *Library & Information Science Research*, 34(3), ss. 169-175.

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

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

Limberg, L. (2013). Informationskompetens i undervisningspraktiker. I Carlsson, U. (red.). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin*. Göteborg: Nordicom, ss. 67-76.

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

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

Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A. & Folkesson, L. (2008). What matters? Shaping meaningful learning through teaching information literacy. *Libri*, 58(2), ss. 82-91.

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

Sundin, O. (2008). Negotiations on information-seeking expertise: a study of web-based tutorials for information literacy. *Journal of Documentation*, 64(1), ss. 24-44.

Sundin, O., Francke, H. & Limberg, L. (2011). Practicing information literacy in the classroom. Policies, instructions, and grading. *Dansk Biblioteksforskning*, 7(2/3), ss. 7-17.



Bibliotek som arena för barns litteraciteter

Åse Hedemark & Anna Hampson Lundh

Människans förmåga att kommunicera med hjälp av språk är avgörande för hennes utveckling och överlevnad. Både för individen och samhället är det viktigt att barn, från det att de föds, lär sig att kommunicera med sin omgivning på relevanta sätt. De flesta barn omges av vuxna och andra barn som redan från början är inriktade på att kommunicera med dem på olika vis – de vyssjar, småpratar, sjunger, rimmar och ramsar, pekar och förklarar, läser högt – och på dessa sätt skapas möjligheter för barnet att lära sig att interagera med andra med hjälp av olika språkliga redskap. För barn är det alltså viktigt att utveckla litteraciteter, vilket är ett begrepp som utvecklats för att beskriva läsandets och skrivandets mångfacetterade karaktär. Begreppet, menar vi, fångar väl in det som i denna antologi benämns medie- och informationskunnigheter.

I det offentliga samtalet förekommer i Sverige idag en intensiv diskussion om dalande resultat i internationella läs- och skrivtester och orsaker till dessa försämringar (t.ex. Kulturdepartementet 2013; Demirbag-Sten 2013). Något som man tycks vara ense om i dessa diskussioner, är att läsfrämjande insatser för barn och unga är nödvändiga. En institution som sedan lång tid tillbaka verkar läsfrämjande och som genom ett etablerat samarbete med andra institutioner som barnavårdscentraler (BVC), familjecentraler, studieförbund, förskola och skola når en stor andel barn – såväl läsvana som läsovana – är biblioteket. De bibliotekstyper som framförallt riktar sig mot yngre användare är de kommunala folkbiblioteken, samt skolbiblioteken.

Folkbiblioteken bedriver en mängd olika läsfrämjande aktiviteter för barn som exempelvis sagostunder, bokprat, läxhjälp och även olika typer av mer okonventionella verksamheter, såsom låtskrivarkurser och serietecknarkurser. Folkbiblioteken samarbetar ofta med såväl förskola och skola. Dessutom vistas många barn på fritiden på folkbiblioteket. 75 % av alla flickor respektive 60 % av alla pojkar mellan 10-18 år

uppgger att de har besökt ett bibliotek på fritiden det senaste halvåret (Svensk biblioteksörening 2012). Barnen lånar och läser böcker eller andra medier, träffar kamrater, pratar med bibliotekarierna och använder datorer. Studier har visat att många barn förknippar biblioteket med positiva upplevelser och ser det som en rolig och spännande plats (t.ex. Hedemark 2011). Skolbiblioteken har som främsta uppgift att stödja elevers skolgång och måluppfyllelse, genom att tillhandahålla för utbildningen relevant material, fungera som stöd i undervisningen om informationssökning och källkritik, samt genom att arbeta med barns och ungas läsutveckling (Limberg & Lundh 2013). Syftet med båda dessa verksamheters aktiviteter för barn är bland andra att stärka barns läslust, stimulera språkutveckling, att undervisa för informationskompetenser – kort sagt att stötta barns litteraciteter. Biblioteken har i detta sammanhang en unik roll då det är en plats både för formellt lärande och fritidsaktiviteter.

I den svenska biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen finns flera exempel på genomlysningar av både folkbibliotekens och skolbibliotekens verksamheter med avseende på barns läsande och informationskompetenser. Med utgångspunkt i exempel från vår egen forskning kommer vi i de följande avsnitten beskriva delar av denna forskning och hur den visar både på verksamheter som fungerar väl och områden där det fortfarande finns en stor utvecklingspotential.

Folkbibliotekens litteracitetsfrämjande roller

Folkbiblioteken har som uppgift att ge människor tillgång till både information och kultur. Som tidigare nämnts samarbetar de ofta med såväl förskolor som skolor. Även om folkbiblioteken således har en koppling till formell utbildning har institutionen, till skillnad från skolbibliotek, ett tydligare läsfrämjande uppdrag som i första hand bygger på att utveckla barns läslust utan krav på prestationer. Barns relation till folkbibliotek i en svensk kontext har undersökts under 2000-talet i ett antal studier (se Hedemark 2011; Rydsjö & Elf 2007; Rydsjö, Hultgren & Limberg 2010; Sandin 2011). Dessa studier undersöker inte specifikt och uteslutande barns medie- och informationskunnighet, men de utgör goda exempel på forskning som har bidragit till en ökad förståelse

och kunskap av barns och bibliotekariers attityder och uppfattningar om folkbiblioteket och de läsfrämjande verksamheter som pågår där.

I en studie av Åse Hedemark från 2011 framkom att bibliotekens läsfrämjande verksamheter har betydelse för de barn som deltar i dem. Samtidigt visar studien att barn efterfrågar mer än böcker på bibliotek. De uttrycker att de gärna ser att biblioteken levandegör berättelser på olika sätt, inte bara genom högläsning utan också med hjälp av sång, musik och dramatiseringar (Hedemark 2011). Det finns också gott om exempel på bibliotek som satsat på att utveckla olika sätt att gestalta och dramatisera berättelser, såsom projektet "Läskonster" där man prövade nya former av lässtimulans (Hedenström et al. 2010) och projektet "MVG" som utforskade en större delaktighet för barnen i bibliotekens verksamhet samt ett ökat inslag av olika konstnärliga yttringar (Johansson 2008). Samtidigt kan man konstatera att läsfrämjande verksamheter fokuserade på skönlitteratur dominerar i biblioteket.

Vad är det för litteraciteter som biblioteken kan understödja som barnen inte kan få från andra pedagogiska verksamheter? Det mervärde som folkbibliotekarier själva lyfter fram angående exempelvis sago- stunder är det muntliga berättandet och samspelet i grupp. De menar också att en del förskolor inte har tid att låta barnen välja böcker och läsa för dem, vilket motiverar värdet av sagostundstillfällena, samt att bibliotekarier har större kompetens om barnlitteratur och därför kan erbjuda barnen ett mer initierat litteratururval (Borrman & Hedemark 2013). Andra viktiga aspekter i sammanhanget är bibliotekens tradition av att arbeta med barns nöjesläsning och utveckla verksamheter som stimulerar barns lustfyllda förhållningssätt till läsning. Studien av Hedemark från 2011 visar också att biblioteket ofta är den plats där barnen hittar texter att läsa. Det kan röra sig om böcker, men även andra typer av medier som serietidningar och ljudböcker. När barn beskriver vad de gör på biblioteket nämner de ofta att de använder bibliotekens datorer, bland annat för att spela dataspel. Flera av de barn som intervjuades i Hedemarks studie deltog också i så kallade bokklubbar. Detta är en verksamhet som arrangeras av många bibliotek och som kortfattat

innebär att barnen träffar en bibliotekarie vid några tillfällen som tipsar om böcker, fika och ibland ser på film och använder andra medier. De talar sedan tillsammans med varandra om de berättelser de tagit del av. Det är dock barn med ett redan etablerat läsintresse som söker sig till sådana verksamheter och en viktig fråga för biblioteken är hur man når också mer läsovilliga barn. Att samverka med andra pedagogiska verksamheter är en väg att nå fler barn och det är också något som de flesta folkbibliotek har satsat på att göra.

Centralt för planeringen av bibliotekens läsfrämjande verksamheter är olika typer av styrdokument. Ett viktigt sådant är de biblioteksplaner som alla folkbibliotek är ålagda att utforma, följa upp och använda. Vilken syn på barn framträder då i dessa och vilka behov identifieras som viktiga att uppfylla hos barnen? I en studie av Hedemark från 2013 analyserades detta utifrån de biblioteksplaner som finns i Uppsala län. I biblioteksplanerna beskrivs ofta även skolbibliotekens verksamhet, varför det ibland kan vara svårt att i varje enskilt fall skilja på vilka mål som gäller för vilken verksamhet. Studien av Hedemark visade att alla planer, i enlighet med bibliotekslagen, framhåller barn och unga som prioriterade grupper. I planerna beskrivs framförallt de verksamheter som genomförs i samarbete med förskola och skola, såsom exempelvis bokprat. Det finns visserligen beskrivningar av barnverksamhet på biblioteket som inte sker i samverkan med andra pedagogiska verksamheter, men intrycket är att de beskrivs betydligt mer kortfattat. När det gäller beskrivningar av barn framträder ofta en bild av barnet som en individ stadd i utveckling och ofta används termerna *skolelever* eller *elever* som synonymer till *barn*. Barnens behov är i biblioteksplanerna ofta relaterade till ålderskategorier som motsvarar förskolan och skolan. De syften och övergripande mål som anges med verksamheterna är i första hand kopplade till undervisning och lärande genom att man i planerna anger språkutveckling och/eller stärkandet av barns läsförmåga, samt stöd till barns och ungas språkutveckling. Studien visar således på de starka kopplingar som finns mellan folkbibliotek, skolbibliotek, förskola och skola. I nästa avsnitt kommer vi att diskutera skolbiblioteken och vilken roll de spelar för barns litteraciteter.

Skolbibliotekens litteracitetsfrämjande roller

Enligt den nu gällande skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever, oavsett skolans huvudman, ha tillgång till skolbibliotek. Detta är en skärpning av tidigare lagstiftning, vilket tyder på att det finns ett politiskt stöd och en förståelse för skolbibliotekens verksamheter. Samtidigt visar Kungliga bibliotekets skolbiblioteksstatistik (Kungl. biblioteket 2012) att många skolor inte lever upp till lagens krav och att den skolbiblioteksservice som finns är av varierande kvalitet. Det är alltså inte en självklarhet att barn och unga i Sverige får den hjälp och det stöd genom skolbiblioteken som de har lagstadgad rätt till.

Men om ett skolbibliotek fungerar som det ska, vad är det då de kan stödja för de yngre skolbarnen? Enligt Skolinspektionens tolkning av skollagen ska ett skolbibliotek vara tillgängligt, tillhandahålla behovsanpassat material, samt arbeta läsfrämjande (Skolinspektionen, 2011). Skolbiblioteken har alltså en viktig roll att tillhandahålla litteratur som passar barn som har kommit olika långt i sitt läsande och stimulera till läsning. Dessutom behöver även de yngsta skolbarnen utveckla informationskompetenser, som en del i deras resa mot att bli skrivande och läsande personer.

Som beskrivs i Louise Limbergs kapitel i denna antologi har det i Sverige sedan 1990-talet genomförts en rad studier kring barns och ungas lärande via skolbibliotek. Några av dessa studier ingår i en avhandling från 2011 där Anna Lundh studerade yngre skolbarn, då de arbetade med undersökande uppgifter på en skola där man satsat på ett välutrustat bibliotek, särskilda IT-lektioner och en anställd skolbibliotekarie. I avhandlingen visas hur de yngre skolbarnen, precis som de äldre, behöver lära sig att använda en rad olika verktyg för informationssökning och informationsanvändning för att kunna lösa sina skoluppgifter. Det framgår också att de, precis som de äldre eleverna, behöver stöd från lärare och bibliotekarier att formulera frågor som kan ligga till grund för deras mer fria utforskande av olika ämnesområden.

Något som också framgick av Lundhs studie, var hur barnen i arbetet med undersökande uppgifter spenderade mycket tid på att leta upp, själva producera och använda bilder av olika slag. De googlade efter bilder tillsammans, de skrev ut dem, de visade upp bilder för varandra, de ritade egna bilder, de klippte och klistrade – allt för att dekorera sina arbeten. Här, menar vi, har bibliotekarier och lärare en mycket viktig roll att fylla i en skolvärld där det numera via Internet finns en i det närmaste obegränsad tillgång till bilder och audiovisuellt material. Den entusiasm inför visuellt material och det samarbete mellan barnen som illustrerades i Lundhs studie skapar en utmärkt grund för diskussioner med elever om bilden som kommunikations- och uttrycksmedel och om exempelvis bilders ursprung och trovärdighet. Men här krävs tydligt stöd från bibliotekarier, lärare och andra pedagoger för att visuella uttryck, som teckningar, fotografier, serier och andra typer av bilder, ska börja användas av eleverna för andra syften än rent dekorativa.

Skolbiblioteken har alltså, precis som folkbiblioteken, stor potential att stödja barns läsning och informationskompetenser, genom att tillhandahålla medier och material, men också – och kanske framförallt – fungera som ett pedagogiskt stöd då barn utforskar för dem nya sätt att kommunicera med och förstå omvärlden. Men för detta behövs givetvis en vilja och kunskaper om barns läsande i vid bemärkelse, både inom och utanför skolan. Fortfarande är tillgången till skolbibliotek inte likvärdig över landet och arbetsmetoderna är av varierande slag. För att på bästa sätt kunna stödja barns litteraciteter krävs resurser, kunskapsbaserade arbetssätt och en öppenhet för förändring. När det gäller forskningen finns det fortfarande stora luckor att fylla. Några idéer inför framtiden tas upp i nästa, avslutande avsnitt.

Litteraciteter här och nu och i framtiden

Folk- och skolbiblioteken har i uppgift att stödja barns läsande och informationskompetenser i ett samhälle där det ställs höga litteracitetskrav. I bibliotekslagen (SFS 2013:801) nämns uttryckligen folkbibliotekens ansvar för att främja läsning och tillgång till litteratur och detsamma lyfts fram i Skolinspektionens (2011) krav på skolbibliotek.

Begreppet litteratur omfattar visserligen såväl skön- som facklitteratur, i olika format, men biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning har visat att bibliotekens läsfrämjande verksamheter domineras av en tryckt, boklig tradition (se Hedemark 2011; Lundh 2011).

Vilka litteraciteter som biblioteken hjälper barn att utveckla är starkt kopplat till olika institutionellt och historiskt grundade traditioner. Biblioteken har exempelvis en tradition av att använda specifika medier såsom tryckta böcker i sitt läsfrämjande arbete. Det finns även andra aspekter, såsom formuleringar i styrdokument som får betydelser för barns möjligheter att utveckla litteraciteter via folk- och skolbibliotek. Dessutom, i likhet med skolbibliotekens uppdrag, präglas i allmänhet folkbibliotekens barnverksamheter av samverkan med skolan. En god samverkan mellan bibliotek och andra pedagogiska miljöer är förstås eftersträfvärd, då den kan leda till ökade möjligheter för barn att utveckla flera olika litteraciteter. Men biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning har visat att samarbeten mellan bibliotek och skola inte alltid fungerar problemfritt. Rydsjö och Elf (2007) påtalar att en risk med ett nära samarbete mellan folkbibliotek och skola är att barnen förknippar biblioteket med skoltid och krav på prestation i samband med läsupplevelsen. Samma problematik kan också uppstå i skolbiblioteket, då man arbetar med barnens lustfyllda läsning.

I både forskning och praktik brukar man skilja på *barnperspektiv* respektive *barns perspektiv* där det förstnämnda innebär vuxnas uppfattning om vad som är barnens bästa och det sistnämnda syftar på att barns möjligheter att själva ge uttryck för sina tankar, erfarenheter och känslor. Ett *barnperspektiv* medför ofta ett uppfostrande och pedagogiskt förhållningssätt. Från detta perspektiv ses barn som växande och lärande individer, det vill säga det som inom forskningen brukar omtalas som barn som *blivande* (se Johansson 2010). Verksamheter som präglas av *barns perspektiv* rymmer ett större fokus på att barn är aktiva kulturvarer som själva påverkar sin omgivning. Deras liv är således viktiga här och nu, och inte bara för vad de kan komma att bli och utvecklas till sedan. Barnen lyfts här fram som *varande* i högre utsträckning.

Det finns forskning som antyder att det är ett *barnperspektiv* som präglar bibliotekens verksamhet, snarare än *barns perspektiv* (se Borrman & Hedemark 2013; Hedemark 2013; Sandin 2011). Det finns ett starkt engagemang för barn på biblioteken, och det är utifrån den verksamhet som pågår möjligt att konstatera att det läggs ner både kraft och energi på att göra det man tror är bäst för barnen. Men även om det sistnämnda har ett gott syfte innebär det att det är vuxnas normer och värderingar kring litteraciteter som präglar verksamheterna, och inte i första hand barnens. Det finns utvecklingsmöjligheter för biblioteken, i synnerhet rör de bibliotekens arbete med andra typer av medier än tryckta böcker och linjär läsning. Som vi skriver inledningsvis är litteraciteter av idag mångfacetterade till sin karaktär och det borde därmed vara bibliotekens ansvar att utveckla barns kunskaper om olika typer av texter (inklusive ljud och bild), i olika typer av medieformat. Biblioteken bör också i högre utsträckning knyta an till barns erfarenheter och ge utrymme för barns perspektiv att komma till uttryck i verksamheten. Det är därför väsentligt att problematisera institutionella praktiker, normer och föreställningar om hur biblioteken arbetar med barns läsning och informationskompetens. Genom att ta barns perspektiv och söka förstå de text- och medievärldar de redan möter i sin vardag – och hjälpa dem att vidga dem – kan biblioteken fortsätta att vara relevanta i barns liv, både här och nu och i framtiden.

Även om det under 2000-talet har publicerats en del biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning om barn och bibliotek vet vi förhållandevis lite om detta. Yngre barns litteraciteter är fortfarande relativt outforskade i bibliotekssammanhang. Centrala forskningsfrågor är bland annat hur yngre barns litteraciteter formas, utövas och kommer till uttryck på biblioteket i olika situationer och vilka normer som finns inom verksamheterna. Vilka typer av medier tillåts barnen att använda och på vilka sätt? Med vilka aktörer (andra barn och vuxna) interagerar de? Vilka normer exempelvis kopplade till genus, ålder, klass och etnicitet kommer till uttryck på biblioteket? Hur arbetar biblioteken med barns litteraciteter kopplat både till barnens "här och nu" och till deras framtid? I en tid präglad av en ständigt pågående medieutveckling är

detta avgörande frågor att utforska för att fördjupa förståelsen av medie- och informationskunnighet.

Referenser

Borrman, P. & Hedemark, Å. (2013). *Projekt Sagostunden: en förstudie*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Demirbag-Sten, D. (2013). Bibliotekarier ser barnen – och kan rädda liv. *Dagens Nyheter*, 15 december.

Hedemark, Å. (2011). *Barn berättar: en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk biblioteksförening.

Hedemark, Å. (2013). Synen på barn och barns literacy: en studie av folkbiblioteksplaner. I Frenander, A. & Nilsson, S.K. (red.) *Libraries, black metal and corporate finance: current research in Nordic Library and Information Science*. Borås: Högskolan i Borås, ss. 69-84

Hedenström, S., Holmén, A. & Lundgren, L. (2010). *Läskonster: nya former av lässtimulans*. Uppsala: Länsbibliotek Gävleborg Uppsala.

Johansson, B. (2008). *MVG. Driftiga bibliotekarier och läsglada barn: en studie av metodutvecklingsprojektet MVG*. Halmstad: Regionbibliotek Halland.

Johansson, B. (2010). Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv. I Rydsjö, K., Hultgren, F. & Limberg, L. (red.) *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, ss. 23-49.

Kulturdepartementet (2013). *Läsa för livet*. (Regeringens proposition 2013/14: 3). Stockholm: Kulturdepartementet.

Kungliga biblioteket (2012). *Skolbibliotek 2012: grundskolor, ungdomsgymnasier*. Stockholm: Kungliga biblioteket.

Limberg, L. & Lundh, A.H. (red.) (2013). *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: en forskningsantologi*. Lund: BTJ förlag.

Lundh, Anna (2011). *Doing research in primary school: information activities in project-based learning*. Borås: Valfrid. Diss. Göteborgs universitet.

Rydsjö, K. & Elf, A-C. (2007). *Studier av barn- och ungdomsbibliotek*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Rydsjö, K., Hultgren, F. & Limberg, L. (2010). *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Sandin, A.S. (2011). *Bibliotek och lässtimulans: delaktighet, förhållningssätt, samarbete*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Skolinspektionen (2011). *Skolbibliotek*. Stockholm: Skolverket.

<http://www.skolinspektionen.se/Documents/vagledning/infoblad-skolbibliotek.pdf> [2014-01-20].

SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS (2013:801). *Bibliotekslag*. Stockholm: Kulturdepartementet

Svensk biblioteksförening (2012). *Fakta om bibliotek*. Stockholm: Svensk biblioteksförening.



Användning och värdering av sociala medier i skola och högre utbildning

Helena Francke & Fredrik Hanell

Sociala medier som informationsresurser

Folkliga protester mot regimer har på senare tid i stor utsträckning använt sociala medier för att mobilisera och samordna sina protester. Sociala medier utnyttjas även som kanal för att sprida information till utlandet om protesterna och för att förmedla analys och problematisering av den rådande situationen. Möjligheterna att kunna nå ut med ett budskap via webbsidor och sociala medier, eller att medverka till att skapa kollektiva resurser, såsom Wikipedia, är idag synnerligen goda. Detta innebär också att mängden röster som kommer till tals är mycket stor och att kvaliteten i det som tillgängliggörs är varierande. Samtidigt sker en allt större maktkoncentration inom mediebranschen genom sammangåenden och uppköp av företag. Detta leder till att en synnerligen viktig förmåga för den som använder sig av, eller sprider vidare, dagens breda medieutbud är att kunna värdera den kunskap som förmedlas. Vilka källor går att lita på och hur användbara blir de därmed i en viss situation? Ytterligare en viktig kompetens är att själv kunna ta del i samtalet och behärska olika tekniker och sociala konventioner. Förståelse för de sociala, tekniska, historiska och ekonomiska faktorer som tillsammans konstruerar sociala medier är väsentlig för dessa förmågor.

Sociala medier skapar på dessa vis nya utmaningar och nya sammanhang som människor som deltar i dem behöver lära sig att tolka och praktisera för att kunna delta på ett för dem och andra fruktbart och produktivt vis. Utbildningssektorn, inklusive biblioteken, har en viktig roll att fylla för att hjälpa barn och unga att skaffa sig sådan medie- och informationskunnighet (MIK), inte minst genom att lyfta fram den bredd som finns inom och mellan olika källor, hur dessa produceras, och genom att visa på vikten av att förhålla sig kritiskt till den information man stöter på (se t.ex. Wilson et al 2013, s. 27 f).

I denna text diskuterar vi hur information som kommuniceras inom och genom sociala medier utnyttjas, tolkas och värderas av unga i skola och högskoleutbildning. Vi lyfter fram två exempel från vår egen forskning och drar utifrån dem några slutsatser. Det första exemplet berör sökande efter och användning av information för skoluppgifter, det vill säga i situationer där eleverna rör sig utanför områden de är väl bekanta med för att öka sitt kunnande inom ett visst kunskapsområde. Det andra exemplet handlar om hur lärarstudenter använder en social nätverkstjänst för att dela och diskutera information som rör deras utbildning och lärande.

Bibliotekarier har av tradition intresserat sig för och undervisat om källkritik i såväl traditionella som nya medier. En viktig del i att söka efter information är att också kunna bedöma om de informationsresurser man finner är trovärdiga i relation till det avsedda syftet, vilket gör källkritik till en integrerad del i undervisning om informationssökning. Inom biblioteks- och informationsvetenskap är källkritik något som engagerar såväl forskning som utbildning. Källkritik utgör på så vis en viktig aspekt av de MIK-frågor som behandlas inom biblioteks- och informationsvetenskap.

Ingen one-stop-shop

Människor upplever olika behov av information och tar till sig den på olika vis i olika situationer. Vilken information som betraktas som användbar, vilka källor som anses vara trovärdiga och hur man använder information beror inte bara på individen utan även på vad som är socialt accepterat och förväntat i en viss kontext. De kunskaper och förmågor som krävs för att på ett kompetent vis hantera det informationslandskap (Lloyd 2006) i vilket man befinner sig skiljer sig åt. Förutsättningarna skiftar beroende på om landskapet består av en klassrumsmiljö på lågstadiet, ett advokatkontor eller den lokala hyresgästföreningen. Man lär sig på så vis inte att bedöma trovärdigheten hos källor en gång för alla, även om bedömningarna kan bli lite lättare för varje nytt område man lär sig behärska.

Information kommuniceras inom ramen för olika genrer som bland annat karaktäriseras av särskilda produktionsvillkor och användningsområden (Andersen 2006). Det gäller inte enbart information i primära genrer, som artiklar och blogginlägg, utan även sökverktyg och databaser (ibid). Att ha en förståelse för hur dessa genrer produceras och vilken roll de har i olika sammanhang är en viktig del i att bedöma deras trovärdighet. Ur en pedagogisk synvinkel blir steget till att utnyttja sådan kunskap för att även ta del i produktionen av en genre viktigt, till exempel genom att lära sig både teknik och konventioner för att blogga. Erfarenhet av och deltagande i en genres användning ger en fördjupad förståelse för det som sker i genren.

Sociala medier är en väl använd arena för kommunikation i många olika samhällen och sammanhang. De utgör potentiella informationsresurser som skiljer sig på avgörande vis från de flesta andra typer av medier genom hur de tillkommer och hur de används. Den information som skapas och delas i sociala medier blir sedan också tillgänglig för en mängd aktörer som kan utnyttja den för skilda syften – kommersiella, kontrollerande men även utforskande. När de tillvägagångssätt som skapas inom olika sociala mediekanaler möter utbildningssituationen krävs det ofta en förhandling om hur sociala medier ska användas och på vilka sätt utbildningens synsätt kan eller ska förändras.

Exempel 1: Att utnyttja sociala medier som informationsresurs i gymnasieskolan

Att hjälpa elever att utveckla ett källkritiskt förhållningssätt är en viktig uppgift för skola och (skol)bibliotek. Ett sätt på vilket detta arbete sker i den svenska gymnasieskolan är genom olika insatser i anslutning till att elever söker information för skoluppgifter. Undervisning om källkritik sker exempelvis genom lektioner, genom elevernas praktiska arbete med informationsresurser och i vissa fall genom särskilda temaarbeten där källkritik står i fokus.

Sociala medier har inte nödvändigtvis en naturlig roll som källor i skolarbeten och de passar inte med självklarhet in i skolans värld. Ett forsk-

ningsprojekt i två svenska gymnasieskolor (EXAKT-projektet) visade att eleverna ofta var tveksamma till att använda sådana sociala medier som förknippades med personliga uttryck och åsikter, exempelvis bloggar och diskussionsforum, i skolarbetet (Francke, Sundin & Limberg 2011). Dessa genrer erbjuder vanligen inte så mycket underlag för att utnyttja etablerade källkritiska redskap, som att avgöra vem som är upphov eller utgivare, eller för den delen vilka tidigare källor som författaren stödjer sig på. Deras trovärdighet är på så vis besvärlig att bedöma om man inte kan tillräckligt mycket om det aktuella ämnet för att kunna göra en självständig bedömning av innehållet eller för att ha skaffat sig en uppfattning om författaren eller användarnamnet. Även i fall där det går att ta reda på vem författaren eller författarna är så förhåller sig elever ofta avvaktande. De är i flera fall väl bekanta med hur lätt det är att skapa en blogg som andra kan hitta via sökmotorer. På så vis spelar kännedom om tillkomsthistorien hos källor i en viss genre in. Men även en allmän uppfattning om genrer, till exempel att "i bloggar skriver man åsikter", påverkar starkt uppfattningar om vad som är trovärdiga genrer och, inte minst, vilka genrer som är lämpliga i skolarbetet. Man kan säga att bloggar och många diskussionsforum, liksom mikrobloggar och sociala nätverk, inte har en inneboende trovärdighet som överensstämmer med elevers förväntningar (jfr Wilson 1983).

Däremot uppfattas sådana sociala mediegenrer som kan kopplas tydligare till traditionella genrer och som förknippas starkt med 'fakta' som användbara i skolan, även om de inte alltid ses som trovärdiga. För vissa syften kan alltså användbarheten och tillgängligheten värderas som viktigare än risken för att källan ska innehålla felaktigheter. Det tydligaste exemplet är Wikipedia, som har en komplex och ofta ifrågasatt roll i skolan men som trots detta används i hög utsträckning av elever (Sundin & Francke 2009). I vissa fall kan detta bero på en okunskap om hur Wikipedia fungerar och att dess likhet med traditionella uppslagsverk vilseleder. Men elever kan också vara beredda på att ta risken att använda en potentiellt felaktig uppgift i situationer där lätt åtkomliga faktauppgifter framstår som lockande att använda i skolarbeten. En strategi som både elever och lärare tillämpar för att validera uppgifter

från en mindre trovärdig källa är att jämföra den med vad som framkommer ur andra källor. Wikipedia kan på så vis utnyttjas av elever för att få en första uppfattning om ett ämne innan de går vidare och försöker belägga de påståenden som de funnit i Wikipedia i andra källor. (Francke, Sundin & Limberg 2011; se även Lankes 2008)

Studier av lärares förhållningssätt till Wikipedia visar att uppslagsverket inte heller ur lärarperspektiv har en självklar plats i den svenska gymnasieskolan (t.ex. Francke & Sundin 2012; Spetz 2009). Lärare och bibliotekarier diskuterar emellertid Wikipedia med sina elever. Vid en bibliotekaries undervisning om hur Wikipedia-artiklar skapas och hur de kan bedömas, som studerades i EXAKT-projektet, reagerade eleverna väldigt olika. För en del elever innebar en djupare förståelse för Wikipedia-artiklars tillkomsthistoria att de instinktivt reagerade med avståndstagande, bland annat "eftersom informationen ständigt förändras". Andra elever identifierade möjligheter att bedöma trovärdigheten hos enskilda Wikipedia-artiklar, exempelvis genom att titta på vilka och hur många som bidragit till artikeln, diskussioner på diskussionssidan och kvaliteten på de angivna referenserna. En elev konstaterade att: "Innan trodde jag, och dom flesta andra, att wikipedia var helt opålitlig [...]. Men tack vare genomgången av wikipedia har jag nu lärt mig att använda den ordentligt." Noteras skall kanske att undervisningen inte innebar ett carte blanche för att utnyttja Wikipedia som informationsresurs utan lyfte fram hur enskilda Wikipedia-artiklar kan värderas källkritiskt.

Sammanfattningsvis kan konstateras att den roll sociala medier spelar i den svenska gymnasieskolan inte utan problem passar med skolans verksamhet. Varken elever, lärare eller bibliotekarier uppfattar sociala medier som självklara källor att använda i skolarbetet. Wikipedia, med sin uppslagsverkskaraktär och lättillgänglighet, har dock en tvetydig roll och lyfts ofta fram som en möjlig första källa till information om ett ämne. Inte minst bibliotekarierna gör och kan göra en viktig insats för att nyansera olika sociala mediers potentiella användbarhet och för att öka kunskaperna om de historiska och sociala funktioner som styr pro-

duktion och användning av olika sociala mediegener. Jämfört med sociala medier som informationsresurser kan användning av sociala medier som *tekniska plattformar* vara mindre kontroversiellt i skolan. Att lära sig hur man agerar på en viss plattform kan underlätta förståelsen av genrens tillkomst och samtalsklimat (jfr Wilson et al 2013). Nästa exempel visar hur en social nätverkstjänst används vid en lärarutbildning och illustrerar förhandlingen som sker när ett nytt redskap introduceras vid en högskoleutbildning.

Exempel 2: Facebook som redskap för problemlösning och relationsbyggande i högskoleutbildning

En aspekt av MIK med växande betydelse är hur lärare och studenter använder sociala nätverkstjänster som ett stöd för lärande. Användningen ökar i omfattning och aktualiserar hur synen på kunskap, trovärdighet och var gränsen går mellan det privata och det publika utmanas av sociala medier.

Utmärkande egenskaper hos sociala nätverkstjänster är att de tillåter användare att skapa innehåll samt unika profiler med synliga kontakter (boyd & Ellison 2013). Facebook är idag det mest kända exemplet på en social nätverkstjänst och har drygt 1 miljard användare världen över. En del forskare menar att Facebook varit till begränsad nytta i utbildningssammanhang. En anledning är att studenter som använder sociala nätverkstjänster på fritiden och som tidsfördriv menar att akademiska diskussioner riskerar att förstöra det roliga (Madge et al 2009). Om Facebook används av studenter i ett utbildningssammanhang begränsar sig användningen till administrativa frågor, uttryck för frustration över lärare eller skämt om uppgifter (Selwyn 2009).

Andra forskare menar tvärtom att det finns en stor potential i ett redskap som de flesta studenter redan använder regelbundet när det gäller att stödja nya former av kommunikation mellan lärare och studenter (t.ex. Lampe et al 2011). En studie visade att studenter uppskattar möjligheten att kunna nå lärare snabbt och genom vad som upplevs vara en informell kanal (Bosch 2009). Lärande underlättas av att relationen

mellan studenter och lärare vårdas och fördjupas, något som Facebook kan erbjuda möjligheter för (Mazer, Murphy & Simonds 2007). En aktuell biblioteks- och informationsvetenskaplig studie bidrar till diskussionen om Facebook som ett redskap för lärande (Hanell 2014). I studien undersöktes hur lärarstudenter använde en Facebook-grupp inom ramen för sin utbildning. De drygt 200 studenterna läste andra terminen på förskollärarytbildningen vid en svensk högskola, och det var första gången man vid den aktuella utbildningen använde en Facebook-grupp för både studenter och lärare.

För att förstå hur studenterna använde sig av Facebook-gruppen utnyttjades ett teoretiskt begrepp, *appropriering*, som beskriver hur individer tillägnar sig nya tekniker och tänkesätt och gör dem till något delvis eget, beroende på situation och sammanhang (Wertsch 1998). För att studenternas användning av Facebook-gruppen under lärarutbildningen ska fungera är de så kallade vårdande praktikerna i gruppen centrala. Uppmuntrande inlägg, kommentarer och användning av gilla-knappen bidrar till att vårda relationerna mellan gruppmedlemmarna (jfr Moll et al 1992; Francis 2010). Dessa är en viktig aspekt av den MIK som studenterna utvecklar i gruppen och som möjliggör användningen av gruppen som ett lärverktyg.

Studien visar hur Facebook-gruppen kan approprieras som ett redskap för lärande på två olika sätt: som *ett redskap för problemlösning* och som *ett redskap för relationsbyggande*. Hur gruppen approprieras påverkar synen på relationen mellan student och lärare, bedömningen av vilken information som är trovärdig och överhuvudtaget hur gruppen används i relation till utbildningen. När gruppen används som ett redskap för problemlösning efterfrågas som regel korrekta svar på konkreta, praktiska frågor, till exempel om när och hur en uppgift ska lämnas in eller hur något en lärare har sagt ska tolkas. Lärare betraktas utifrån detta synsätt som auktoriteter och representanter för utbildningen. Studenter som istället använder gruppen som ett redskap för relationsbyggande tenderar att betrakta gruppen som en mötesplats för diskussioner och ett sätt att lära känna varandra och lärarna. Grup-

pen används då mer för diskussioner om förskolefrågor. Ämnen som diskuteras vid föreläsningar liksom humor blir en viktig del av kommunikationen.

En stor utmaning för studenterna i Facebook-gruppen är hur en konversations betydelse och sammanhang ska förstås. I gruppen deltar många personer och ett inlägg kan få uppemot 200 kommentarer. Det är ofta svårt att följa med i en diskussion med många människor där samtalet gärna tar oväntade vändningar, och när ironi och humor blandas in blir det ibland svårt att tolka betydelsen. I synnerhet tenderar studenter som använder gruppen som ett redskap för problemlösning att misstolka ironi, och eftersom dessa studenter betraktar lärare som auktoriteter uppstår missförstånd när lärare träder utanför den förväntade rollen och skämtar med studenterna.

Ett aprilskämt illustrerar denna problematik tydligt. En student skrev i ett inlägg till gruppen den 1 april att förskollärarytbildningen vid högskolan skulle läggas ner. På kort tid fylldes tråden med kommentarer som både skämtade med och misstrodde påståendet. En av lärarna valde att spela med i skämtet och förklarade att det är sant: utbildningen ska läggas ner och studenterna ska få åka buss till en närliggande högskola för att kunna fortsätta studierna. Flera studenter i gruppen blev lurade av aprilskämtet eftersom de utgick från att en lärare är en auktoritet man kan lita på och att gruppen är en trovärdig informationsresurs. Aprilskämtet visar att sociala medier medför både nya möjligheter och nya utmaningar när det gäller hur lärare och studenter förhåller sig till varandra och hur man bedömer trovärdighet som student. Exemplet belyser hur viktigt det är att lärare, studenter och bibliotekarier diskuterar medie- och informationskunnighet i relation till både nya och äldre mediegenrer samt att aktivt deltagande i dessa genrer problematiseras och övas.

Avslutning

Den illustration som vi inledde med, av hur sociala medier används för aktivism och för att mobilisera motstånd, är bara ett av många exempel på att sociala medier kan ha en viktig samhällsroll. Ett annat exempel är hur människor går samman och skapar uppslagsverket Wikipedia som utgör en av de mest besökta webbplatserna i världen. Samtidigt har sociala medier i många fall en betydligt mindre offentlig funktion och används som underhållning och för att vårda vardagsrelationer. I vissa fall kan de användas för rent destruktiva syften. Det som möjliggör såväl frigörande som förtryckande krafter är det stora antalet deltagare som utnyttjar sociala medier, vanligen utan någon form av förhandskontroll eller censur. De två exemplen vi har lyft fram från vår forskning visar emellertid att sociala medier inte har en självklar plats i alla informationslandskap och att deltagarnas förväntningar kan se olika ut beroende på vilket informationslandskap de uppfattar att de rör sig inom när de utnyttjar till exempel Facebook. Här kan biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning bidra med viktiga insikter.

Med tiden är det möjligt att större förtrogenhet med olika sociala mediegenrer kommer att leda till en ökad säkerhet i hur nya genrer brukas i olika sammanhang. Men sådan förtrogenhet är inte något som alla utvecklar på egen hand. Skola och bibliotek har viktiga roller att spela genom att uppmärksamma såväl deltagande i som trovärdigheten hos det som kommuniceras i olika sociala medier. Genom en ökad förståelse för genrer och deras produktionsvillkor kan fler lära sig att använda specifika genrer i olika sammanhang på insiktsfulla sätt. Bibliotekarier arbetar i många fall synnerligen aktivt med dessa frågor i såväl skola, vuxenutbildning och högre utbildning som på folkbibliotek. Vikten av att diskutera, reflektera över och vara källkritisk i förhållande till sociala medier i många olika sammanhang är stor. Bibliotekarier, med sin erfarenhet och kunskap om informationssökning, källkritik och olika geners produktionsvillkor, har en viktig roll att fylla i att stötta elever, studenter och andra grupper i att utveckla dessa förmågor.

Referenser

- Andersen, J. (2006). The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation*, 62(2), ss. 213-228.
- Bosch, T. E. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. *South African Journal for Communication Theory and Research*, 35(2), ss. 185-200.
- boyd, d. m. & Ellison, N. B. (2013). Sociality through social network sites. I Dutton, W. H. (red.) *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford University Press, ss. 151-172.
- Francis, R. J. (2010). *The Decentring of the Traditional University: the Future of (Self) Education in Virtually Figured Worlds*. London: Routledge.
- Francke, H. & Sundin, O. (2012). Negotiating the role of sources: educators' conceptions of credibility in participatory media. *Library & Information Science Research*, 34(3), ss. 169-175.
- Francke, H., Sundin, O. & Limberg, L. (2011). Debating credibility: the shaping of information literacies in upper secondary school. *Journal of Documentation*, 67(4), ss. 675-694.
- Hanell, F. (2014). Appropriating Facebook: Enacting Information Literacies. *Human IT*, 12(3), ss. 5-35.
<http://etjanst.hb.se/bhs/ith/3-12/fh.htm> [2014-02-27]
- Lampe, C., Wohn, D. Y., Vitak, J., Ellison, N. B. & Wash, R. (2011). Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(3), ss. 329-347.
- Lankes, R. D. (2008). Trusting the Internet: new approaches to credibility tools. I Metzger, M. J. & Flanagin, A. J. (red.) *Digital media, youth and credibility*. Cambridge, MA: MIT Press, ss. 101-122.

Lloyd, A. (2006). Information literacy landscapes: an emerging picture. *Journal of Documentation*, 62(5), ss. 570-583.

Madge, C., Meek, J., Wellens, J. & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socializing and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*, 34(2), ss. 141-155.

Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": the effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), ss. 1-17.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), ss. 132-141.

Selwyn, N. (2009). Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), ss. 157-174.

Spetz, E. (2009). *Wikipedia - älskat eller avskytt?* Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

Sundin, O. & Francke, H. (2009). In search of credibility: pupils' information practices in learning environments. *Information Research*, 14(4), paper 418. <http://informationr.net/ir/14-4/paper418.html> [2014-02-05]

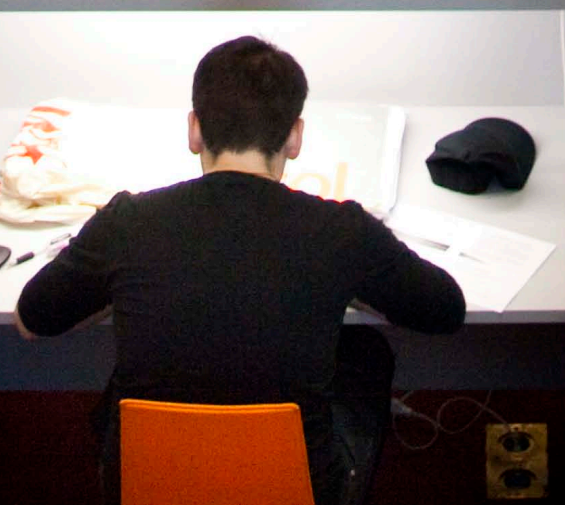
Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C.-K. (2013). *Medie- och informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen*. Övers. Paris: UNESCO/Göteborg: Nordicom. http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/unesco_sv_20130218.pdf. [2014-02-05]

Wilson, P. (1983). *Second-hand Knowledge: an Inquiry into Cognitive Authority*. Westport, CT & London: Greenwood Press.



Information for the user
The user must be aware that the use of the system is subject to the following conditions:
1. The user must be a member of the system.
2. The user must be a resident of the city of Madrid.
3. The user must be a resident of the city of Madrid.
4. The user must be a resident of the city of Madrid.
5. The user must be a resident of the city of Madrid.
6. The user must be a resident of the city of Madrid.
7. The user must be a resident of the city of Madrid.
8. The user must be a resident of the city of Madrid.
9. The user must be a resident of the city of Madrid.
10. The user must be a resident of the city of Madrid.
11. The user must be a resident of the city of Madrid.
12. The user must be a resident of the city of Madrid.
13. The user must be a resident of the city of Madrid.
14. The user must be a resident of the city of Madrid.
15. The user must be a resident of the city of Madrid.
16. The user must be a resident of the city of Madrid.
17. The user must be a resident of the city of Madrid.
18. The user must be a resident of the city of Madrid.
19. The user must be a resident of the city of Madrid.
20. The user must be a resident of the city of Madrid.
21. The user must be a resident of the city of Madrid.
22. The user must be a resident of the city of Madrid.
23. The user must be a resident of the city of Madrid.
24. The user must be a resident of the city of Madrid.
25. The user must be a resident of the city of Madrid.
26. The user must be a resident of the city of Madrid.
27. The user must be a resident of the city of Madrid.
28. The user must be a resident of the city of Madrid.
29. The user must be a resident of the city of Madrid.
30. The user must be a resident of the city of Madrid.
31. The user must be a resident of the city of Madrid.
32. The user must be a resident of the city of Madrid.
33. The user must be a resident of the city of Madrid.
34. The user must be a resident of the city of Madrid.
35. The user must be a resident of the city of Madrid.
36. The user must be a resident of the city of Madrid.
37. The user must be a resident of the city of Madrid.
38. The user must be a resident of the city of Madrid.
39. The user must be a resident of the city of Madrid.
40. The user must be a resident of the city of Madrid.
41. The user must be a resident of the city of Madrid.
42. The user must be a resident of the city of Madrid.
43. The user must be a resident of the city of Madrid.
44. The user must be a resident of the city of Madrid.
45. The user must be a resident of the city of Madrid.
46. The user must be a resident of the city of Madrid.
47. The user must be a resident of the city of Madrid.
48. The user must be a resident of the city of Madrid.
49. The user must be a resident of the city of Madrid.
50. The user must be a resident of the city of Madrid.
51. The user must be a resident of the city of Madrid.
52. The user must be a resident of the city of Madrid.
53. The user must be a resident of the city of Madrid.
54. The user must be a resident of the city of Madrid.
55. The user must be a resident of the city of Madrid.
56. The user must be a resident of the city of Madrid.
57. The user must be a resident of the city of Madrid.
58. The user must be a resident of the city of Madrid.
59. The user must be a resident of the city of Madrid.
60. The user must be a resident of the city of Madrid.
61. The user must be a resident of the city of Madrid.
62. The user must be a resident of the city of Madrid.
63. The user must be a resident of the city of Madrid.
64. The user must be a resident of the city of Madrid.
65. The user must be a resident of the city of Madrid.
66. The user must be a resident of the city of Madrid.
67. The user must be a resident of the city of Madrid.
68. The user must be a resident of the city of Madrid.
69. The user must be a resident of the city of Madrid.
70. The user must be a resident of the city of Madrid.
71. The user must be a resident of the city of Madrid.
72. The user must be a resident of the city of Madrid.
73. The user must be a resident of the city of Madrid.
74. The user must be a resident of the city of Madrid.
75. The user must be a resident of the city of Madrid.
76. The user must be a resident of the city of Madrid.
77. The user must be a resident of the city of Madrid.
78. The user must be a resident of the city of Madrid.
79. The user must be a resident of the city of Madrid.
80. The user must be a resident of the city of Madrid.
81. The user must be a resident of the city of Madrid.
82. The user must be a resident of the city of Madrid.
83. The user must be a resident of the city of Madrid.
84. The user must be a resident of the city of Madrid.
85. The user must be a resident of the city of Madrid.
86. The user must be a resident of the city of Madrid.
87. The user must be a resident of the city of Madrid.
88. The user must be a resident of the city of Madrid.
89. The user must be a resident of the city of Madrid.
90. The user must be a resident of the city of Madrid.
91. The user must be a resident of the city of Madrid.
92. The user must be a resident of the city of Madrid.
93. The user must be a resident of the city of Madrid.
94. The user must be a resident of the city of Madrid.
95. The user must be a resident of the city of Madrid.
96. The user must be a resident of the city of Madrid.
97. The user must be a resident of the city of Madrid.
98. The user must be a resident of the city of Madrid.
99. The user must be a resident of the city of Madrid.
100. The user must be a resident of the city of Madrid.



Vuxenstuderande och informationskompetens

Cecilia Gärdén

Inledning

Många av dem som studerar vid vuxenutbildning i Sverige återvänder till formell, organiserad utbildning efter åtskilliga års frånvaro från olika utbildningssammanhang. De pedagogiska utgångspunkterna som idag handlar om självstyrkt lärande och studerandeaktiva arbetssätt kolliderar ibland med de studerandes förväntningar, inte minst när det gäller att söka och använda information. Studier leder till att människor behöver söka och använda information från olika källor. Uppgifter i samtida utbildning, som vi har sett i tidigare kapitel i denna skrift, handlar ofta om att identifiera ett avgränsat problem, formulera ett antal frågeställningar, söka information, använda olika metoder, sammanställa och beskriva resultat, analysera och diskutera. Studerande i vuxenutbildningen förutsätts därmed, precis som eleverna i ungdomsskolan, utveckla *informationskompetens*. Förmågan att kunna hantera information uppfattas i utbildningen som en nödvändig färdighet. Denna kompetens gäller inte bara för skolan utan också för livet i övrigt, för att kunna utöva demokratiska rättigheter och kunna förstå världen omkring. Detta kapitel berör därför främst den andra delen i det tvådelade begreppet *medie- och informationskunnighet*.

Vuxenstuderande och utbildningens krav

Vilka är då de som studerar som vuxna? I Sverige menas med *studenter* vanligtvis de som är inskrivna vid högskolor eller universitet. Med *vuxenstuderande* menas vuxna personer över 18 eller 19 år som studerar inom det offentliga skolväsendet (men inte vid högskolor eller universitet). *Distansstudenter* och *distansstuderande* finns inom IT-stödd utbildning. För vuxna i Sverige finns exempelvis grundläggande vuxenutbildning, gymnasial vuxenutbildning, påbyggnadsutbildningar av olika slag, särskild vuxenutbildning, svenska för invandrare, yrkesutbildningar, folkhögskolor och studieförbund, universitet och högskolor, arbetsmarknadsutbildningar och olika slags personalutbildningar

och kompetensutvecklingsprogram. Det innebär att väldigt många människor studerar någon gång under sitt vuxna liv. Inom i stort sett alla utbildningsnivåer är informationssökning och informationsanvändningen del av utbildningen.

När många av de vuxenstuderande senast gick i skolan såg undervisningen ut på ett annat sätt. Läraren stod i regel framme vid katedern och föreläste och deltagarna var i många fall ganska passiva åhörare. Idag talas det mer om lärande än om undervisning och de studerande ska utveckla sina kunskaper i samspel med omgivningen, exempelvis ur en mångfald av informationskällor där informations- och kommunikationsteknik är viktiga verktyg. Ämnesplanen för Svenska 1 i kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå anger att undervisningen ska bidra till att eleverna "utvecklar kunskaper om hur man söker, sammanställer och kritiskt granskar information från olika källor", och att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla "[f]örmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa" (Skolverket 2013).

De sätt som människor söker information på varierar med sammanhang, beroende på om det gäller fritidsintressen, yrkesliv eller i samband med viktiga händelser i livet. I skolsammanhang finns särskilda krav, normer och regler som inte finns i samband med annan informationssökning. Forskning visar att det finns skillnader mellan informationssökning för skolarbete och informationssökning för fritidsintressen. Ett exempel är Limberg och Alexandersson (2009) som konstaterar att ungdomar ofta framgångsrikt söker information utifrån eget intresse, men att informationssökning är betydligt mer problematisk när det gäller formella skolsammanhang. Liknande resultat visar studier om vuxenstuderande, där de studerande visserligen har nytta av sina tidigare erfarenheter av informationssökning för privatlivet, men att dessa sätts på prov när de ställs inför nya sammanhang (Goode & Nilsson 2004; Jonzon 2005). I skolan krävs nämligen ett särskilt förhållningssätt till informationssökning, vilket bland annat inkluderar att ha en medveten, kritisk hållning gentemot olika informationskällor (Gärdén 2010; Henriksen 2008). Ett

annat drag som utmärker informationssökning i skolsammanhang är att de studerande inte kan välja att avsluta sin informationssökning, att ge upp eller ägna sig åt annat på samma sätt som de skulle göra på sin fritid, eftersom många skoluppgifter är obligatoriska för att få ett betyg (Shenton & Hay-Gibson 2011).

Styrdokumentet i skolan, det faktum att de studerandes insatser bedöms under utbildningen, särskilda arbetssätt och ålagda uppgifter är exempel på skillnader mellan informationskompetens i utbildningssammanhang och på fritiden.

Undersökande arbete och informationskompetens

Låt oss se ett exempel på hur det kan gå till i praktiken när vuxenstuderande arbetar med informationssökning och informationsanvändning. I en kvalitativ empirisk undersökning av studerande vid kommunal vuxenutbildning analyserades vad som utgjorde informationskompetens när vuxna arbetar med komplexa skoluppgifter av undersökande karaktär (Gärdén 2010).

Det visade sig i undersökningen att det som kan kallas kvantitativt inriktad informationssökning, det vill säga att söka information genom att skriva in ett eller ett par sökord i en sökmotor vilket genererar en mängd träffar, inte utgjorde något större problem för deltagarna i studien. Sådan informationssökning kan vara ändamålsenlig när man söker ett svar på en specifik fråga eller vill skaffa sig en inledande överblick inom ett ämne. Däremot att söka information mer kvalitativt, mer strategiskt, avgränsat, kritiskt, inriktat mot information av en viss karaktär eller genre, var mycket svårare för deltagarna. En annan svårighet för deltagarna i undersökningen var att söka och använda information som innebar att de tillfredsställde sitt informationsbehov men inte fick för mycket information. Informationen skulle vara tillräckligt rik för att kunna användas i deras skriftliga rapporter, men den skulle enligt de studerande inte vara för avancerad. Förmågan att kunna identifiera vad som menades med "information" i det specifika skolsammanhanget visade sig vara en av det undersökande arbetssättets viktigaste komponenter.

I undersökningen kom det fram att det krävde stora ansträngningar att kunna ta ställning till informationens trovärdighet och att det blev särskilt utmanande då deltagarna i hög utsträckning saknade erfarenheter av liknande uppgifter. Det fanns en klar tendens hos deltagarna att värdera information i termer av rätt eller fel, sant eller falskt. Det framkom också att de studerande inte saknade medvetenhet om källkritik, men kunskaper och färdigheter om hur de skulle gå tillväga för att bedöma information saknades. Medvetenhet om olika källor, eller förmåga att förstå sig på olika genrer hänger samman med källkritik. Muntliga eller skriftliga resonemang om olika texters ursprung eller intentioner var sällsynta i undersökningen. Det var komplicerat att se skillnader mellan information från dagstidningar, kvällspress, läroböcker, uppslagsböcker eller forskningsrapporter. I de flesta fall ansågs källorna som likvärdiga och informationen värderades istället i många fall som *fakta* eller *inte fakta* (jfr Alexandersson et al 2007; Sundin & Francke 2009).

De förutsättningar som den undersökta gruppen av studerande arbetade efter är också förutsättningar för många andra studerande och elever på olika nivåer. Resultaten från studien bekräftar att det finns stora likheter mellan hur barn, ungdomar och vuxna söker och använder information i skolsammanhang där undersökande arbetssätt och informationssökning är en del av vardagen (t.ex. Alexandersson et al 2007; Lundh 2011). Men resultaten av studien som beskrivits ovan visar också att de studerande behöver stöd och verktyg för att utveckla den sorts kunnande som det undersökande arbetssättet kräver. En slutsats av undersökningen var att samtalen, eller snarare bristen på samtal, om informationssökning och informationsanvändning ledde till att deltagarna hade problem med att utveckla kunskap om informationssökning och informationsanvändning. Att lärare, bibliotekarie och deltagare i så begränsad omfattning kommunicerade, muntligt eller skriftligt, kring olika aspekter av informationskompetens fick till följd att det inte gick att spåra några större förändringar när det gäller informationssökning och informationsanvändning som verktyg för lärande.

Biblioteket som stöd för informationskompetens

Behovet av att söka information och kunskap i samband med studier leder till att studerande söker sig till bibliotek av olika slag. Vi vet att vuxenstuderande ofta har varit utan skolbibliotek. Vuxenutbildningen och högskolan expanderade kraftigt under 1980- och 1990-talet. Att alltfler utbildningar använde sig av undersökande arbetssätt ledde till att många studerande under 1990-talet och det tidiga 2000-talet hade behov av en variation av informationskällor, hjälp med att bedöma källors tillförlitlighet och att förstå och använda ny informations- och kommunikationsteknik. Men utbildningsbiblioteken, skolbiblioteken och högskolebiblioteken, expanderade emellertid inte i samma takt som utbildningen. Detta medförde att många folkbibliotek upplevde ett stort tryck från olika grupper av studerande som sökte sig dit, såväl från vuxenutbildning som från högskolornas distansutbildning (Gärdén et al 2006).

För studerande på olika nivåer spelar sällan bibliotekstypen någon roll när man är på jakt efter information och kunskap. För studerande är det mindre viktigt om man beger sig till ett skolbibliotek, ett högskolebibliotek eller ett folkbibliotek, så länge man får den hjälp och det stöd man behöver. Utifrån studerandes perspektiv finns det sannolikt inga särskilda orsaker att fundera över vem som är huvudman för den ena eller andra bibliotekstypen. Vem som betalar för fjärrlån, hjälper till att söka i databaser, erbjuder studieplatser eller diskuterar källkritik är helt enkelt inte det viktiga utifrån användarnas perspektiv. Utifrån användarnas perspektiv är det emellertid väsentligt att dessa funktioner och tjänster finns som stöd för deras lärande.

Skolbiblioteken är sedan 2011 inlyfta i skollagen (SFS 2010:800), men det har inte medfört att alla elever har tillgång till ett skolbibliotek idag. En hel del av bibliotekens arbete tycks ske parallellt och olika bibliotekstyper, utbildningsanordnare och studievägledningar är okunniga om varandras kompetensområden och uppgifter. Många studier har visat att det finns ett stort behov av utökat samarbete utifrån ett användarperspektiv (t.ex. Gärdén 2011; Søre 2005). Enligt bibliotekslagen

(SFS 2013:801) ska bibliotek inom det allmänna biblioteksväsendet samarbeta i syfte att ge alla tillgång till landets samlade biblioteksresurser. Till det allmänna biblioteksväsendet räknas bland annat de kommunala folkbiblioteken, skolbiblioteken, landstingens regionala biblioteksverksamhet och statliga bibliotek.

Biblioteken är högt skattade av allmänheten. Det visar sig år efter år att biblioteken är den samhällsinstitution som flest svenskar har förtroende för. 2011 gjordes det drygt 67 miljoner besök på folkbibliotek (Kungliga biblioteket 2012, s 28). Biblioteken kan sägas ha en nyckelposition i och med att man når så många människor. Samtidigt visar det sig att biblioteksbesöken inte kan tas för givna. Det finns nämligen ett tydligt samband mellan avståndet till biblioteket och hur ofta man använder det (Höglund 2012, s 328).

Att använda folkbiblioteket för studier

Under början av 2000-talet uppmärksammades folkbibliotekens roll för vuxnas lärande genom en rad nationella, regionala och lokala satsningar. Dels arbetade biblioteken själva med frågan, dels kom en hel del samarbeten med andra aktörer såsom studieförbund till stånd (Gärdén et al 2006). Just förändringarna i utbildningssektorn ledde till att många folkbibliotekarier under början av 2000-talet mötte andra krav än tidigare och att efterfrågan på kompetensutveckling om informationsteknik och pedagogik var stor. Många upplevde att yrkesrollen var i förändring. Att man på många folkbibliotek anställde så kallade studiebibliotekarier som arbetade med studerande och informationsökning var ett exempel på att studerande alltmer uppfattades som en legitim grupp biblioteksanvändare. Under de senaste tio åren har informationskompetens fått alltmer utrymme även på folkbiblioteken i samband med vuxnas lärande och livslångt lärande (Gärdén 2011).

Enligt bibliotekslagen ska folkbiblioteken främja kunskapen om hur informationsteknik kan användas för kunskapsinhämtning, lärande och delaktighet i kulturlivet. På biblioteken finns teknik och kompetens som kan bidra till ökad jämlikhet i samhället. Folkbiblioteken arbetar varje

dag med att ge människor tillgång till teknik och medier. För många folkbibliotekarier är informationskompetens – eller medie- och informationskunnighetsfrågor – en del av vardagen. Man skulle kunna säga att folkbiblioteken med dess demokratiska uppdrag har en utjämnande effekt, eller potential. Men bibliotekens lokala förutsättningar varierar kraftigt. Detta kan ses som ett problem, då många som studerar, inte minst distansstuderande, använder folkbiblioteken för sina studier. Det visar såväl svenska (Graner 2007; Niclasson & Olsson 2008) som internationella studier (Barsun, Tunon & Ramirez 2005; Nickel & Mulvihill 2010).

Alla har inte kunskap eller råd att köpa och äga en surfplatta eller en dator och idag talas det ofta om digitala klyftor eller digital ojämlikhet. Den svenska skolan har i uppdrag att ge alla elever en likvärdig utbildning, men forskning visar att det uppdraget inte uppfylls när det gäller digital kompetens (Samuelsson 2014). I detta sammanhang är folkbiblioteken en viktig resurs dit många, studerande och andra, vänder sig för att få hjälp med att använda och lära sig internet och digitala tjänster. För en hel del människor är biblioteket enda möjligheten för sådan hjälp och för tillgång till teknik. Men kampanjen *Digidel2013* som nyligen avslutades visar att det behövs kompetens och resurser för att biblioteken ska kunna fortsätta att långsiktigt kunna stödja människors tillgång till digitala redskap och lärande av informationskompetens (Digidel2013 2013, s 29).

Bibliotekariens pedagogiska roll

Det är inte biblioteket som sådant som gör att vuxna, eller barn, blir informationskompetenta. Det handlar snarare om hur biblioteket förstås och används av människor. Folkbiblioteken arbetar därför inte endast med att ge människor tillgång till teknik och medier, utan en stor del av arbetet handlar om att ge stöd för användning. Att vägleda i hur användarna kan förhålla sig till information visar sig, som i exemplet från den kommunala vuxenutbildningen, idag kanske vara ännu viktigare än att erbjuda tillgång till information.

När antalet vuxenstuderande blev många fler under 1990- och 2000-talen och dessa sökte sig till folkbiblioteken upplevde många folkbibliotekarier att de fick frågor från användarna som var svåra att besvara, då de var starkt relaterade till deras skoluppgifter. Många bibliotekarier fick, och tar fortfarande, rollen som handledare för att göra skoluppgifter begripliga. I många komplexa skoluppgifter anges att de studerande ska använda olika informationskällor. Samtal mellan bibliotekarier och studerande handlar därför inte sällan om vägledning kring vad en informationskälla är, vad det är för skillnad mellan olika informationskällor eller att väga olika källor mot varandra.

När det gäller undersökande arbete framhävs lärarens och bibliotekariens betydelse mycket starkt i forskningen (t.ex. Alexandersson et al 2007; Limberg & Folkesson 2006). Lärarnas och bibliotekariernas kunskaper och samspel med de studerande visar sig vara centralt. Ett relativt vanligt problem som lyfts fram när det gäller samverkan mellan skolbibliotek och skola, eller folkbibliotek och utbildningsanordnare är emellertid att det är svårt att få till fungerande och varaktiga samarbeten.

Då förutsättningarna för informationskompetens förändras med nya arbetssätt i skolan, ny teknik och nya styrdokument, så är det rimligt att tänka sig att bibliotekens arbetsmetoder och fokus också förändras framöver, vare sig det gäller skolbibliotek, folkbibliotek eller någon annan bibliotekstyp. Det kan innebära mer tyngd på *användning* av information än vad biblioteken tidigare har arbetat med, att arbeta med mer kvalitativa aspekter av informationssökning och att samspela mer aktivt med olika utbildningsanordnare (Francke & Gärdén 2013). Flera forskare efterlyser nya förhållningssätt och arbetsmetoder från bibliotekens sida (t.ex. Diekema, Holliday & Leary 2011; Limberg & Folkesson 2006). Hur arbetsmetoderna ska se ut och vad som ska läras finns det emellertid olika åsikter om.

Framåtblickar

Informationskompetens, eller informationskunnighet, är något som bibliotekarier har att förhålla sig till oavsett vilken typ av bibliotek som avses. Kopplingen mellan informationskompetens och skolbibliotek är stark, men vi vet att studerandes informationssökning ofta sker också via folkbiblioteken. Utvecklingen de senaste femton åren visar att även folkbiblioteken kan vara en central aktör inom området. Många folkbibliotekarier har som vardag att stötta arbetssökandes informations-sökning, att guida äldre i hur man använder surfplattor, att hjälpa till att använda datorer i samband med frågor om uppehållstillstånd och medborgarskap eller hjälpa föräldrar som kommer till biblioteket och vill ha vägledning när det gäller informationssökning och urval för att stötta sina barns skolarbeten. Nya digitala redskap gör att gränser mellan skolan och det omgivande samhället blir tydligare. Detsamma gäller gränserna mellan producenter och konsumenter av information. Uppdelningen i ansvarsområden mellan skolbibliotek och folkbibliotek fortsätter att suddas ut och vikten av samarbete växer fram som en allt viktigare fråga.

Under det senaste decenniet har diskussionen om folkbiblioteken ska arbeta med studerande eller inte ha mattats av och idag tycks det ganska självklart att även studerande vid olika utbildningar är välkomna till folkbiblioteket. Hur man ska hantera de studerandes många frågor, vem som får fjärrlåna och hur mycket kurslitteratur som ska köpas in har ersatts av frågor om hur man får till goda samarbeten med olika institutioner och strategier för att bäst möta vuxna i lärande utifrån ett användarperspektiv. Sådana frågor diskuteras ofta i utbildningarna i biblioteks- och informationsvetenskap, då dessa idag har många pedagogiska inslag i kurser och projektarbeten.

Viktiga samhällsfrågor som diskuteras idag handlar om hur alla som går i skolan, barn som vuxna, ska få lika tillgång till den nya digitala världen, hur de digitala klyftorna hanteras och vilken roll sociala medier kommer att spela i den demokratiska utvecklingen. I dessa sammanhang

har biblioteken en central roll att spela. Här är det viktigt att kopplingen mellan bibliotek, vare sig vi talar om skolbibliotek, högskolebibliotek eller folkbibliotek, och informationskompetens ges utrymme i verksamheterna och i forskningen framöver, så att diskussionen inte stannar på en retorisk nivå. Här har forskning inom biblioteks- och informationsvetenskap en stor möjlighet att bidra till det pågående arbetet med medie- och informationskunnighet.

Referenser

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

Barsun, R., Tuñon, J. & Ramirez, L. (2005). Patterns of conflict and convergence: when proximal libraries serve distance students. Ingår i *Currents and Convergence: Navigating the Rivers of Change: Proceedings of the Twelfth National Conference of the Association of College and Research Libraries April 7-10, 2005, Minneapolis, Minnesota*.

SFS (2013:801). *Bibliotekslag*. Stockholm: Kulturdepartementet.

Diekema, A. R., Holliday, W. & Leary, H. (2011). Re-framing information literacy: problem-based learning as informed learning. *Library & Information Science Research*, 33(4), ss. 261–268.

Digidel2013 (2013). *Ökad digital delaktighet. Förslag från Digidel2013*.

http://www.digidel.se/wordpress/wp-content/uploads/digidel_slutrapport.pdf [2014-01-31]

Francke, H. & Gärdén, C. (2013). Forskning om informationskompetens i skolsammanhang I: Limberg, L. & Hampson Lund, A. (red.). *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: en forskningsantologi*. Lund: BTJ Förlag, ss. 142-203.

Goode, A. & Nilsson, I.-M. (2004). *Informationssökning: en del i vuxenutbildningen: en studie av vuxenstuderandes informationssökning i olika studieformer*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och Informationsvetenskap; 2004:89. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan.

Graner, K. (2007). *Högskolestudenters biblioteksanvändande: en intervjuundersökning av några storanvändare*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap; 2007:133. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan.

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

Gärdén, C. (2011). *Tio år med vuxnas lärande: en kunskapsöversikt med fokus på folkbibliotek och vuxnas lärande*. Borås: Högskolan i Borås, Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan. <http://bada.hb.se/handle/2320/8105> [2014-01-31].

Gärdén, C., Eliasson, A., Flöög, E.-M., Persson, C. & Zetterlund, A. (2006). *Folkbibliotek och vuxnas lärande: förutsättningar, dilemman och möjligheter i utvecklingsprojekt*. Borås: Valfrid.

Henriksen, C. (2008). *Komvuxstuderande söker information i en skoluppgift*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap; 2008:90. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan.

Höglund, L. (2012). Bibliotek, sociala medier och digital delaktighet. I: Weibull, Lennart, Oscarsson, H. & Bergström, A. (red.) *I framtidens skugga: fyrtiotvå kapitel om politik, medier och samhälle*. SOM-undersökningen 2011, Göteborgs universitet: SOM-institutet, ss. 321-334.

Kungliga biblioteket (2012). *Bibliotek 2011*. Stockholm: Kungliga biblioteket.

Limberg, L. & Alexandersson, M. (2009). Learning and information seeking. I Bates, M. J. & Maack, M. N. (red.) *Encyclopedia of Library and Information Sciences*. New York: Taylor & Francis Group, ss. 3252-3263.

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*. Borås: Valfrid. Diss. Göteborgs universitet.

Nickel, L. T. & Mulvihill, R. G. (2010). Serving unaffiliated distance learners: strategies that work. *Journal of Library & Information Services In Distance Learning*, 4(3), ss. 87-95.

Niclasson, S. & Olsson, J. (2008). *Var är biblioteket? En användarstudie om distansstudenters biblioteksbehov*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan/Biblioteks- och informationsvetenskap; 2008:113. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan.

Samuelsson, U. (2014). *Digital (o)jämlighet? IKT-användning i skolan och elevers tekniska kapital*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, Skolnära forskning, Medie-, litteratur- och språkdidaktik. Diss. Högskolan i Jönköping.

Shenton, A. K. & Hay-Gibson, N. V. (2011). Modelling the information-seeking behaviour of children and young people: inspiration from beyond. *Aslib Proceedings*, 63(1), ss. 57-75.

SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2013). *Svenska 1*. Läroplaner ämnen och kurser. <http://www.skolverket.se/> [2014-02-11]

Sundin, O. & Francke, H. (2009). In search of credibility: pupils' information practices in learning environments. *Information Research*, 14 (4) <http://InformationR.net/ir/14-4/paper418.html> [2014-02-11].

Søre, B. (2005). Students, Google and libraries: on library service to students in Danish public libraries. *Scandinavian Public Library Quarterly*, (38)3. <http://slq.nu/?article=students-google-and-libraries> [2014-02-11].

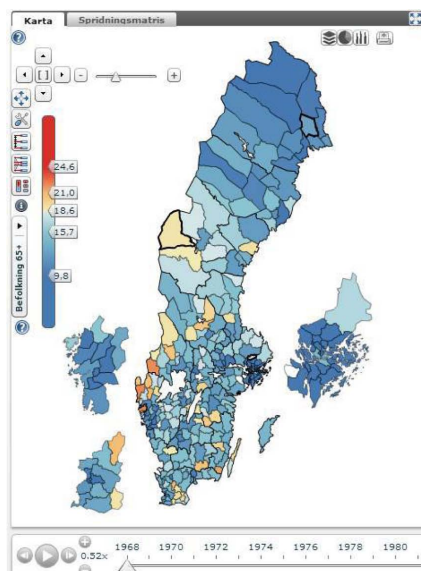


Biblioteken och "den nya oljan": data och visualiseringar

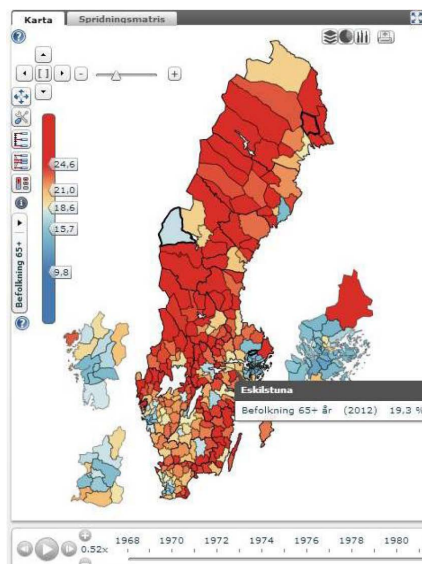
Veronica Johansson

Inledning

"Information" är något ständigt hett och eftertraktat men dess former och medier är i stadigvarande förändring. I dagens informationssamhälle har nu senast *data* - information i endast delvis eller obearbetad form - hamnat i strålkastarljuset och beskrivs i anspråksfulla ordalag som "den nya oljan" (t.ex. Rotella 2012). Liknelsen torde syfta dels på datans uppskattade ekonomiska värde, dels på att den fungerar som "råvara" och "drivmedel" för en mängd informationsprodukter och -processer. Olika sorters visualiseringsverktyg har därmed också hamnat i framkant så som avgörande för raffineringen - förädlingen - av denna eftertraktade råvara till meningsfull information. Det finns otaliga sätt att visualisera data men kartbaserade geografiska representationer respektive tidsaxlar och animeringar som visar förändring och rörelse över tid hör till de vanligare. Olika representationssätt kombineras också ofta i samma visualisering, som i exemplen nedan (Figur 1 och 2) vilka visar två stillbilder från olika år i Statistiska centralbyråns (SCB:s) animerade och interaktiva visualisering över Sveriges åldrande befolkning (blå färgskala representerar lägre procentandelar, röd färgskala högre procentandelar).



Figur 1. Procentuell andel invånare över 65 år i Sveriges kommuner år 1968 (SCB 2013).



Figur 2. Procentuell andel invånare över 65 år i Sveriges kommuner år 2012 (SCB 2013).

Som informationsresurs generellt hyllas visualiseringar för att åskådliggöra data på sätt som antas vara lättare och snabbare för människor att förstå och använda sig av jämfört med om samma data hade presenterats i tabeller och diagram eller för den delen som inslag i mer textbaserade framställningar. De används därför ofta för analyser och för att understödja beslut och argument i olika frågor. Parallellt med denna utveckling ser vi även, föga förvånande, en förändring i den uppsättning kompetenser som framhålls som viktiga för samtidens och framtidens elever, yrkesverksamma och medborgare. Data, visualiseringar och därmed anpassad litteracitet, kompetens eller kunnighet har av den internationella expertpanelen New Media Consortium (NMC) under de senaste åren placerats i toppen av agendan för skola, utbildning och forskning (t.ex. Johnson, Levine & Smith 2009; Johnson et al 2011).

De huvudsakligen positiva beskrivningarna av data och visualiseringar döljer dock att de kännetecknas av minst lika många fel, oklarheter och

begränsningar som vilken annan informationsresurs som helst. Problemet är att vi saknar tillräcklig förståelse för vad källkritik och därmed relaterade kritiska kompetenser kan och bör betyda för visualiserad information. För att tala i termer av relevans för denna antologi: den ökande användningen av data och visualiseringar väcker behov att utveckla och förmedla nya kritiska aspekter av medie- och informationskunnighet i samhället. Biblioteks- och informationsvetenskapliga perspektiv på visualiseringar bidrar i detta sammanhang med ny kunskap om vad sådana kritiska aspekter kan och bör inbegripa (jfr Johansson 2012). Därtill, och som kommer att presenteras här, kan bibliotek och bibliotekarie spela en viktig roll i utvecklingen av dataresurser och visualiseringsverktyg och för att understödja användares lärande av kritiska förståelser och förhållningssätt.

Olika användningsområden

I forskningen talas ibland om två huvudsakliga användningsområden för visualiseringar av data i termer av *bekräftande* respektive *utforskande* syften. Den bekräftande typen förutsätter att det finns reella fakta att ta reda på – direkta och användbara svar av företrädesvis ja/nej-karaktär. Så kallade utforskande användningar förutsätter snarare motsatsen och förekommer istället när det finns öppna intressen av att få veta sådant man inte visste förut eller ens hade kunnat förutse. Visualiseringsverktyg för bekräftande användningar strävar efter och tjänar på höga grader av automatisering; de utforskande användningarna är istället betjänta av verktyg som tillåter så hög grad av användarinteraktion som möjligt. Även om dessa två syften kan överlappa i praktiken kan de ändå vara användbara för att analysera konkreta exempel.

Den vanligaste icke-professionella användningen av visualiseringar är således närmast den bekräftande typen: "Var kan jag hitta närmaste florist?", eller "Vilken fondförvaltare har gett högst avkastning under de senaste X antal åren?" Men där finns också ett förhållandevis stort intresse bland allmänheten för att på egen hand skapa och dela dataresurser och laborera med visualiseringar och analyser för att på mer öppna sätt utforska ämnen av samhälls- och politisk relevans. Sådana intres-

sen och engagemang kommer till uttryck bland annat i den IBM-stödda Internetbaserade sociala visualiseringsgemenskapen *Many Eyes*. Individer kan även organisera sig mer målinriktat kring data och visualiseringar för politiska syften. Den brittiska organisationen *Mapping for change*, exempelvis, hjälper sammanslutningar av medborgare i lokala gräsrotsinitiativ att påverka politik och utveckling i sin närmiljö genom att samla in och geografiskt visualisera relevanta data.

Det är också vanligt att visualiseringar används som antingen plattform för eller resultat av dialog och samarbete *mellan* experter och allmänhet. I Göteborg och Stockholm använder man visualiseringar för att involvera invånarna i stadsutvecklingen i projekten *Min stad* respektive *Blockholm* och stora forskningsprojekt förlitar sig på allmänheten för insamling och analys av data på skalor som annars skulle varit omöjliga att genomföra. Svenska medborgare har exempelvis under några års tid haft möjlighet att rapportera in persondata om tid och symptom för misstänkt eller bekräftad influensa till Smittskyddsinstitutets *Influensakoll*. Detta projekt är i sin tur kopplat till det europeiska forskningsprojektet *Influenzanet* på vars webbplats återfinns enkla visualiseringar av den insamlade datan om hur influensafall fördelar sig över tid i olika länder.

Överlag kan sägas att potentialen för allmänhetens involvering i skapande och analys av dataresurser genom visualiseringar verkar god: fler analyser av såväl nya som gamla datauppsättningar kan utföras på kortare tid, fler människor – och därmed perspektiv – kan göras delaktiga i samhällsrelevant forskning och skapande av kunskap. Men det finns även en hel del oro som rör denna utveckling. Tänk om allmänheten och media – som inte har den professionella expertisen, erfarenheten eller ansvarsskyldigheten – tolkar data och visualiseringar fel? Tänk om icke-professionella användare – avsiktligt eller oavsiktligt – tillgängliggör eller till och med förvränger information på sätt som kan skada dem själva eller andra?

Behov av kritiska förhållningssätt?

Oron för att icke-professionella användare skulle sakna nödvändiga kunskaper, erfarenheter och incitament för att använda och tolka visualiseringar på "rätt" sätt är inte helt obefogad. Nyligen kunde vi läsa om en webbplats som via en kartfunktion visualiserar data från miljontals utkrävda offentliga handlingar från svenska domstolar och via en sökfunktion gör det möjligt för människor att se vilka grannar som dömts för olika sorters brott. Då webbplatsen har ett utgivningsbevis kan de ansvariga inte åtalas för brott mot personuppgiftslagen trots uppenbara risker för kränkning av enskildas integritet (Datainspektionen 2014). Oro för negativa konsekvenser av att arbetsgivare och försäkringsbolag kan se sina anställdas eller kunders matvanor, kaloriintag och hälsostatus via visualiseringar från applikationer som *FitDay*, *FatSecret* och *SugarStats* som personerna själva publicerat, exempelvis som statusuppdateringar på sina *Facebook*-sidor, har också nämnts i sammanhanget (Yau & Schneider 2009).

Utöver relativt konkreta bekymmer kring bruk och missbruk kompliceras situationen ytterligare av att bilder generellt och visualiseringar i synnerhet – åtminstone så här tidigt i utvecklingen – förefaller svårare att förhålla sig kritiska till än vanlig tryckt text. Detta kan kopplas till tre utbredda synsätt som existerar var för sig, men som också alla tre sammanfaller i just visualiseringar av data. Det första synsättet tenderar att *likställa bilder med verkligheten* – att beskriva exempelvis fotografier som sanna avbildningar av världen. Det andra synsättet förutsätter att *ju högre grad av automatisering och teknik* som ligger bakom skapandet av information, *desto högre grad av neutralitet och objektivitet* kännetecknas den av. En text som är skriven av människor uppfattas således som mer subjektiv och bemängd med fel än exempelvis en automatiserad avläsning av numeriska data. Det tredje synsättet handlar om en mycket vanlig tendens att *sammanblanda eller likställa "data" med "fakta"* – i meningen små, sanna bitar av naturen – snarare än att se data som den mänskligt producerade information de trots allt är.

En kritisk distans gentemot visualiseringar av data är emellertid nödvändig att etablera av samma anledningar som det behövs kritisk distans och källkritik gentemot varje sorts informationsbärande medium och -innehåll. Distansen behövs just för att de ovan nämnda tre synsätten bygger på grava förenklingar. Dessutom finns det anledningar som kan innebära att visualiseringar också kan tänkas behöva särskilda mått av försiktighet och distans från användare generellt. På samma sätt som de visualiseringar som skapas av privatpersoner ofta ger uttryck för en politisk agenda eller åsikt (se exemplen *Many Eyes* och *Mapping for Change* ovan) är även många andra visualiseringar som idag publiceras på Internet ofta inlägg i någon sorts samhällskritisk debatt eller instrument för politiskt engagemang.

Skälet till att visualiseringar så ofta används i politiska syften är förstås, som tidigare nämnts, att de både uppfattas som lätta att förstå och som faktabaserade och därmed "sanna" och övertygande. I vissa fall är organisationen bakom en sådan visualisering känd eller åtminstone identifierbar, ibland finns information om vilka data som använts och i vissa fall finns till och med hela datauppsättningarna tillgängliga vid sidan av visualiseringen. I en hel del fall saknas också allt detta. Exemplet i Figur 3 nedan, en visualisering av drönarattacker med relaterade dödsfall i Pakistan mellan 2004 och 2013 kan sägas utgöra ett mellanting. Information om den underliggande datan redovisas på webbplatsen men finns inte att tillgå där i sin helhet och organisationen kan inte anses allmänt känd men går att identifiera och därmed åtminstone till viss del kontrollera. Men de svåraste kritiska frågorna i dessa sammanhang handlar inte om datans ursprung eller vem som skapat visualiseringen, utan om vad själva representationssättet – den visuella representationen – har kapacitet att visa och vilka begränsningar som också följer av detta val. En av de största utmaningarna för en kritiskt underbyggd medie- och informationskunnighet i detta sammanhang handlar därför om hur användare ska förhålla sig för att få med även sådana kritiska dimensioner i sin användning och förståelse av visualiseringar?



Figur 3. *Out of Sight, Out of Mind.* En animerad visualisering av drönarattacker i Pakistan mellan 2004 och 2013 med antal döda fördelat på kategorierna "civila", "barn", "högprioriterade" och "övriga" (Pitch Interactive 2013).

Hur kan då biblioteks- och informationsvetenskapliga perspektiv bidra till utvecklingen av kritiska kompetenser och medie- och informationskunnighet anpassade till olika användningar av data och visualiseringar? Det behövs helt enkelt mer kunskap om och erfarenhet av källkritik och kritiska kompetenser i dessa sammanhang. En kombination av i synnerhet två av biblioteks- och informationsvetenskapens traditionella forskningsområden bidrar till relevant kunskapsutveckling här: informationskompetens samt kritiska perspektiv på informationsorganisation.

Biblioteks- och informationsvetenskapliga perspektiv

Den biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen intresserar sig bland annat för det som förr kallades källkritik men idag ofta talas om i bredare termer av informationskompetens eller liknande och som även är jämförbart med medie- och informationskunnighet. De senare begreppen rymmer dock inte sällan en kritisk dimension som ligger nära den traditionella förståelsen av källkritik enligt vilken man förhåller sig kritisk till en informationsresurs med hjälp av frågor av typen: Vem

har skrivit och publicerat? Vilka intressen företräder de? Vilka argument framförs och hur underbyggs dessa? och Hur gammal är källan? Denna förståelse av källkritik och informationskompetens dominerar fortfarande idag trots att den uppenbarligen är starkt präglad av boken som kommunikationsmedium; av ett fokus på statisk tryckt text producerad av identifierbara mänskliga författare.

Begränsningarna i den traditionella förståelsen av källkritik har sedan länge påtalats av biblioteks- och informationsvetenskapliga forskare såväl generellt (t ex Kapitzke 2003; Limberg & Sundin 2006; Limberg, Sundin & Talja 2012) som i relation till framväxten av sociala medier som exempelvis *Wikipedia* där det är omöjligt att ta reda på vem som skrivit vad (Lankes 2008; Sundin & Francke 2009). Begränsningarna i de källkritiska värderingsfrågorna blir än mer akuta och uppenbara om man försöker applicera dem på data och visualiseringar: Vem kan sägas ha "författat" en uppsättning data och en visualisering? Vilket publikationsdatum har en visualisering som skapas vid en användares interaktion och sedan inte sparas i någon statisk mening? Vilka slutsatser och argument presenteras i en visualisering? (jfr Johansson 2009; 2012). Den samlade biblioteks- och informationsvetenskapliga forskningen visar tydligt att den traditionella synen på källkritik och informationskompetens inte är tillräcklig i dagens informationslandskap, och i synnerhet inte i relation till visualiseringar.

Den andra traditionen som kan bidra med betydelsefulla perspektiv i denna fråga står att finna i den forskning som kritiskt analyserar och ibland även ifrågasätter valen och konsekvenserna av olika sätt att organisera och representera information. Det gäller exempelvis studier av hur klassifikationssystem återskapar värderingar i det omgivande samhället (Hansson 1999); hur trovärdighet konstrueras i *Wikipedia* (Sundin 2011); och hur vikten av kvantifiering av kunskap i uppslagsverk som *Nationalencyklopedin* numera genomsyrar hela redaktionsprocessen och även kommer till uttryck genom arbete med öppna data och visualisering (Sundin & Haider 2013). Grunden i dessa forskningsperspektiv syftar till att synliggöra de värderingar, begränsningar och maktanspråk

som kommer till uttryck genom informationsresursers organisering, representation och tillgängliggörande.

I min egen forskning (Johansson 2009; 2012) har jag kombinerat båda dessa traditioner för att undersöka vad olika sätt att representera data i visualiseringar får för konsekvenser i praktiken, hur användare förhåller sig till dem, och vad vi kan lära om data, visualiseringar och kritiskt underbyggda informationskompetenser av detta. Den centrala frågan om hur vi kan förstå och hantera visualiseringar som informationsresurser på bred front i samhället besvaras därigenom som beroende av utveckling på två kompletterande områden. Det ena är en fråga för i första hand biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning och handlar om att utveckla teoretisk kunskap om vad informationskompetens, eller medie- och informationskunnighet, innebär mer specifikt i relation till visualiseringar av data. Mina resultat (Johansson 2009; 2012) pekar mot att en kritiskt underbyggd utformning och användning av data och visualiseringar kräver ett allsidigt och likvärdigt fokus på de tre centrala delarna:

- *Datan* (själva innehållet, "råvaran" för visualiseringarna),
- *Verktygen* (de system och representationer som skapar visualiseringarna av datan), samt
- *Användningen* (användarnas praktiker och förhållningssätt)

Det teoretiska bidraget från dessa resultat används här i den följande och avslutande sektionen som grund för diskussion om möjliga praktiska tillämpningar i det andra området, uppgifter väl lämpade för bibliotek som samhällsinstitution och bibliotekarier som delaktiga i användares möten och interaktioner med data och visualiseringar. Det handlar dels om att bygga en god infrastruktur i form av kvalitetssäkrade databaser och visualiseringsverktyg; dels om att i själva mötet och kommunikationen med användare möjliggöra och understödja deras egen utveckling och lärande av nödvändiga och anpassade kompetenser och förhållningssätt till data och visualiseringar.

Bibliotekens och bibliotekariernas roll

Den osäkerhet och oro inför allmänhetens och icke-professionellas ökande användning av data och visualiseringar som experter, forskare och makthavare ger uttryck för är, som vi sett, inte helt obefogad men inte heller något nytt eller förvånande. Liknande farhågor har uttryckts vid varje ny utveckling, teknik och medium som gjort produktion och konsumtion av text och bild tidigare reserverad för en elit eller "experter" tillgänglig för allmänheten. Men med nya medier och information utvecklas också nya kompetenser och kunskaper hos befolkningen och det finns inget som antyder att det skulle vara någon skillnad med data och visualiseringar.

Men vad kan då bibliotek och bibliotekarier bidra med i denna utveckling rent konkret? Det mest uppenbara har förstås redan påtalats och utgår från en syn på bibliotek som förmedlare, som stödfunktion för processer som till största delen fortgår utanför dess väggar, och det handlar om att utveckla bättre metadata och webbläsare för att underlätta sökning och återfinning av bilder och visualiseringar på Internet (t.ex. Neil 2009). Med utgångspunkt i data, verktyg och användning som identifierades ovan kan ytterligare uppgifter beskrivas som bibliotek och bibliotekarier torde vara synnerligen väl lämpade att mer aktivt bidra till.

Data

Det behövs fler öppna och fria dataresurser så att allmänhet och medborgare har fri tillgång och därmed möjlighet att skaffa sig erfarenheter – kunighet – om data och visualiseringar. Biblioteken kan digitalisera och tillgängliggöra både egna och andras data samt synliggöra existerande databaser på samma vis som andra informationsresurser i kataloger, bibliografier och portaler. De datauppsättningar som redan publicerats eller som nyskapas behöver också förse med välformad metadata:

När, hur och av vem har datan samlats in och bearbetats?

Vilka begränsningar och brister i detta kan identifieras?

Hur får datan användas (rättighetsfrågor)?

Från ett lite annat perspektiv kan även konstateras att en öppen, allmän och kritiskt underbyggd dialog om tolkningar och betydelser samt möjlighet att kontrollera underlaget för beslut fattade utifrån visualiseringar kräver att formella regler för citering av data och visualiseringar utarbetas och tillämpas. Biblioteken kan lyfta in existerande regler i sina lokala användarmanualer eller utveckla egna. Slutligen kan tilläggas att möjligheten att jämföra olika datauppsättningar med varandra utgör en viktig del i synliggörandet av hur data inte är naturgivna fakta utan mänskliga konstruktioner med tillhörande fel och brister varför det vore önskvärt att tillhandahålla data om samma fenomen från så många olika källor som möjligt och därigenom uppmuntra till jämförelser och diskussion om skillnader och vad dessa beror på.

Verktyg

Liksom datan behöver de verktyg som är nödvändiga för deras visualisering och analys också vara öppna och fria så att användare kan välja verktyg utifrån syfte och matchning med data på bästa sätt. Bibliotek har möjligheter att hjälpa till att tillhandahålla och utveckla så många olika visualiseringsverktyg som möjligt. Verktygen bör även så långt möjligt designas för att inkludera aktiva länkar som leder direkt till de datauppsättningar som ligger till grund för specifika visualiseringar så att användare har möjligheten att gå från en visualisering och ner till den underliggande datauppsättningen och därigenom undersöka närmare vad en visualisering baseras på. Slutligen är det önskvärt att verktygen även utformas för att på bästa sätt stödja så kallade utforskande användningar genom att tillåta så hög grad av flexibilitet, valmöjlighet och användarinteraktion som möjligt.

Användning

Slutligen kan också något sägas om själva användningen av data och visualiseringar, vilket naturligtvis utgör den viktigaste biten i en anpassad och kritiskt underbyggd kompetens eller kunnsighet. De kritiska inslagen här är i grunden de samma som identifierats i relation till andra sorters informationsresurser och kan översättas som att det handlar om att upprätthålla en kritisk distans varigenom användaren ifrågasätter

inte bara datan och visualiseringsverktygen utan även de tolkningar som görs därav. En viktig men ofta bortglömd komponent handlar därutöver om att användaren även behöver tillägna sig tillräcklig kunskap och därigenom makt att skapa sina egna informationsresurser – i detta fall data och visualiseringar – som svarar mot dennes egna intressen och behov. Alla dessa delar kan och bör införlivas i bibliotekariers förståelse av innebörden i en kritisk medie- och informationskunnighet för att på bästa sätt understödja användarna i deras egna utveckling av detsamma.

Som argumenteras här har således såväl biblioteks- och informationsvetenskapen som biblioteken och bibliotekarierna viktiga uppgifter i utvecklingen framöver. Goda förutsättningar för att utvinna och bearbeta den nya oljan – data – i form av öppna dataresurser och flexibla visualiseringsverktyg behöver utvecklas och begreppet medie- och informationskunnighet behöver fyllas med en förståelse för vad datan åstadkommer genom visualiseringar, vad det får för konsekvenser för människor som möter dessa och vad kritiska kompetenser kan innebära.

Referenser

Datainspektionen (2014). *Datainspektionen kan inte ingripa mot sajt som hänger ut dömda*. Datainspektionen 2014-01-28. <http://www.datainspektionen.se/press/nyheter/2014/datainspektionen-kan-inte-ingripa-mot-sajt-som-hanger-ut-domda/> [2014-02-15]

Hansson, J. (1999). *Klassifikation, bibliotek och samhälle: en kritisk hermeneutisk studie av "Klassifikationssystem för svenska bibliotek"*. Diss. Borås: Valfrid.

Johansson, V. (2009). "Berättelser i gränssnittet: kritiska kompetenser och interaktiva informationsresurser." I Hedman, J. & Lundh, A. (red.) *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons, ss. 235-267.

Johansson, V. (2012). *A Time and Place for Everything? Social Visualisation Tools and Critical Literacies*. Diss. Borås: Högskolan i Borås.

Johnson, L., Levine, A. & Smith, R. S. (2009). *The 2009 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://www.nmc.org/pdf/2009-Horizon-Report.pdf> [2014-02-15]

Johnson, L., Smith, R. S., Willis, H., Levine, A. & Haywood, K. (2011). *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/HR2011.pdf> [2014-02-15]

Kapitzke, C. (2003). "Information Literacy: A Review and Poststructural Critique." *Australian Journal of Language and Literacy*, 26(1), ss. 53-66.

Lankes, R. D. (2008). "Trusting the Internet: New Approaches to Credibility Tools." I Metzger, M. J. & Flanagin, A. J. (red.) *Digital Media, Youth and Credibility*. Cambridge, MA.: The MIT Press, ss. 101-122.

Limberg, L. & Sundin, O. (2006). "Teaching Information Seeking: Relating Information Literacy Education to Theories of Information Behaviour." *Information Research*, 12(1). <http://informationr.net/ir/12-1/paper280.html> [2014-02-15]

- Limberg, L., Sundin, O. & Talja, S. (2012). "Three Theoretical Perspectives on Information Literacy." *Human IT*, 11(2), ss. 93-130. <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/2-11/llost.htm> [2014-02-15]
- Neil, D. (2009). "Introduction". *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 35(5), ss. 6-12. http://www.asis.org/Bulletin/Jun-09/Bulletin_JunJul09_Final.pdf
- Pitch Interactive (2013). *Out of Sight, Out of Mind: A Visualization of Drone Strikes in Pakistan since 2004*. (Visualisering). Pitch Interactive. com. <http://drones.pitchinteractive.com/> [2014-02-15]
- Rotella, P. (2012). "Is Data the New Oil?" *Forbes* [sektion "Tech", 2 april 2012]. <http://www.forbes.com/sites/perryrotella/2012/04/02/is-data-the-new-oil/> [2014-02-15]
- Statistiska Centralbyrån [SCB] (2013). *Åldrande befolkning*. (Visualisering). Statistiska Centralbyrån, 2013-04-05. http://www.scb.se/Kartor/Statistikatlas_44_KN_201306/index.html#story=0 [2014-02-15]
- Sundin, O. (2011). "Janitors of Knowledge: Constructing Knowledge in the Everyday Life of Wikipedia Editors." *Journal of Documentation*, 67(5), ss. 840-862.
- Sundin, O. & Francke, H. (2009). "In Search of Credibility: Pupils' Information Practices in Learning Environments." *Information Research*, 14(4). <http://informationr.net/ir/14-4/paper418.html> [2014-02-15]
- Sundin, O. & Haider, J. (2013). "The Networked Life of Professional Encyclopaedias: Quantification, Tradition and Trustworthiness." *First Monday*, 18(6). <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/4383> [2014-02-15]
- Yau, N. & Schneider, J. (2009). "Self-surveillance." *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 35(5), ss. 24-30. http://www.asis.org/Bulletin/Jun-09/JunJul09_Yau_Schneider.pdf [2014-02-15]



SÖDERTÖRNS
HÖGSKOLA BIBLIOTEK

MIK och medborgarskap

Johanna Rivano Eckerdal

Inledning

Den 15 december 2013 arrangerades en manifestation i Kärrtorp i södra Stockholm för att "Demonstrera mot nazism med anledning av den senaste tidens naziaktiviteter i våra förorter"¹. Arrangörer var privatpersoner och organisationer, däribland *Nätverket linje 17*, som sedan ett par år arbetar med olika projekt för att stärka samverkan och kultur i förorterna som nås av tunnelbanelinje 17. Några hundra personer deltog i demonstrationen och de blev attackerade av en grupp nynazistiska motdemonstranter som använde tillhyggen och även knallskott. Det våldsamma förloppet filmades av flera personer på plats och spreds i sociala medier och traditionella nyhetsmedier. Som en reaktion på attacken anordnades en ny manifestation den 22 december under parollen "För mångfald, mot rasism och fascism, för sjutton!" Till Kärrtorp kom då mellan sextontusen och tjugotusen personer och stödmanifestationer hölls också i ett tjugotal städer runtom i Sverige.

Flera av de länkar som kommer upp i träfflistan vid en *Google*-sökning på material om händelserna i Kärrtorp ger diametralt motsatta perspektiv på dem. Väljer jag någon speciell nyhetskanal framför en annan och i så fall varför? Vilken betydelse har sökmotorn jag använder när jag letar efter nyheter om Kärrtorpsmanifestationerna och vilken av länkarna som jag får upp i träfflistan ska jag förlita mig på? Spelar det någon roll om det är just jag som söker eller får till exempel min dotter samma träfflista? Detta är frågor som kan ses som trådar som förbinder källkritiska resonemang med informationsvanor och medborgerliga rättigheter och skyldigheter.

1 Delar av denna text har tidigare publicerats i Rivano Eckerdal, J. (2012). *Information, identitet, medborgarskap: unga kvinnor berättar om val av preventivmedel*. Lunds universitet: Institutionen för kulturvetenskaper. Diss.

Att ha tillgång till och kunna använda information ses som väsentligt för medborgare i ett demokratiskt samhälle, vilket också fastslås i artikel 19 i FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna liksom i Unescos folkbiblioteks- och skolbiblioteksmanifest (Svenska Unesco-rådet 2006). I skrifter som för fram och propagerar för betydelsen av de förmågor som getts olika beteckningar som medie- och informationskunnighet (MIK) eller informationskompetens, görs återkommande kopplingar mellan förmågan och möjligheten att aktivt delta i samhället. Exempelvis beskrivs i Alexandriaproklamationen, som bland andra Unesco och IFLA står bakom, informationskompetens (*information literacy*) som en grundläggande mänsklig rättighet. På policynivå är alltså sambandet mellan medborgarskap och MIK och därtill relaterade begrepp etablerat men det är sällan undersökt hur det rent konkret tar sig uttryck i undervisning eller i praktiken. I detta kapitel tar jag mig an den uppgiften.

Att kunna läsa, skriva och räkna hör till de tre basfärdigheter som skolan har i uppgift att lära elever. Digitaliseringen har på omvälvande sätt förändrat hur vi nås av, når och kan delta i ett myllrande informationsutbud. Förmågor relaterade till att hantera och värdera information har därför inkluderats i skolans uppdrag och mål och emellanåt benämnts den fjärde basfärdigheten (Isaksson 2000). Betydelsen av dessa kunskaper ges stor tyngd i exempelvis policydokument från Unesco, Europaparlamentet och styrdokument för skolan, då de är förutsättningar för att elever ska kunna fungera väl i skola och arbetsliv och för att kunna utnyttja sina medborgerliga fri- och rättigheter. Att MIK och bibliotek är viktiga förutsättningar för demokrati är de flesta ense om, men att vara medborgare kan innebära olika saker. I detta kapitel argumenterar jag med stöd i min forskning för att informationskompetens, ett begrepp som jag uppfattar som på många sätt samstämmigt med MIK, kan ha olika innebörd beroende på vilket synsätt på medborgarskap som man utgår från.

Vad säger forskningen?

Inom biblioteks- och informationsvetenskap har forskning om informationskompetens gjorts inom främst olika stadier i utbildningsväsendet (se kapitlen av Francke & Hanell; Gärdén, Hedemark & Lundh och Limberg i denna skrift). Det finns även forskning där informationskompetens studeras inom arbetslivet (Lloyd 2009; Moring 2009). När det gäller hur informationskompetens kommer till uttryck i relation till demokrati och medborgarskap så har det främst diskuterats teoretiskt. I denna diskussion förs exempelvis fram att informationskompetens kan fungera utestängande när denna kompetens i för hög grad tolkas som inriktad på text samtidigt som information i allt större utsträckning förmedlas som bilder (Kapitzke 2003). Vidare finns förslag att se informationskompetens som en förmåga att analysera de sammanhang som texter blivit till i, exempelvis genom att reflektera över hur stora mediekoncerner påverkar utbudet av nyheter i olika kanaler. Som en konsekvens kan en informationskompetent person då analysera inte bara texter utan också det samhälle där texterna skapats (Andersen 2006; Elmborg 2006). Ett annat forskningsbidrag uppmärksammar att informationskompetens förs fram i positiva ordalag, ofta som en möjlighet till *empowerment* och frihet, när den också kan användas för kontroll och förtryck (Luyt & Azura 2010). Exempelvis i betoningen av att okritiskt följa regler och lagar, även sådana som stänger ute och kontrollerar användare av bland annat digitala medier.

Studier som specifikt tar upp hur informationskompetens kommer till uttryck, avseende hur människor resonerar och handlar, i relation till demokrati och medborgarskap finns det färre av. Frances Hultgrens (2009) studie av gymnasieelever rör gränslandet mellan gymnasieskola och vuxenliv. I undersökningen av hur gymnasieelever söker information om framtida yrken och studier uppfattar Hultgren informationskompetens som något som möjliggör för ungdomarna att på ett effektivt sätt involvera sig i frågor som är viktiga för dem. Saraleena Aarnitaival (2010) undersöker hur undervisning i informationssökning kan fungera som en ingång till och integrering i det finska samhället för invandrare till Finland. Hon studerar immigranter som i kontakt med

arbetsförmedlare, språklärare och lärare på yrkesutbildningar får undervisning för att förbättra sina kunskaper om att söka information om arbete och yrkesliv. Aarnitaival belyser hur kulturskillnader kan ge upphov till olika missförstånd i relation till informationskompetens. Också i Australien har forskning kring nyanlända immigranter gjorts om hur de tar del av information om sitt nya hemland (Lipu 2010; Lloyd, Lipu & Kennan 2010). Även här framkommer att den kulturella förståelsen av vad som är information spelar en stor roll. Efter denna genomgång av forskning som rör frågan följer nu en fördjupning i olika förståelser av demokrati och medborgarskap innan jag presenterar delar av min egen forskning om informationskompetens vid unga kvinnors val av preventivmedel.

Variationer av demokrati och medborgarskap

Flera av de problem som diskuterats i relation till informationskompetens, och som jag redogör för ovan, kan hänföras till olika definitioner av demokrati (Buschman 2007). Demokrati är ett statsskick där medborgarnas deltagande i politiska val har en framträdande roll och traditionellt har förståelsen av demokrati och medborgarskap varit tätt knutna till valen. Vad vi menar när vi både i vardagliga och vetenskapliga samtal talar om demokrati och medborgarskap har utvecklats och förändrats över tid. Peter Dahlgren (2009, s 65ff) presenterar fyra olika förståelser av demokrati och medborgarskap i samband med unga människors politiska deltagande i ett föränderligt medielandskap: den liberala, den kommunitära, den republikanska och den radikala (*min översättning*). Med utgångspunkt i min avhandling skisserar jag förslag på hur innebörden i informationskompetens förändras beroende på vilken förståelse av demokrati och medborgarskap man utgår från. Jag har valt den liberala och den radikala förståelsen som är två tydliga motpoler. Det blir fråga om två idealtyper av informationskompetens som utvecklas utifrån två olika förståelser av vad demokrati och medborgarskap är.

I en *liberal* förståelse av demokrati och medborgarskap är frihet centralt och medborgarna har ett antal universella skyldigheter och rättigheter

som de kan utöva. Att vara medborgare i denna förståelse innebär att man uppfyller de skyldigheter man har gentemot staten, till exempel att betala skatt och att delta i val genom att rösta. Som medborgare har man ansvar att göra goda, rationella val för att bidra till att staten reproduceras. Medborgaren är en konsument av de tjänster som staten erbjuder för att medborgarna ska kunna leva ett gott liv. I en liberal förståelse av demokrati och medborgarskap kan informationskompetens ses som en individuell egenskap hos medborgaren. En informationskompetent medborgare deltar och engagerar sig i olika aktiviteter för att uppfylla sina skyldigheter och för att kunna åtnjuta sina rättigheter som medborgare. Det innebär att man håller sig informerad om vilka skyldigheter man har men också att man känner till sina rättigheter som medborgare. Väsentligt är att hålla sig till lagar och genom att behärska informationssökning och värdering av källor vara väl förberedd för de val som ska göras i olika situationer. Staten erbjuder medborgarna träning inom utbildningsväsendet i att söka efter och värdera information på ett korrekt sätt, för att förbereda medborgaren för de åtaganden den har och känner till. Informationskompetens kan därmed sägas utgöra grunden för ett "korrekt" beteende som följer lagar och föreskrifter.

I en *radikal* förståelse av demokrati och medborgarskap är det centralt att som medborgare verka för det allmänna bästa. En person kan tillhöra flera grupper i samhället, med olika identiteter som exempelvis arbetslös, bilägare, politiskt aktiv, homosexuell och ensamstående förälder. Man utgår från att alla grupper är heterogena och att det i grupper råder obalans mellan dem som har och dem som inte har tillgång till olika resurser. Med en radikal förståelse av demokrati och medborgarskap ses gruppen eller samhället som en heterogen storhet; en gemenskap kännetecknad av mångfald och olikhet. Medborgarna deltar i samhället och möts i varierande grupper och föränderliga konstellationer. Informationskompetens kan i denna förståelse ses som olika sätt att använda och förhålla sig till information, där medborgare engagerar sig i dialog med varandra och i relation till informationen. I dialog ger människor uttryck för olika förståelser av informationen beroende på bland annat hur de på olika sätt berörs av den information dialogen

rör. Konflikter som grundar sig i deltagarnas olikheter ses som en del av det gemensamma samhällslivet och med betoning på dialog bereds alla möjlighet att uttrycka sig och påverka gruppen. I följande avsnitt presenteras med utgångspunkt i min forskning, ett exempel på hur informationskompetens kan förstås på olika sätt inom området sexuell och reproduktiv hälsa.

Unga kvinnors val av preventivmedel

Preventivmedel är i Sverige tillåtna och det råder från det offentliga en öppen syn på ungas sexualitet. Sexualundervisning är obligatorisk inom ungdomsskolan och det finns i många kommuner ungdomsmottagningar dit unga kan vända sig för råd och stöd när det gäller sexuell och reproduktiv hälsa. Samtidigt finns en mängd information från olika håll där preventivmedel framställs som alltifrån oproblematiska till förkastliga vilket gör värdering av information viktig inför beslut om vilket preventivmedel man ska välja.

I min avhandling *Information, identitet, medborgarskap: unga kvinnor berättar om val av preventivmedel* från 2012 ger jag en inblick i och förståelse för informationskompetens i vardagslivet och hur denna kompetens relaterar till medborgarskap. I studien undersöker jag hur unga kvinnor värderar informationskällor när de väljer preventivmedel. De kvinnor jag intervjuade hade vänt sig till en ungdomsmottagning och träffade där en barnmorska för rådgivning om preventivmedel.

I studien framkommer att kvinnornas strategier för bedömning av trovärdighet är delvis begränsande. Det var självklart för de unga kvinnorna att använda Internet för att söka information och det vanligaste sättet var, som för så många andra, att googla. I värderingen av källorna användes strategier som handlade om att kunna fastställa vem som är upphovsman och att den bedöms ha kunskap om området samt att flera källor innehåller samstämmig information, strategier som traditionellt lärs i skolan för bedömning av trovärdighet. Källor som bedömdes som icke-trovärdiga valdes bort, exempelvis inlägg på webbforum med ovärdat språk eller texter utan känd upphovsman.

Flera av de unga kvinnorna såg barnmorskorna som representanter för samhället. Kvinnornas syn på samhället som antingen ett stöd eller ett hinder, avspeglades då i värderingen av barnmorskan och den information hon gav. Inställningen hos och påverkan från de nära relationerna kvinnorna hade, såsom familj, partner eller vänner, var avgörande för deras val att kontakta ungdomsmottagningen. Därför bedömde de unga kvinnorna att personerna de hade nära relationer med var de "viktigaste" informationskällorna. Men de ansåg att barnmorskorna var de potentiellt "mest användbara" informationskällorna i betydelsen att barnmorskorna hade professionell kunskap och erfarenhet om preventivmedel. Att kvinnorna gjorde skillnad mellan de "viktigaste" respektive "mest användbara" eller relevanta källorna är värt att uppmärksamma. Orsaken till att kvinnorna inte redan använde preventivmedel berodde alltså inte på brist på kunskap eller information om vart de kunde vända sig (jfr Haider 2011) utan att de av andra skäl ännu inte var beredda att ta steget.

De unga kvinnornas värdering av informationskällor kan beskrivas i termer av informationskompetens. Beskrivningen blir olika beroende på vilken syn på demokrati och medborgarskap som den utgår från. Sett som informationskompetens med en liberal förståelse av demokrati och medborgarskap kan de sätt de unga kvinnorna i min studie förhöll sig till olika informationskällor om preventivmedel beskrivas i värderande ordalag där det egentligen är de unga kvinnorna som bedöms. Kvinnorna erbjuds på olika sätt möjlighet till och förväntas därmed att ta kontroll och ansvar för sin sexualitet. En sådan bedömning skulle kunna beskriva de unga kvinnornas informationskompetens som otillräcklig och ineffektiv. De flesta är sexuellt aktiva men vill inte ha barn. De borde då, med ett normativt perspektiv, ha börjat använda preventivmedel tidigare eftersom de redan visste att de borde använda preventivmedel och också vart de kunde vända sig för att få sådana.

Den förståelse av informationskompetens som jag förespråkar tar i stället sin utgångspunkt i en radikal förståelse av demokrati och medborgarskap och inkluderar syftena som de olika deltagarna i interaktionen

har. Det kan innebära förståelse för att en ung kvinna av olika skäl kan ha befunnit sig i krock mellan olika identiteter som inte gjort det möjligt att tidigare vara preventivmedelsanvändare. Till exempel kan det ha varit svårt att vara både aktiv som säkrare sex-informatör² och att själv ha oskyddat samlag eller att vara både religiös och sexuellt aktiv. Det är i denna förståelse inte i första hand väsentligt att värdera hur någon av parterna agerar utan istället hur de kunnat interagera under mötet. Gemensamt har de nått fram till att en ung kvinna som vill använda ett preventivmedel får möjlighet att göra det.

Min forskning visar att när en ung kvinna väljer preventivmedel och sedan berättar om vilken information hon använde sig av inför valet så berättar hon också om sig själv i relation till det omgivande samhället. Den information som finns att tillgå erbjuder olika perspektiv på preventivmedel och för att kunna navigera i utbudet behövs strategier lämpliga för denna mångfald. Samtal kan öppna för reflektioner kring vad det innebär att använda preventivmedel och vem som har ansvar för konsekvenser av sexuella kontakter. I dialog kan hon till exempel formulera hur hon förhåller sig till preventivmedel som möjliggör ett sexuellt aktivt liv frikopplat från reproduktion, en identitet som inte är självklar men kan vara möjlig i dagens Sverige. Därmed kan samtal om preventivmedel utveckla förståelsen också av den egna identiteten.

Avslutning: dialog som metod för informationskompetens

Det visar sig alltså att det är betydelsefullt att reflektera över vilken förståelse av demokrati och medborgarskap som knyts till informationskompetens och angränsande begrepp såsom MIK. För de som inom skola och (skol)bibliotek arbetar med undervisning där MIK är ett mål är det viktigt att uppmärksamma den mängd av motstridig och komplex information som vi möter och i undervisning inkludera en variation av källor som inkluderar bland annat partsinlagor, information på webbsidor utan tydlig avsändare och inlägg på webbforum med språkliga

2 RFSU och RFSL utbildar så kallade Colour of love-informatörer som på bland annat festivaler pratar med ungdomar om sex, anatomi och säkrare sex (www.colouroflove.se).

brister. Här kan bibliotekarier bidra med sina professionella kunskaper och inte minst gäller det att uppmärksamma potentialen som finns i att möta elever i reflekterande samtal om val och värdering av information. I dialogen kan förutsättningar skapas för att deltagarna tillägnar sig en repertoar av förhållningssätt och strategier för att värdera källor och material i varierande situationer i vardagslivet.

Vi lever i Sverige i ett demokratiskt samhälle och inte sällan tas det som något för givet. Demokrati ses som en samhällsform som när den en gång är uppnådd kommer att fortleva och frodas. Men med händelser som hur den arabiska våren utvecklats eller hur demonstrationen mot nazism i Kärrtorp i mitten av december 2013 attackerades av nynazister, visas att demokrati inte uppnås en gång för alla utan innebär och kräver ett pågående arbete.

Vi behöver därför kunna förstå och bemöta argument som rör vilka vi är som medborgare och vad som krävs och förväntas av oss som deltagare i ett demokratiskt samhälle. I den informationstäta tid vi lever i innebär det att också kunna tolka och förstå de bilder och bulletiner som når oss från när och fjärran samt att kunna reflektera över hur källorna filtrerats på vägen till var och en av oss. I exemplet med manifestationerna i Kärrtorp finns en mängd källor från olika håll, tweets, bloggar, nyhetsinslag utlagda på *Youtube*, artiklar i lokal och nationell dagspress. Ordval, olika faktauppgifter som hur många som deltog i de båda manifestationerna, hur förloppet såg ut, hur många som skadades och vilka organisationer som deltog skiljer sig åt i flera av källorna. Vilka källor som vi möter i olika verktyg, vilka av dem vi använder och hur vi förhåller oss till informationen i dem påverkar hur vi förstår händelserna. Till exempel visar bland annat ordvalen i bilden av händelserna i Kärrtorp som presenterades i inledningen av kapitlet på ett ställningstagande för manifestationerna.

I svaren på frågorna kring vilken information jag får och använder mig av som rör händelserna under december i Kärrtorp framträder betydelsen av att kunna sätta in informationen i ett större socialt och kulturellt

sammanhang för att den ska bli meningsfull. Det ansluter till den nordiska forskningstraditionen om informationskompetens som innebär en betoning på att kunna kontextualisera information och där dialog i olika form används för att förstå den komplexa medieverkligheten som omger oss.

Referenser

Aarnitaival, S. (2010). Becoming a citizen – becoming information-literate? Immigrants' experiences of information literacy learning situations in Finland. I A. Lloyd, A. & S. Talja, S. (red.), *Practising information Information Literacy: Bringing Theories of Practice, Learning and Information Literacy Together*. Wagga Wagga: Centre for Information Studies, ss. 301-329.

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

Buschman, J. (2007). Democratic theory in library information science: toward an emendation. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(10), ss. 1483-1496.

Dahlgren, P. (2009). *Media and Political Engagement: Citizens, Communication, and Democracy*. New York/Cambridge: Cambridge University Press.

Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: implications for instructional practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2), ss. 192-199.

Haider, J. (2011). The environment on holidays or how a recycling bin informs us on the environment. *Journal of Documentation* 67(5), ss. 823-839.

Hultgren, F. (2009). *Approaching the Future: A Study of Swedish School Leavers' Information Related Activities*. Göteborg & Borås: VALFRID.

Isaksson, C. (red.)(2000). *Den fjärde basfärdigheten: sju röster om värderingar, lärande och internet*. Stockholm: Stiftelsen för kunskaps- och kompetensutveckling.

Kapitzke, C. (2003). Information literacy: a positivist epistemology and a politics of *outformation*. *Educational Theory*, 53(1), ss. 37-53.

Lipu, S. (2010). Exploring information literacy from feminist perspectives. I Lloyd, A. & Talja, S. (red.) *Practising Information Literacy: Bringing Theories of Practice, Learning and Information Literacy Together*. Wagga Wagga: Centre for information studies, ss. 331-356.

Lloyd A. (2009). Informing practice: information experiences of Ambulance Officers in training and on-road practice. *Journal of Documentation* 65(2), ss. 396-419.

Lloyd, A., Lipu, S. & Kennan, M. (2010). Becoming citizens: examining social inclusion from an information perspective. *Australian Academic & Research Libraries*, 41(1), ss. 42-53.

Luyt, B. & Azura, I. (2010). The sigh of the information literate: an examination of the potential for oppression in information literacy. *Information Research*, 15(3) colis711.
<http://InformationR.net/ir/15-3/colis7/colis711.html> [2014-02-12]

Moring, C. (2009). Nyanställdas lärande och informationspraktiker i och tvärs över praktikgemenskaper. I Hedman, J. & Lundh, A. (red.) *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlsson, ss. 159-180.

Pawley, C. (2003). Information literacy: a contradictory coupling. *Library Quarterly*, 73(4), ss. 422-452.

Simmons, M. H. (2005). Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. *Portal: Libraries and the Academy*, 5(3), ss. 297-311.

Svenska Unescorådet (2006). UNESCOs Folkbiblioteks- och skolbiblioteksmanifest.

Författarpresentation

Helena Francke är fil. dr och lektor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Högskolan i Borås samt medlem i LinCS. Hennes forskning rör bl.a. källkritik och trovärdighet, framför allt i digitala miljöer, samt hur trovärdighet samspelar med olika genrer och modaliteter.

Cecilia Gärdén är fil. dr och lektor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Högskolan samt medlem i LinCS. I sin forskning studerar hon informationssökning och informationsanvändning i utbildningskontexter samt lärande och utveckling i organisationer med inriktning mot biblioteksverksamheter.

Fredrik Hanell är doktorand i biblioteks- och informationsvetenskap vid Lunds universitet. I sitt pågående avhandlingsprojekt undersöker han hur lärarstudenter använder sociala medier som redskap för lärande och hur informationskompetenser kommer till uttryck i processen.

Åse Hedemark är fil. dr i biblioteks- och informationsvetenskap och lektor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Uppsala universitet. I sin pågående forskning studerar hon med hjälp av etnografiska metoder yngre barns litteracitetspraktiker på folkbiblioteket.

Veronica Johansson är fil. dr i biblioteks- och informationsvetenskap vid Högskolan i Borås samt medlem i LinCS. 2012 disputerade hon med en avhandling om visualiseringsverktyg och kritiska kompetenser och är för närvarande verksam i forskningsprojektet "Omvärld.se" som undersöker användningen av visualiseringar i gymnasieskolan.

Louise Limberg är senior professor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Högskolan i Borås samt medlem i LinCS. Hennes forskning inriktas på samspel mellan informationssökning och lärande kopplat till frågor om informationskompetens.

Anna Hampson Lundh är fil. dr i biblioteks- och informationsvetenskap och lektor vid Högskolan i Borås, Senior Research Fellow vid Curtin University, Australien samt medlem i LinCS. I sin nuvarande forskning, finansierad av Vetenskapsrådet och Curtin Senior Research Fellowship, utforskar hon och hennes kollegor barns läsaktiviteter och läspraktiker, både i det samtida samhället och historiskt.

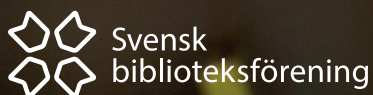
Johanna Rivano Eckerdal är fil. dr och lektor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Lunds universitet. 2012 disputerade hon med avhandlingen *Information, identitet, medborgarskap: unga kvinnor berättar om val av preventivmedel*, som är en undersökning av informationskompetens inom sexuell och reproduktiv hälsa.

Olof Sundin är professor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Lunds universitet. I sin pågående forskning inom det av Vetenskapsrådet finansierade projektet "Kunskap i en digital värld: tillit, trovärdighet och relevans på nätet" ägnar han sig bl.a. åt frågor kring samspillet mellan nya tekniker för informationshantering och medie- och informationskunnighet.

Begreppet medie- och informationskunnighet (MIK), eller som det ursprungligen heter på engelska *media and information literacy*, används allt flitigare. Även om Unesco definierade samlingsbegreppet så sent som 2011 har biblioteken sedan länge uppmärksammat dess innehåll.

I denna skrift visar Svensk biblioteksförning på forskningens relation till MIK-begreppet, i synnerhet den biblioteks- och informationsvetenskapliga (B&I) forskningens. Nio forskare från tre lärosäten bidrar här med sina perspektiv på MIK i förhållande till biblioteksvärlden.

Tillsammans bildar folk- och skolbibliotek, forsknings- och högskolebibliotek, sjukhus- och fängelsebibliotek, special- och myndighetsbibliotek ett unikt rikstäckande nätverk av över 4 000 kunskapscentraler. Dessa är en resurs för att möta vår tids ökade behov av medie- och informationskunnighet hos hela befolkningen.



World Trade Center • Box 70380 • 107 24 Stockholm
Tel: 08-545 132 30 • info@biblioteksforeningen.org
www.biblioteksforeningen.org