

MASTERUPPSATS I BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP  
AKADEMIN FÖR BIBLIOTEK, INFORMATION, PEDAGOGIK OCH IT  
2015:20

# Informationskompetens i högskolans kursplaner

## En kvalitativ textanalys

HELENA ANDERSSON



HÖGSKOLAN I BORÅS  
VETENSKAP FÖR PROFESSION

© Helena Andersson

Mångfaldigande och spridande av innehållet i denna uppsats  
– helt eller delvis – är förbjudet utan medgivande.

Svensk titel: Informationskompetens i högskolans kursplaner: En kvalitativ textanalys

Engelsk titel: Information literacy in the governing documents of higher education: A qualitative textual analysis

Författare: Helena Andersson

Färdigställt: 2015

Abstract: The purpose of this Master thesis is to deepen understanding of how the concept of information literacy is used within Swedish higher education. The empirical material consists of course syllabi from three different programmes offered at Kristianstad University, Sweden. These are analysed from a sociocultural perspective through qualitative content analysis. Using a data-driven coding frame with different categories, the method helps to define the level of clarity with which information literacy is expressed in the texts. The results of the study reveal that information literacy is seldom explicitly expressed in course syllabi. Information literacy is usually only implied or a potential connection can be discerned. It is concluded that the invisibility of information literacy as such may render it unimportant to students. It is suggested that in a sociocultural perspective, the teaching of information literacy ought to be embedded in the curricula. This requires cooperation between teachers and librarians, something which historically has been difficult to achieve. The analysis also shows that there are connections to information literacy in the syllabi in areas that are highly valued by both professions. These include creative thinking, scientific working processes and the use of information- and communication technology. By shedding light on these similarities, this thesis suggests ways of bringing the two professions closer together.

Nyckelord: Informationskompetens, högskolan, kursplaner, kvalitativ textanalys

# Innehållsförteckning

<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUND.....	1
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	3
1.3 AVGRÄNSNINGAR .....	3
1.4 UPPSATSENS DISPOSITION.....	4
<b>2 LITTERATURÖVERSIKT</b> .....	<b>5</b>
2.1 INFORMATIONSKOMPETENS .....	5
2.1.1 FÄRDIGHETSBASERAT PERSPEKTIV PÅ INFORMATIONSKOMPETENS.....	6
2.1.2 FENOMENOGRAFISKT PERSPEKTIV PÅ INFORMATIONSKOMPETENS.....	7
2.1.3 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ INFORMATIONSKOMPETENS.....	8
2.2 HÖGSKOLAN OCH HÖGSKOLEBIBLIOTEKET.....	10
2.2.1 FÖRÄNDRINGAR I HÖGSKOLAN.....	10
2.2.2 KURSPLANER OCH LÄRANDEMÅL.....	13
2.2.3 FRISTÅENDE ELLER INBÄDDAD UNDERVISNING FÖR INFORMATIONSKOMPETENS?.....	14
2.2.4 BRISTER I SAMARBETET MELLAN LÄRARE OCH BIBLIOTEKARIER.....	15
<b>3 TEORI - ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV</b> .....	<b>18</b>
<b>4 METOD</b> .....	<b>20</b>
4.1 KVALITATIV INNEHÅLLSANALYS.....	20
4.2 MATERIAL OCH URVAL.....	22
4.3 ANALYSVERKTYG - KODNINGSCHEMAT.....	23
4.3.1 FORMULERINGAR SOM HAR BÄRING PÅ DET SOM VI OFTA TALAR OM SOM INFORMATIONSKOMPETENS.....	24
4.3.2 FORMULERINGAR SOM ANTYDNINGSVIS HAR BÄRING PÅ DET SOM VI OFTA TALAR OM SOM INFORMATIONSKOMPETENS.....	24
4.3.3 FORMULERINGAR SOM POTENTIELLT HAR BÄRING PÅ DET SOM VI OFTA TALAR OM SOM INFORMATIONSKOMPETENS.....	25
4.4 KODNING.....	26
4.5 KVALITATIV TEXTANALYS INOM BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP....	26
<b>5 RESULTAT</b> .....	<b>28</b>
5.1 FORMULERINGAR SOM HAR BÄRING PÅ DET SOM VI OFTA TALAR OM SOM INFORMATIONSKOMPETENS.....	28
5.2 FORMULERINGAR SOM ANTYDNINGSVIS HAR BÄRING PÅ DET SOM VI OFTA TALAR OM SOM INFORMATIONSKOMPETENS .....	31
5.3 FORMULERINGAR SOM POTENTIELLT HAR BÄRING PÅ DET SOM VI OFTA TALAR OM SOM INFORMATIONSKOMPETENS.....	33
5.4 SAMMANFATTNING AV RESULTAT.....	36
<b>6 DISKUSSION OCH SLUTSATSER</b> .....	<b>40</b>
6.1 INFORMATIONSKOMPETENS MELLAN RADERNA .....	40
6.2 BERÖRINGSPUNKTER MELLAN LÄRARKÅR OCH BIBLIOTEKARIER.....	41
6.3 PROGRESSION, INBÄDDAD UNDERVISNING OCH SAMARBETE.....	43
6.4 AVSLUTANDE KOMMENTARER.....	45
<b>SAMMANFATTNING</b> .....	<b>46</b>
<b>KÄLLFÖRTECKNING</b> .....	<b>48</b>
<b>BILAGOR</b>	

# 1 Inledning

Parallellt med min utbildning vid Bibliotekshögskolan i Borås har jag arbetat på biblioteket vid Högskolan Kristianstad. I båda dessa sammanhang fångades mitt intresse tidigt av begreppet informationskompetens. I utbildningen beskrivs informationskompetens som en nyckelkompetens i dagens informationsrika samhälle och som något bibliotekarier månar om. Samtidigt poängteras att informationskompetens är ett begrepp som inte har en entydig definition – snarare bör man tala om informationskompetenser i plural (Hedman & Lundh, 2009).

På högskolebiblioteket i Kristianstad aktualiserades arbetet med att främja informationskompetens för mig i ett praktiskt sammanhang. Här finns en pågående strävan att utveckla studenternas informationskompetens genom att aktivt arbeta för att utöka samarbetet med lärarkåren och bädda in bibliotekets undervisning i högskolans olika program. Som ett led i detta arbete genomförde jag hösten 2014 ett mindre projekt som undersökte hur informationskompetens kom till uttryck i kursplanerna till ett av Högskolans program. Förhoppningen var att ta reda på hur man från lärarkåren såg på informationskompetens och att i förlängningen hitta möjliga samarbetsytor. Informationskompetens visade sig vara relativt osynligt i kursplanerna, vilket väckte tankarna på att bredda undersökningen till fler av Högskolans program.

Informationskompetens som ett mångfacetterat nyckelbegrepp, mina egna inledande erfarenheter från arbetet med informationskompetens i kursplaner, samt frågan om möjligheter till samarbete mellan bibliotekarier och lärarkår, är utgångspunkterna för denna uppsats.

## 1.1 Bakgrund

Informationskompetens (*Information Literacy* på engelska) är ett begrepp som används flitigt i vår del av världen. Vi lever i ett samhälle där informationshantering i olika digitala miljöer är en del av vardagen för de flesta människor. Både inom utbildning och arbetsliv anses informationskompetens vara avgörande. Typiskt för begreppet är att det används med olika innebörd i olika sammanhang – det råder alltså ingen konsensus om hur man ska definiera informationskompetens (Limberg, Sundin & Talja, 2009).

Även om en enhetlig definition av begreppet informationskompetens inte är möjlig, är en grund för de flesta formuleringar kring informationskompetens det som Limberg och Folkesson sammanfattar som förmågan att kunna söka, finna, kritiskt granska och använda information i olika sammanhang och för olika ändamål (2006). Det är också dessa färdigheter som omhuldas i olika policydokument, till exempel i The American Library Associations (ALA) definition:

To be information literate, a person must be able to recognise when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information (ALA 1989, s. 1).

Däremot utgör inte denna uppräkningslista allt som informationskompetens kan sägas stå för i alla sammanhang. Allt fler forskare har på senare tid kritiserat användandet av begreppet som enbart en uppsättning generella förmågor. Istället framhålls hur informationskompetens kommer till olika uttryck i olika kontexter och olika sociala praktiker (till exempel Lloyd, 2005; Tuominen, Savolainen & Talja, 2005; Pilerot, 2009).

Inom biblioteks- och informationsvetenskapen har informationskompetens inte sällan haft en koppling till lärande och till bibliotekaryrkets betydelse, och det finns rikligt med forskning som till exempel handlar om informationskompetens kopplat till studenter och bibliotek inom högre utbildning (Rader, 2002). Sundin (2008) konstaterar att bibliotekarier inom högre utbildning medvetet har försökt etablera en pedagogisk roll kopplad till undervisning för informationskompetens, dels som svar på den informationsteknologiska utvecklingen och de krav som den medför, dels som ett sätt att hävda bibliotekaryrkets status.

Inom den högre utbildningsverksamheten tycks man från lärarhåll oftast ha sett på informationskompetens som något som enbart kopplas till biblioteket och den informationssökning som av tradition sker där. Hansson och Rimsten (2005) redogör för det faktum att många högskolor misslyckats med att samarbeta kring att utveckla studenternas informationskompetens. Även om det finns förmågor hos studenterna som värderas högt både av lärarkåren och av bibliotekarierna, exempelvis kritiskt tänkande, verkar de två yrkesgrupperna ha svårt att mötas och utnyttja varandras kompetenser kring uppgiften att främja studenternas utveckling mot informationskompetens (McGuinness, 2003).

Mot denna bakgrund är min ambition att undersöka hur informationskompetens formuleras i en högskolekontext. I min studie utgår jag från det som anses vara grundläggande när vi talar om informationskompetens, nämligen förmågan att inse ett informationsbehov och att kunna söka, granska och använda information i olika sammanhang och för olika ändamål. Undersökningen utförs genom en textanalys av de dokument som styr högskolans utbildningar, där jag intresserar mig både för formuleringar som direkt har bäring på det som jag ovan anser utgöra en slags gemensam grund för informationskompetenser och för formuleringar som antydningssvis och potentiellt har bäring på densamma.

Formuleringarna avseende informationskompetens i högskolans dokument undersöks i ljuset av hur informationskompetenserna har skildrats i ett biblioteks- och informationsvetenskapligt perspektiv. Särskilt intresse riktas i undersökningen mot de samarbetsområden mellan lärarkår och bibliotekarier avseende informationskompetens, som kan skönjas i kursplanerna.

Eftersom informationskompetens ser olika ut i olika sammanhang är det inte min avsikt att försöka komma fram till någon slags gemensam definition. Istället kan analysen utröna vilka eventuella beröringspunkter som finns mellan lärarkår och bibliotekarier, vilket i sin tur kan ligga till grund för givande kommunikation och samarbeten kring informationskompetens.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att öka och fördjupa förståelsen för hur informationskompetens kommer till uttryck i en högskolekontext. Detta gör jag genom att analysera de styrdokument som ligger till grund för högskolans utbildningar. Högskolans kursplaner är författade av representanter ur lärarkåren, vilket möjliggör att notera vad som ur lärarsynpunkt anses viktigt att framhålla i kursplanerna. Syftet med uppsatsen är också att undersöka vilka möjliga samarbetsområden mellan lärarkår och bibliotekarier avseende informationskompetens som kan skönjas i de studerade styrdokumentens formuleringar.

Via högskolelagen, examensordningen och aktuella utbildningsplaner, ämnar jag analysera samtliga kursplaner tillhörande tre av Högskolan Kristianstads program: *Förskollärautbildningen*, *Grundlärautbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6* och *Sjuksköterskeprogrammet*.

Uppsatsens frågeställningar är följande:

- Hur formuleras mål och innehåll som anknyter till informationskompetens i de studerade styrdokumenterna?
- Vilka andra områden som kan ha kopplingar till informationskompetens beskrivs i kursplanernas formuleringar?

Eftersom ordet informationskompetens endast mycket sparsamt återfinns i dokumenten, riktas istället analysen mot hur informationskompetens manifesteras i formuleringar som har bäring på informationskompetens och inkluderar även formuleringar som antydningssvis och potentiellt har bäring på informationskompetens.

I mitt arbete använder jag mig av *kvalitativ innehållsanalys* (Schreier, 2012), eftersom denna metod möjliggör att på djupet undersöka ett visst tema, även då detta formuleras på flera olika sätt i texterna som analyseras.

## 1.3 Avgränsningar

Studien gäller de dokument som styr utbildningarna i den svenska högskolan. Analysen av formuleringar avseende informationskompetens sker på kursplansnivå och studien avgränsar sig till att gälla samtliga nu gällande kursplaner tillhörande tre av Högskolan Kristianstads program: *Förskollärautbildningen*, *Grundlärautbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6* och *Sjuksköterskeprogrammet*.

## 1.4 Uppsatsens disposition

I uppsatsen andra kapitel presenteras en genomgång av litteratur om informationskompetens och om högskolan. Därefter följer i kapitel tre en redogörelse för uppsatsens teoretiska ramverk, ett sociokulturellt perspektiv. Det följande kapitel fyra beskriver kvalitativ innehållsanalys, som utgör uppsatsens metod. Resultaten av min analys presenteras i kapitel fem, vilket sedan följs av diskussion och slutsatser i kapitel sex. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning.

## 2 Litteraturöversikt

De texter som presenteras i litteraturgenomgångens första del behandlar informationskompetensbegreppet som det har använts och diskuterats inom biblioteks- och informationsvetenskapen. Det är en grannlaga uppgift att ge sig i kast med att sammanställa en litteraturöversikt av det här slaget, eftersom det finns en lång rad olika val att ta ställning till ifråga om struktur och tematik. Limberg et al. (2009) har till exempel i sin översikt utgått ifrån de tre teoretiska perspektiven fenomenografi, ett sociokulturellt perspektiv och diskursanalys, och Pilerot (2014) utgår ifrån en uppdelning i sin översikt mellan ett praktiskt professionellt perspektiv (som till exempel i olika standarder och texter skrivna av bibliotekarier på fältet) och hur man betraktar informationskompetens ur en forskningssynvinkel.

Den här uppsatsens översikt av litteratur om informationskompetens är strukturerad enligt tre olika perspektiv: informationskompetens ur ett färdighetsbaserat perspektiv, informationskompetens ur ett fenomenografiskt perspektiv och slutligen informationskompetens ur ett sociokulturellt perspektiv. Indelningen avser att spegla den utveckling och breddning som har skett i synsätten kring informationskompetens, från en färdighetsbaserad syn till synsätt som betonar att informationskompetens är beroende av kontext och sociala sammanhang. Genomgången avslutas med en kort sammanfattning.

I litteraturgenomgångens andra del fokuseras på litteratur om högskolan. Först beskrivs de förändringar som den svenska högskolan har genomgått under senare år och hur högskolebiblioteken allt mer utvecklats mot att bli undervisande institutioner i en vidare bemärkelse än den traditionella bibliotekskunskapen. Vidare beskrivs hur kursplaner och lärandemål utgör en grund för den undervisande verksamheten vid högskolorna. Olika sätt att bedriva undervisning i informationskompetens – med fokus på det som kallas ”inbäddad” undervisning för informationskompetens – diskuteras. Slutligen beskrivs den samverkan mellan lärarkår och högskolebibliotekarier som förordas av många och de problem detta samarbete dras med.

### 2.1 Informationskompetens

Informationskompetens som begrepp har förespråkats av informationsspecialister i decennier. Det sägs att första gången termen användes var 1974, när Zurkowski i en rapport till The US National Commission on Libraries and Information Science, föreslog ett nationellt program för just informationskompetens (Bruce, 1997, s. 5). Fokus låg då i huvudsak på informationsteknologi, men sedan dess har informationskompetens alltmer breddats till att representera ”a convergence of interests in the need to educate those who must live and work in our



information society” (ibid.). Inte minst informationskompetens inom den högre utbildningen är flitigt omskrivet (Whitworth, 2014).

### 2.1.1 Färdighetsbaserat perspektiv på informationskompetens

Biblioteksorganisationer runt om i världen har utarbetat standarder och modeller för informationskompetens i form av punktvis uppställda generella färdigheter som varje informationskompetent individ bör behärska, till exempel att kunna söka information eller granska information. Detta färdighetsbaserade perspektiv präglas av en syn på informationskompetens som ett slags individuell och mätbar kunskap (Touminen et al., 2005).

En av de tidigaste och mest spridda färdighetsbaserade informationskompetensmodellerna är The American Library Associations. Andra standarder är inspirerade av ALA men har ett tydligt fokus mot verksamheten inom den högre utbildningen. Ett exempel är amerikanska *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, utgiven av The Association of College and Research Libraries (ACRL) år 2000. I den sistnämnda presenteras följande lista över vad en informationskompetent person bör kunna:

- Determine the extent of information needed
  - Access the needed information effectively and efficiently
  - Evaluate information and its sources critically
  - Incorporate selected information into one’s knowledge base
  - Use information effectively to accomplish a specific purpose
  - Understand the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, and access and use information ethically and legally
- (s. 2-3)

Ett annat exempel är brittiska SCONULs (Society of College, National and University Libraries) sjupearmmodell, där en liknade uppsättning färdigheter listas (SCONUL, 2011).

I denna syn på informationskompetens ingår uppfattningen att de generiska färdigheterna problemfritt går att överföra till andra kontexter (Lloyd, 2005). I ACRL:s modell slås fast att färdigheterna är ”common to all disciplines, to all learning environments, and to all levels of education” (2000, s. 2).

Förmågorna ses alltså enligt detta synsätt som generella, och kurser i informationskompetens uppfattas följaktligen ofta som ”neutral methods with generic universal outcomes” (Kapitzke, 2003, s. 58). Pilerot (2009) beskriver på ett liknande sätt den svenska användarundervisningen som ”en likriktad undervisning för informationskompetens, som kan innebära att studenter från vitt skilda discipliner erbjuds undervisning av ungefärligen samma slag” (s. 111).

Ofta omnämns också att de vunna färdigheterna ska komma till nytta i ett livslångt perspektiv (Grafstein, 2002). I *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* slås fast: ”Information literacy forms the basis for lifelong learning” (ACRL, 2000, s. 2). Här betonas särskilt

individens utveckling yrkesmässigt och det livslånga lärandet som en viktig grund i att vara en medveten samhällsmedborgare (ibid., s. 4).

I standarderna omtalas informationskompetens som en individuell kompetens, och dessutom presenteras förmågorna som om de vore möjliga att mäta och utvärdera. Detta är enligt Lloyd (2005) ett synsätt som är karakteristiskt för en västerländsk utbildningskontext. Hon konstaterar att den rådande kunskapssynen i stort innehåller tanken på lärande som en produkt, med lärandemål som ska visas upp och bedömas utifrån fastställda mål. Att listor på fixerade färdigheter avseende informationskompetens har uppkommit och anammats i just policydokument inom högre utbildning, kan alltså ses mot denna bakgrund.

Den färdighetsbaserade synen på informationskompetens har haft och har fortfarande stor genomslagskraft, men det har också – allt mer – riktats kritik mot den. Johnston och Webber (2003) nämner några av problemen som medföljer det som de kallar en ”tick the box approach” (s. 337). Efterhand som förmågorna på listan över informationskompetens har bemästrats verkar de också kunna bockas av, vilket medför att en egentligen komplex process istället reduceras till små separata enheter. Detta i sin tur får som konsekvens att den vunna kunskapen blir ytlig och kortsiktig, istället för att studenten lär sig mer på djupet genom att göra kunskapen till sin egen och därigenom kunna utveckla förmågan att överföra och anpassa kunskapen till nya sammanhang (ibid. s. 342.).

### **2.1.2 Fenomenografiskt perspektiv på informationskompetens**

En förändring i synen på informationskompetens inleddes med Bruce's avhandling *The Seven Faces of Information Literacy* (1997), en fenomenografisk studie som redogör för olika sätt på vilka högskolelärare och bibliotekariéer inom högre utbildning uppfattar informationskompetens. Bruce vänder sig mot de färdighetsbaserade beskrivningarna, och kritiserar bland annat att ingen hänsyn tas till hur informationskompetens uppfattas i olika sammanhang och av olika individer. Vidare vänder hon sig mot att de olika stegen i färdighetslistorna uttrycks som linjära, när informationsanvändning i själva verket är en reflexiv och iterativ process (Bruce, 1997, s. 38).

Fenomenografin studerar hur människor uppfattar olika fenomen i världen, och beskriver den variation i uppfattningarna som förekommer (Limberg et al., 2009). I sin undersökning identifierar Bruce sju olika kategorier:

1. using information technology for information retrieval and communication
2. finding information
3. executing a process
4. controlling information
5. building up personal knowledge base in a new area of interest
6. working with knowledge and personal perspectives adopted in such a way that novel insights are gained

7. using information wisely for the benefit of others

(Bruce, 1997, s. 110).

De resultat Bruce kommer fram till ger en alternativ bild till den färdighetsbaserade synen på informationskompetens. Hon konstaterar:

This involved a change from describing information literacy in terms of attributes (skills, knowledge and attitudes) to describing it in terms of varying conceptions or experiences which are defined in terms of relations between people and aspects of the world (Bruce, 1997, s. 16).

Flera har följt i Bruces fotspår. En svensk undersökning med fenomenografisk ansats är till exempel Limbergs och Folkessons arbete med det så kallade IDOL-projektet (Informationssökning, didaktik och lärande). I projektets slutrapport (Limberg & Folkesson, 2006) presenterar författarna olika uppfattningar om informationssökning hos lärare och bibliotekarier. Grundläggande för de resultat som framkommer i projektet är att ”informationssökningen är nära kopplad till det sammanhang och det innehåll som informationssökningen avser” (s. 37).

Vikten av sammanhang lyfts också fram när Limberg et al. (2009) sammanfattar de gemensamma dragen i ett fenomenografiskt perspektiv avseende informationskompetens. De nämner ”betydelsen av ämnesinnehåll, disciplin och yrkestillhörighet” (s. 45) som viktiga aspekter, och anser att fenomenografiska kategorier som beskriver variationer i hur informationskompetens uppfattas, kan synliggöra att informationskompetens inte är densamma i alla kontexter, discipliner eller sammanhang. Denna insikt kan i sin tur skapa goda förutsättningar för samarbete kring undervisning för informationskompetens mellan olika yrkesgrupper, såsom lärare med olika ämnestillhörigheter och bibliotekarier (ibid., s. 48-49).

### **2.1.3 Sociokulturellt perspektiv på informationskompetens**

Tuominen et al. (2005) instämmer med Bruce i kritiken mot att det färdighetsbaserade perspektivet tenderar att inte ta hänsyn till sammanhang. De anser att informationskompetens alltid är situerad. Med en viss gruppering som utgångspunkt, till exempel en akademisk disciplin, ges individen ramarna för vad som i ett visst sammanhang utgör förutsättningarna för att kunna söka, analysera, använda och utvärdera kunskap. För den som undervisar är det alltså viktigt att först och främst förstå den praktik som individen tillhör, innan man effektivt kan lära ut något om informationskompetens.

Detta sociokulturella perspektiv kan ses som ytterligare en breddning av synen på informationskompetens i det att det också tar hänsyn till de sociala och kulturella omständigheter som råder. Allt fler forskare säger sig idag anamma

detta synsätt, och det är också i denna tradition den här uppsatsen vill skriva in sig.

Pilerot och Lindberg (2011) konstaterar:

In accordance with this view, information literacy is understood as something more than a decontextualized set of skills. IL is rather seen as the capacity to understand and be familiar with how information is created, sought, used, and valued in a certain social practice (s. 345).

De menar också att det är lämpligare att öppna upp begreppet informationskompetens och istället använda sig av pluralformen informationskompetenser. Därigenom blir det tydligare att det inte går att konstruera en enda definition av vad det innebär att vara informationskompetent.

Lloyd (2006) utforskar informationskompetens i vad hon kallar för olika informationslandskap. I artikeln utgår hon bland annat från sin avhandling från 2004, vilken handlar om en arbetsplatskontext – hur brandmän utvecklar informationskompetens inom sitt speciella informationslandskap. Enligt Lloyd måste en person för att kunna anses som informationskompetent, känna till vilken information som karaktäriserar ett visst landskap, och sedan genom interaktion och erfarenheter skapa mening ur den informationen.

I artikeln sammanfattar Lloyd vad informationskompetens innebär enligt hennes synsätt:

- a much broader and complex phenomenon than has previously been acknowledged;
- a transformational process which occurs through a revision of understanding and meaning;
- context specific and manifested through the discursive practices of context; and
- not a disembodied process, but one that requires information drawn from the social dimensions of context and through embodied practices (2006, s. 579).

Informationskompetens måste följaktligen knytas till ett specifikt sammanhang, eftersom de färdigheter som krävs kan skilja sig åt mellan olika landskap.

• • •

Informationskompetens är alltså, som redan konstaterats, ett mångfacetterat begrepp. Det verkar som att det går en skiljelinje i synen på informationskompetens mellan ett praktiskt professionellt perspektiv och på hur man betraktar informationskompetens ur en forskningssynvinkel (Pilerot, 2014).

Det färdighetsbaserade perspektivet har ofta kopplats samman med bibliotekarierna på fältet och olika standarder, med sin syn på informationskompetens som en uppsättning individuella, mät- och överförbara färdigheter (Sundin, 2008). Informationskompetens som den beskrivs både i det fenomenografiska och det sociokulturella perspektivet betonar istället att informationskompetens är något situerat och kontextbundet, och att vad det innebär att vara informationskompetent varierar med olika situationer, aktiviteter och praktiker.

## 2.2 Högskolan och högskolebiblioteket

På högskolebiblioteken finns en lång tradition av att undervisa. Sedan många år tillbaka har det främst handlat om det som kallats bibliotekskunskap, användarutbildning eller informationssökning, en typ av undervisning som huvudsakligen fokuserar på sökstrategier, sökredskap och informationskällor (Hansson & Rimsten, 2005). Utbildningen har alltså främst handlat om att förklara hur biblioteket är organiserat och att instruera i hur man använder bibliotekets kataloger och sökverktyg.

Hansson och Rimsten beskrev 2005 undervisningssituationen för biblioteken, där uppgifter som ”problemlösning, tolkning och användning av information i ett vidare perspektiv” (2005, s. 34) ingick. Högskolebibliotek har idag fått en allt bredare roll, där just informationskompetens ofta står i fokus. Förändringen speglar utvecklingen i samhället i stort med ett allt större fokus på informationsteknologi och de krav detta medför, och bibliotekarierna har självmant tagit på sig en alltmer pedagogisk roll där en mer utvecklad undervisning för informationskompetens ingår (Sundin, 2008).

### 2.2.1 Förändringar i högskolan

2001 skrev Gellerstam på uppdrag av BIBSAM, Kungliga bibliotekets dåvarande avdelning för nationell samordning och utveckling, rapporten *Den första uppgiften: Högskolebiblioteket som utbildningsinstitution och lärande miljö*, avsett som ett underlag för BIBSAM:s treårsrapport till regeringen. Han redovisar här hur högskolebiblioteken under 1990-talet förändrades till att allt mer få rollen av utbildningsinstitutioner i den mening vi tänker på dem idag (Gellerstam, 2001).

Antalet studenter i högskolan ökade markant under nittiotalet – vad Gellerstam beskriver som ”det nya internationella kunskapssamhället” medförde att de enskilda nationerna måste satsa på utbildning och kompetenshöjande insatser för att klara konkurrensen. Därför blev det viktigt att ett större antal studenter fullgjorde studier inom den högre utbildningen. Det blir en fråga om ”massutbildning istället för elitutbildning” (ibid., s. 13).

Under samma tid skedde också en intensiv utveckling inom informations- och kommunikationsteknologin, vilket också påverkade bibliotekens arbete. Genom tekniken tillgängliggjordes och spreds information på ett helt annat sätt, samtidigt som det krävdes mer tekniskt kvalificerad kunskap för att kunna

använda IKT-verktygen. Gellerstam skriver om det pedagogiska uppdraget högskolans hade, och fortfarande har, i att ge studenterna rätt förutsättningar för att kunna navigera i en ny "informationsteknologisk infrastruktur" (ibid., s. 15). Dessutom medförde nya pedagogiska metoder med ett ökat studentfokus, att biblioteket fick en tydligare roll som resurs och stöd i studenternas arbete.

I Gellerstams rapport från 2001 beskrivs hur högskolebiblioteken då bedrev utbildning kring biblioteksanvändning, informationssökning och informationskompetens, vilket är uppgifter som fortfarande utgör en stor del av arbetet på dagens högskolebibliotek. En annan rapport som redovisar ett BIBSAM-finansierat projekt är Hanssons och Rimstens "*Someone else's job*": *Måluppfyllelse av 1 kap. 9§ högskolelagen avseende studenters informationskompetens* (2005). Också Hansson och Rimsten beskriver utvecklingen för högskolebiblioteken från bibliotekskunskap till informationskompetens, och de lyfter fram problemlösning, tolkning och användning av information också utanför bibliotekets sfär, som aktuella aspekter på informationskompetens.

I sitt projekt undersöker Hansson och Rimsten, genom enkäter, intervjuer och analys av webbsidor, hur de svenska lärosätena lever upp till de skrivningar i högskolelagen som avser informationskompetens. De förordar ett utökat samarbete mellan lärare och bibliotekarier för att uppnå målen, men konstaterar att mycket arbete på det området kvarstår. Den version av lagen som Hansson och Rimsten hänvisar till har sedan dess uppdaterats – även om skrivningarna avseende informationskompetens är de samma. Nuvarande högskolelag trädde i kraft 1 januari 2007, och i dess 1 kapitel 8 § kan man läsa följande:

Utbildning på grundnivå ska utveckla studenternas

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och
- beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser ska studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmågan att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området

Visserligen används inte termen informationskompetens uttryckligen i lagtexten men vid en jämförelse med det som jag i denna uppsats anser utgöra grunden för informationskompetens (alltså att inse ett informationsbehov, att söka, granska och använda information), är ändå tydligt att det är detta som avses. För att vara informationskompetent i högskolan behöver studenten kunna "söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå", och "kunskap" skulle

i sammanhanget kunna bytas ut mot ”information” (Hansson & Rimsten, 2005, s. 43-44). Det går också att se påverkan från det rådande samhällsklimatet i lagtextens formuleringar som handlar om att hålla sig a jour inom det område man ska arbeta efter studierna. Hansson och Rimsten konstaterar hur just de ökade kraven på olika färdigheter i dagens samhälle och arbetsliv ligger bakom skrivningarna. Studenters anställningsbarhet har också enligt Elmgren och Henriksson (2013) blivit ett allt tydligare fokus inom svensk högskola.

Intressant att peka på är formuleringen som inleder paragrafens andra del. Här blir det tydligt att förmågorna som följer, ska knytas till en viss kontext, nämligen ”det område som utbildningen avser.” Man kan alltså hävda att det i högskolelagen förordas ett slags situerad informationskompetens – studenterna ska följa kunskapsutvecklingen och kunna söka och värdera information inom en viss social praktik, i det här fallet ett utbildningsområde och i förlängningen ett yrkesområde.

Något som också i hög grad har påverkat utvecklingen i den svenska högre utbildningen är den så kallade Bolognaprocessen. Elmgren och Henriksson beskriver i sin bok *Universitetspedagogik* (2013) detta europeiska samarbetsprojekt som har som syfte att ”främja rörlighet, anställningsbarhet och Europas konkurrens- och attraktionskraft som utbildningskontinent” (s. 12). En genomgripande förändring är införandet av tre nivåer inom den högre utbildningen – i Sverige i form av grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå – där det både inom och mellan nivåerna ska finnas progression (ibid.).

En annan grundtanke i Bolognaprocessen är att utbildningen ska vara mer studentcentrerad med tydliga mål som på alla nivåer visar vad studenten ska förväntas kunna efter avslutad utbildning. I Sverige resulterade detta 2007 i Högskolereformen med den nya examensordningen (bilaga 2 till högskoleförordningen) (Elmgren & Henriksson, 2013). I examensordningen finns för varje program uppställt vilka lärandemål som studenten ska ha uppnått efter avslutad utbildning. Dessa grupperas i mål för kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, samt värderingsförmåga och förhållningssätt (SFS 1993:100, bilaga 2). Eftersom informationskompetens är något som förordas både i högskolelagen och i Bolognaprocessen (Jönsson, 2006), finns det rimligen också lärandemål som avser informationskompetens i olika programs examensbeskrivningar, vilket min analys bekräftar.

Vad gäller skrivningar som kan knytas till informationskompetens nämns i examensordningen inte specifikt att förmågorna ska anpassas till ett speciellt utbildningsområde, men samtidigt presenteras de i ett sammanhang där mycket av övrigt innehåll beskriver typiska kunskaper och förmågor som tillhör yrkena ifråga. I examensbeskrivningarna återkommer också formuleringar som handlar om att hålla sig a jour inom sitt utbildningsområde och vara medveten om sin egen utveckling, formuleringar som handlar om vetenskaplighet, samt för lärarutbildningarna, hur studenterna ska kunna använda digitala verktyg i den pedagogiska verksamheten (SFS 1993:100, bilaga 2).

En något senare utveckling som åtminstone berör högskolans lärarutbildningar och som har ett samband med informationskompetens, är introduktionen av MIK (medie- och informationskunnighet). Detta begrepp presenterades av UNESCO 2011 och syftar till att belysa medie- och informationskunnigheten hos lärare. MIK är ett ”samlingsbegrepp för ett antal kompetenser rörande medier, information, internet, datorer, digitala medier, film, tv, reklam och spel” (Carlsson 2013, s. 9). Limberg ser likheterna och kombinationsmöjligheterna mellan media- och informationskunnighet och informationskompetens:

Begreppet informationskompetens har mycket gemensamt med mediekunnighet, eftersom båda begreppen handlar om förmågor att kunna förstå, förhålla sig kritisk till, skapa mening ur och producera information som görs tillgänglig via olika medier och genrer, och där gränserna mellan producent och förmedlare av information delvis upplösts (2013, s. 67).

Eftersom MIK berör lärare, kan man anta att det inom landets lärarutbildningar så småningom kommer att utvecklas ett ökat fokus på medie- och informationskunnighet i utbildningsplaner och kursplaner.

## 2.2.2 Kursplaner och lärandemål

För varje program i högskolan ska det enligt examensordningen finnas en utbildningsplan – ett övergripande dokument där de kurser som ingår i programmet ska anges, tillsammans med programmets huvudsakliga upplägg och de krav på förkunskaper och andra villkor som gäller för att en student ska kunna bli antagen till utbildningen (SFS 1993:100.). I ett programs utbildningsplan ska också lärandemålen från examensordningen konkretiseras (Elmgren & Henriksson, 2013).

De styrdokument som ligger till grund för min analys av tre program vid Högskolan Kristianstad är högskolagen, examensordningen och utbildningsplanerna, men framför allt är det de olika programmens kursplaner som är föremål för analys. Anledningen till detta är att det i det svenska systemet enbart är just kurser som examineras (Elmgren & Henriksson, 2013), vilket i sin tur innebär att det faktiskt bara är i kursplanerna som lärandemålen också kopplas till examination och bedömning (Lindberg-Sand, 2008).

I kursplanerna måste det framgå vad studenten ska kunna efter avslutad kurs, vad kursens väsentliga innehåll utgörs av, samt de förhållningssätt och färdigheter som studenten ska uppnå (Elmgren & Henriksson, 2013). Kursmålen bör innefatta aspekter från alla tre av de läranderesultatskategorier som återfinns i examensordningen, alltså kunskap och förståelse, färdighet och förmåga, och värderingsförmåga och förhållningssätt. Dock kan kategorierna slås samman till mer sammansatta mål.

I de kursplaner som ingår i min analys finns bland annat avsnitt som beskriver kursens syfte, dess innehåll, lärandemål och examination – prov och former. Enkelt uttryckt ska lärandemålen beskriva vad studenten ska kunna efter



avslutad kurs, medan examinationen ska beskriva hur de ska kunna visa att de kan. Man talar om att bilda konstruktiva samband, ”constructive alignment” (Biggs & Tang, 2011, s. 11), mellan de olika delarna i ett kursmoment. Elmgren och Henriksson beskriver termen och dess innebörd:

Ordet >>constructive<< används för att tydliggöra den konstruktivistiska utgångspunkten. Det är studenterna som konstruerar sin kunskap. Ordet >>alignment<< används för att tydliggöra det direkta sambandet mellan mål, undervisning och examination. Målen beskriver vad studenternas ska kunna, läraaktiviteterna beskriver vad de ska göra för att uppfylla målen och examinationen beskriver vad de ska göra för att visa att de har uppnått målen (2013, s. 56).

Det konstateras också i litteraturen att kursmålen inte bara ska formuleras utifrån det ämnesspecifika innehållet i kursen, utan det ska även vara tydligt hur kursen hänger samman med utbildningens mer övergripande mål (Elmgren & Henriksson, 2013). Flera av kursplanerna torde alltså innehålla formuleringar och lärandemål som tar upp informationskompetens, eftersom detta tillhör ett av utbildningarnas övergripande mål och dessutom är en av de kompetenser som enligt högskolelagen ska genomsyra all högskoleutbildning.

Hansson och Rimsten betonar att det är viktigt att målen från högskolelagen avseende informationskompetens återfinns i utbildningsplaner och kursplaner (2005). De anser vidare att lärare och bibliotekarier måste samverka kring kursplanerna, allt för att informationskompetens ska ingå som ett tydligt mål och ska ”knytas direkt till ämnets innehåll, vetenskapliga metoder och problem” (ibid., s. 23).

### **2.2.3 Fristående eller inbäddad undervisning för informationskompetens?**

Att ett samarbete mellan lärare och bibliotekarier krävs för att utveckla studenters informationskompetens, är en grundläggande tanke som återfinns i mängder av litteratur i ämnet. Grafstein (2002) skriver till exempel om ”shared responsibility” när det kommer till informationskompetens (s. 198), och Corral beskriver ”the need for library/information services to work closely with academic staff” (2008, s. 30). Också Gellerstam (2001) konstaterar att en framgångsrik utbildning med informationskompetens som mål kräver att lärare och bibliotekarier i högskolan samarbetar.

Hur detta samarbete på bästa sätt ska utformas är också vida omskrivet och debatterat. I litteraturen diskuteras till exempel fördelarna med fristående undervisningstillfällen, respektive undervisning som är integrerad eller inbäddad i högskolans övriga kurser och program (Lloyd, 2010, s. 46). En översikt som beskriver och klargör skillnaderna mellan fyra olika typer av undervisning för informationskompetens har presenterats av den australiensiske forskaren och bibliotekarien Alan Bundy (2004):

<b>Generic</b>	Extra curricular classes and/or self paced packages
<b>Parallel</b>	Extra curricular classes and/or self paced packages that complement the curriculum
<b>Integrated</b>	Classes and packages that are part of the curriculum
<b>Embedded</b>	Curriculum design where students have ongoing interaction and reflection with information

(baserad på Bundy 2004, s. 6).

Det som Bundy kallar ”generisk” undervisning motsvarar ett färdighetsbaserat perspektiv, där undervisningen är fristående och inte är kopplad till någon speciell kurs eller något speciellt ämnesinnehåll. Undervisning för informationskompetens som är ”parallell” är också fristående, men kompletterar på ett tydligare sätt en viss kurs eller ett program. När Bundy skriver om ”integrerad” undervisning i informationskompetens avses moduler eller inlag som är en del av ett program. Slutligen innebär ”inbäddad” undervisning för informationskompetens att studenterna i kurserna eller programmen kontinuerligt får interagera och reflektera kring information – informationskompetensen blir alltså tydligt kopplad till en situation och ett ämnesinnehåll. Det kan noteras att Bundy själv anser att den inbäddade varianten av undervisning för informationskompetens är den mest effektiva (2004, s. 7).

Att bädda in undervisning för informationskompetens i ett sammanhang och tillsammans med ett ämnesinnehåll är något som förordas av flertalet forskare idag. Stubbings och Franklin (2007) anser till exempel att undervisning som är inbäddad i övrigt ämnesinnehåll och aktualiserad när den faktiskt behövs, ökar relevansen för studenterna. Vidare skriver Gellerstam om hur viktigt det är att undervisning för informationskompetens kopplas till lärandeprocessen i övrigt:

En utbildning som tar sikte på informationskompetens måste vara direkt knuten till den konkreta undervisningen, till ämnets innehåll, vetenskapliga metoder och problem, och utgå från användarnas situation (2001, s. 30).

Pilerot (2009) återger resultaten från en tidigare studie (2007) där han undersökt hur sjuksköterske- och ingenjörstudenter använder information i samband med uppsatsskrivning. Med sin undersökning vill han problematisera synen på att informationskompetens skulle vara gemensam för alla discipliner, och visar istället att de båda studentgrupperna inte har samma traditioner och att de faktiskt inte söker och använder information på samma sätt. Pilerot gör en tydlig koppling till ett sociokulturellt perspektiv, när han konstaterar att ”undervisning i informationssökning bör vara inbäddad i övrig undervisning” (2009, s. 129).

## **2.2.4 Brister i samarbetet mellan lärare och bibliotekarier**

I litteraturen beskrivs ofta hur ett samarbete kring undervisning för informationskompetens eftersträvas från bibliotekariernas sida men att samma

behov inte verkar finnas hos lärarkåren (t ex Gellerstam, 2001). Till detta kan det finnas flera anledningar. En av dem är det som Hansson och Rimsten återger som ”skillnaden i social status” (2005, s. 125). Enligt detta synsätt har bibliotekarierna ett rent serviceuppdrag där det ingår att organisera och låna ut media, medan lärarkåren på ett mer avancerat sätt anses utveckla och förmedla kunskap. Också Gellerstam noterar att många ser på högskolebiblioteken ”som en isolerad inrättning som skall låna ut böcker och sköta sitt servicejobb” (2001, s. 31).

McGuinness (2003) beskriver samarbetssvårigheterna och återger resultaten från en undersökning inom den irländska högre utbildningen. Hon poängterar att lärarna visserligen ser bibliotekets undervisande arbete inom bibliotekskunskap som effektivt, men att de inte kan föreställa sig en mer central undervisningsroll för bibliotekarierna. Lärarna i undersökningen anser att bibliotekarier saknar ämneskunskapen för att kunna undervisa. Också för svenska förhållanden beskriver Gellerstam hur bibliotekens undervisning ses som ”en avgränsad verksamhet”, och att det inom högskolan finns en tydlig uppdelning i vem som av tradition ska göra vad (2001, s. 31). Lärarna har dessutom enligt Gellerstam betydligt mer begränsad erfarenhet av att låta andra aktörer komma in i deras undervisning. Även Hansson och Rimsten (2005) konstaterar, några år senare, att lärare vanligtvis arbetar mer isolerat, medan bibliotekarier tycks se det som mer naturligt att samverka med andra och dela med sig av sin kunskap.

Andra faktorer som ofta nämns som hämmande för att implementera ett fruktbart samarbete mellan lärare och bibliotekarier, är lärarnas stora arbetsbörda och brist på tid (Gellerstam, 2001; McGuinness, 2003). En övertro på studenternas förmåga att på egen hand utveckla informationskompetens under sina studier, är också en vanligt förekommande anledning när bristen på samarbete och fokus på informationskompetens nämns i litteraturen (McGuinness, 2003). Enligt Badke (2010) har lärarkåren generellt sett endast en vag uppfattning om hur det går till att utveckla informationskompetens, vilket innebär att de tror att studenterna lär sig att bli informationskompetenta på egen hand eller genom ett besök på biblioteket på eget initiativ. I själva verket, menar Badke, behövs en kombination av undervisning och praktisk tillämpning över en lång tidsperiod för att studenterna ska utveckla informationskompetens.

Det finns ingen enkel förklaring till att det råder brister i samarbetet mellan lärare och bibliotekarier. Det är inte heller – som det ibland ter sig i litteraturen – enbart lärarnas påstådda ovilja till samarbete som är problemet. Samarbetet bygger på två olika yrkesgrupper, med olika bakgrund och arbetsvillkor, inom vilka det råder olika traditioner, värderingar och intressen. Hansson och Rimsten (2005) konstaterar att skillnaderna visserligen kan försvåra samverkan grupperna emellan, men att dessa skillnader lika gärna kan vara en utgångspunkt för ett berikande och kompletterande samarbete.

Det finns också, vilket jag är speciellt intresserad av i denna studie, områden som värderas högt av båda yrkesgrupperna. Limberg et al. (2009, s. 47) konstaterar att ”kritiskt tänkande och självständigt lärande” upplevs som viktiga både av bibliotekarier och lärare från olika discipliner. Också

McGuinness nämner ”active learning, critical thinking” (2003, s. 248) som gemensamma mål med den högre utbildningen. Vidare skriver Pilerot (2009) om informationskompetens inom högskolan som en del i ett vetenskapligt ideal. Dessa beröringspunkter får jag anledning att återkomma till i redovisningen av min undersökning längre fram i uppsatsen.

### 3 Teori – ett sociokulturellt perspektiv

I min undersökning analyserar jag kursplaner, en typ av dokument som är skapade inom en viss social och kulturell kontext där vissa normer råder. Eftersom kursplanerna är författade av lärare inom den högre utbildningen, kan en analys av dessa dokument sägas spegla den praktik som lärarna tillhör. Den metod jag använder mig av, kvalitativ innehållsanalys, beskrivs ofta som en empirisk och kontrollerad analys av texter inom en viss kontext (Mayring, 2000). Dokumenten kan alltså sägas utgöra ett slags kontextuell representation, varför kombinationen kvalitativ innehållsanalys och ett sociokulturellt perspektiv är fruktbar. Metoden möjliggör att jag handgripligen kan jämföra hur informationskompetens formuleras i olika sociokulturella kontexter, och därigenom tydliggöra skillnader och likheter.

Redan synsättet att informationskompetens inte är detsamma inom alla olika sammanhang representerar en sociokulturell ansats. Pilerot (2014) skriver om ”the idea and concept of information literacies in the plural”, alltså ett fenomen ”that varies in character from time to time and place to place” (s. 8). Som nämnts i litteraturgenomgången ovan, anser forskare som utgår ifrån sociokulturella perspektiv att informationskompetens alltid är situerad – till exempel inom en akademisk disciplin (Tuominen et al., 2005). När man betraktar informationskompetens ur det här perspektivet, följer det också att olika grupper (t ex lärare och bibliotekarier) helt enkelt inte har samma utgångspunkter och avsikter med det de gör när de söker och använder information.

Sociokulturella perspektiv är ofta kopplade till lärande. Då betonas att individen alltid står i relation till olika kollektiva verksamheter, till exempel en elev som ingår i en skolklass, eller en forskare som tillhör ett visst forskningsfält som i sin tur tillhör universitetsväsendet (Limberg et al., 2009). Genom kommunikation och interaktion blir individen en del av de traditioner, kunskaper och färdigheter som gör sig gällande inom en viss verksamhet (Säljö, 2014). Inom varje sociokulturell tradition finns också olika språkliga och intellektuella redskap (artefakter) som individen lär sig att behärska (ibid.). Limberg et al. (2009) konstaterar att ”information och dess mening skapas i människors dialog med artefakter i sociala praktiker” (s. 50).

Lärande ur sociokulturella perspektiv beskrivs ofta som att vi genom samspel med andra personer i en verksamhet, eller genom att upptäcka möjligheter i olika redskap tillhörande en viss verksamhet, utvecklar nya kunskaper (Säljö, 2014). Enligt Säljö är lärandet i ett sociokulturellt perspektiv:

både en fråga om att besitta information, ha färdigheter och förståelse, men samtidigt också att kunna avgöra vilken information, vilka färdigheter och vilken förståelse som är relevanta i ett visst sammanhang och inom ramen för ett verksamhetssystem (2014, s. 141).

En term som ofta används i det här sammanhanget är ”praktikgemenskap”, alltså det faktum att lärandet alltid är kopplat till en viss social gruppering

(Elmgren & Henriksson, 2013). Pilerot använder sig av termen i sin studie om högskolestudenters informationskompetens:

ett exempel på en praktikgemenskap är den som består av lärare och studenter inom en viss disciplin vilka hyser omsorg om en gemensam kunskapsdomän i form av en viss kurs eller ett visst ämne och där en gemensam praktik utvecklas för att vara effektiv inom domänen (2009, s. 126).

I mötet mellan olika verksamheter blir det märkbart att informationskompetens betraktas på olika sätt, som i min studie mellan hur informationskompetens beskrivs i kursplaner och hur bibliotekarier skulle önska formulera informationskompetens, eller att det skulle synas skillnader i hur olika akademiska discipliner behandlar informationskompetens. Pilerot (2014) jämför två olika verksamheter när han konstaterar att informationskompetens betraktas på skilda sätt inom forskningen respektive inom den praktiska biblioteksverksamheten. Istället för att beskriva skillnaden i metaforer som "the gap" och "the void", förordar Pilerot uttryck som "två sidor av samma mynt" eller "kontinuum" (*continuum* på engelska) (s. 8). Dessa uttryck ger en bild av att det visserligen handlar om två olika grupper, men att det samtidigt finns kopplingar dem emellan. Beröringspunkterna kan utgöra grunden för samtal och samverkan, till exempel som i min studie, mellan lärarkår och bibliotekarier.

Enligt sociokulturella perspektiv är det alltså avgörande att information har en viss betydelse i varje specifik verksamhet. Informationskompetens utvecklas inte i ett vakuum, utan alltid i samband med ett visst ämnesinnehåll. Därför är samarbetet mellan lärarkår och bibliotekarier inom högre utbildning betydelsefullt ifråga om användarundervisningen - det ter sig rimligt att undervisning i informationssökning istället för att bestå av en lista över generella färdigheter, bäddas in i den övriga undervisningen.

## 4 Metod

I det här kapitlet redovisas mitt metodval. Jag beskriver först översiktligt kvalitativ innehållsanalys (Schreier, 2012), och något om hur metoden lämpar sig just för analys av text. Särskilda avsnitt ägnas sedan åt material och urval, analysverktyget med kodningsschemat och dess olika kategorier, kodningsförfarandet, samt textanalys inom biblioteks- och informationsvetenskap. Med anledning av att kvalitativ innehållsanalys är en metod där analysverktyget skapas i nära interaktion med det textmaterial som ska undersökas, kommer exempel från analystexterna redan här att omnämnas och i viss mån diskuteras.

Den relativt detaljerade beskrivningen av analysförfarandet motiveras av att forskaren i kvalitativ innehållsanalys för att upprätthålla en så hög grad av trovärdighet och validitet som möjligt, dels bör utföra analysen på ett systematiskt tillvägagångssätt, dels bör utforma och redovisa en så transparent analysprocess som möjligt (Wildemuth, 2009, s. 310-313). Också vad gäller resultaten i analysdelen kommer dessa så småningom att redovisas i form av citat från de analyserade texterna, så att läsaren kan följa med i argumentationen.

### 4.1 Kvalitativ innehållsanalys

I mitt arbete använder jag mig av kvalitativ innehållsanalys, enligt hur bland annat Schreier redogör för den i *Qualitative Content Analysis in Practice* (2012). Det finns flera olika beskrivningar av metoden att tillgå, men enligt Schreier är den gemensamma nämnaren att kvalitativ innehållsanalys på ett systematiskt sätt beskriver innehållet i kvalitativ data. Bryman (2012) konstaterar att metoden omfattar ett sökande efter bakomliggande teman i texterna som analyseras (s. 557). Vidare ger Mayring följande definition:

Qualitative content analysis defines itself [---] as an approach of empirical, methodological controlled analysis of texts within their context of communication, following content analytical rules and step by step models, without rash quantification (2000, stycke 5).

Ofta är det med hjälp av motsatsförhållandet till kvantitativ innehållsanalys som den kvalitativa motsvarigheten beskrivs, även om kvantitativ och kvalitativ innehållsanalys inte behöver vara varandras totala motsatser (Hsieh & Shannon, 2005). Wildemuth (2009) använder till exempel jämförelsen med kvantitativ analys när hon beskriver fördelarna med kvalitativ innehållsanalys:

Qualitative content analysis goes beyond merely counting words or extracting objective content from texts to examine meanings, themes, and patterns that may be manifest or latent in a particular text (s. 308).

Metoden innebär alltså att genom ett specifikt urval av data undersöka vissa teman på djupet.

Den kvalitativa innehållsanalysen är intresserad av "unique themes that illustrate the range of meanings of the phenomenon" (Wildemuth, 2009, s. 309). Ett visst tema kan uttryckas i materialet som ett enda ord, som en fras eller mening, eller i ett längre stycke. Resultatet presenteras genom beskrivningar och citat för att illustrera hur ett visst begrepp återges i analysstexten (Bryman, 2012).

Att koda text är en grundläggande beståndsdel i metoden. Alvesson och Sköldberg beskriver kodning som att forskaren "utgår från data för att skapa kategorier" (2008, s. 143). Thornberg och Forslund Frykedal definierar kodning som "den process genom vilken du försöker att ta reda på vad data handlar om och successivt utveckla kategorier och begrepp" (2015, s. 48). Det är alltså analysmaterialet som ska kodas och kategoriseras, i mitt fall högskolans styrdokument.

Schreier presenterar en modell som visar de olika stegen i kvalitativ innehållsanalys:

- 1 Deciding on your research question
- 2 Selecting your material
- 3 Building a coding frame
- 4 Dividing your material into units of coding
- 5 Trying out your coding frame
- 6 Evaluating and modifying your coding frame
- 7 Main analysis
- 8 Interpreting and presenting your findings

(2012, s. 6).

Schreier beskriver vidare kvalitativ innehållsanalys som en metod som "combines linear and cyclic elements" (2009, s. 32). Det linjära ligger i de fasta steg som metoden består av, medan det cirkulära kommer fram i det faktum att vissa steg – som till exempel att bygga sitt kodningsschema – är något man gör flera gånger beroende på vilka formuleringar man finner i sitt material.

Metoden är till sin natur flexibel. Det är alltså innehållet i analysmaterialet som genom kodning ger vid handen vilka kategorier och underkategorier som finns med i kodningsschemat (Schreier, 2012). Även Mayring, framhåller att kategorierna bör utvecklas så nära materialet som möjligt (2000). Detta är också av vikt för undersökningens validitet:

Your coding frame can be said to be valid to the extent that your categories adequately represent the concepts in your research question, and to achieve this you have to adapt your frame so as to fit your material (Schreier, 2012, s. 7).

Kvalitativ innehållsanalys lämpar sig väl för just analys av text. Wildemuth (2009) beskriver hur metoden visserligen kan användas för olika sorters data, men att denna data bör föreligga i skriftlig form innan analysen kan ta sin början. Till exempel handlar det ofta om att forskare har transkriberat och



sedan analyserat intervjuer. Men metoden kan, som i mitt fall, också användas direkt på dokument som redan existerar. Justesen och Mik-Meyer (2011) skriver om dokumentanalys och konstaterar att dokument är ”ett material som föreligger i en påtaglig eller konkret form” (s. 104). Just att materialet inte skapas av forskaren för att analyseras (som till exempel vid en intervju) utan faktiskt existerar oberoende av undersökningen, gör dock inte att det måste ha varken ett objektivt eller neutralt innehåll (ibid.). Alla dokument är skapade inom en viss kontext, där vissa normer råder. I min undersökning är till exempel kursplanerna författade av representanter för lärarkåren, varför innehållet också kan sägas spegla den praktik de tillhör.

## 4.2 Material och urval

Som konstaterats ovan utgår man i kvalitativ innehållsanalys medvetet från ett specifikt urval av data. Wildemuth konstaterar att “samples for qualitative content analysis usually consist of purposively selected texts, which can inform the research question being investigated” (2009, s. 309). Min analys baseras på de dokument som styr den svenska högskolan: via högskolelagen, examensordningen och utbildningsplanerna, analyserar jag kursplanerna tillhörande tre av Högskolan Kristianstads utbildningsprogram: förskollärautbildningen, grundlärautbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6 och sjuksköterskeprogrammet.

Som nämnts ovan, utgår man i utbildningsplaner från skrivningar om innehåll och förmågor som studenterna enligt högskolelagen och examensordningen ska uppnå. Det är tydligt i mitt analysmaterial att formuleringarna i utbildningsplanerna i de flesta fall är hämtade direkt ur de andra dokumenten, varför en detaljerad innehållsanalys av dessa blir av mindre intresse. För min analys är det alltså kursplanerna som är mest givande att analysera, eftersom det är där utrymmet finns för kursplansförfattarna (d.v.s. i de flesta fall lärarna) att med egna ord formulera och sammanställa det som faktiskt ska läras ut och examineras.

Att valet föll på just Högskolan Kristianstad motiveras av den tydliga strävan som där finns att aktivt verka för att samarbeta kring informationskompetens. Eftersom studieobjektet ligger nära min egen verksamhet är fördelarna den förståelse och förkunskap som föreligger, samt den ökade möjligheten att nå ut med de resultat som framkommer. Urvalet av de tre utbildningarna är gjort i syfte att få ett brett material att utgå ifrån. Dessutom finns det idag en sinsemellan varierande grad av samarbete med biblioteket på dessa tre utbildningar, varför det är av intresse att se hur kursplanerna tar upp informationskompetens både i utbildningar där ett visst samarbete finns och där samarbetet inte finns.

Samtliga kursplaner som ingår i de tre programmen ingår i analysen. För förskollärautbildningen rör det sig om åtta längre kursplaner som behandlar allt ifrån förskolan nu, då och i framtiden, till kurser i språkets betydelse och hur naturvetenskap, teknik och estetik integreras i möten med barnen. Grundlärautbildningen omfattar tjugotre kursplaner, och också här är kurserna av varierande innehåll. Förutom kurser i vad det innebär att utöva läraryrket

ingår till exempel kurser i svenska, samhällskunskap och matematik, alla med inriktning mot undervisning i årskurs 4-6. Sjuksköterskeprogrammet består av femton olika kurser, där innehållet bland annat utgörs av kurser i medicin, omvårdnad och folkhälsa. Gemensamt för alla tre utbildningsprogram är att de har kurser som är verksamhetsförlagda (så kallad praktik) och att en av kurserna utgörs av det så kallade examensarbetet, alltså en uppsats på kandidatnivå. (För en fullständig lista över de kursplaner som ingår i analysen – se Bilaga A.)

Kursplanerna är uppbyggda enligt samma struktur och innehåller samma rubriker. De avsnitt som är aktuella för analys är kursplanernas ”Syfte”, ”Innehåll”, ”Lärandemål”, ”Genomförande” och ”Examination – prov och former.” Att just dessa avsnitt ingår i analysen beror på att det är här formuleringarna avseende informationskompetens står att finna. Övrigt innehåll i kursplanerna utgörs till exempel av grundläggande upplysningar om i vilken utbildning kursen ingår, vilken nivå kursen läses på, vilka förkunskaps- och behörighetskrav som föreligger och vilken litteratur som ska läsas. Dessa formuleringar bedöms inte vara av vikt för en analys avseende informationskompetens.

### 4.3 Analysverktyg - kodningsschemat

Utgångspunkten för att kunna analysera ett textmaterial med hjälp av kvalitativ innehållsanalys är ett kodningsschema (*coding frame* på engelska). Schreier definierar ett kodningsschema som:

a way of structuring your material. It consists of main categories specifying relevant aspects and of subcategories for each main category specifying relevant meanings concerning this aspect (2012, s. 61).

Baserat på forskningsfrågan och vad som ska analyseras, konstruerar forskaren alltså olika kategorier som beskriver innehållet i materialet. Schreier beskriver kodningsschemat som ett slags filter, genom vilket materialet betraktas (2012, s. 63).

Det finns olika grader av flexibilitet vad gäller utformandet av kodningsscheman i kvalitativa innehållsanalyser. Men eftersom kodningsschemat ska beskriva det specifika analysmaterialet, är kodningsschemat i kvalitativ innehållsanalys alltid ”data-driven” (Schreier, 2012, s. 7). För min analys använder jag mig av ”directed content analysis”, där utgångspunkten för de första kategorierna är teorier eller tidigare forskning, men där ytterligare kategorier tillåts att komma fram ur materialet (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281).

Utgångspunkten för mitt kodningsschema är de förmågor som utgör en gemensam grund i hur informationskompetens framträder i litteraturen. Mina fyra första kategorier i kodningsschemat är följaktligen: **”Inse behov av information”, ”Söka information”, ”Granska/värdera information” och ”Använda information.”**

Kodningsschemats konstruktion bygger på tre överordnade kategorier som beskriver graden av tydlighet i kopplingen till informationskompetens:

- A. **Formuleringar som har bäring på det vi ofta talar om som informationskompetens.**
- B. **Formuleringar som antydningssvis har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens.**
- C. **Formuleringar som potentiellt har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens.**

Ordet ”vi” ska här ses som att representera en sammanfattande syn på hur informationskompetens framträder inom biblioteks- och informationsvetenskapen. De tre nivåerna kan sägas vara sprungna direkt ur materialet, eftersom jag vid genomläsningar av kursplanerna noterat dessa varianter. De motiveras också av att jag i min undersökning är särskilt intresserad just av graden av tydlighet med vilken informationskompetensen framträder.

Även beträffande ytterligare underkategorier är det materialet som styr, och i de följande avsnitten beskriver jag de underordnade kategorierna i mitt kodningsschema (För en översiktsbild av hela kodningsschemat, se Bilaga B).

#### **4.3.1 Formuleringar som har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens**

Som nämnts ovan består de underkategorier som grupperas som att ha bäring på informationskompetens av de förmågor som enligt till exempel Limberg och Folkesson (2006) ingår i de flesta definitioner av informationskompetens: **”Inse behov av information”, ”Söka information”, ”Granska/värdera information”** och **”Använda information.”** I Pilerots (2009) studie om olika grupper av högskolestudenter konstaterar han att ”svenska högskolestudenter är verksamma i sammanhang där det förväntas av dem att de ska utveckla en generell informationskompetens med det primära syftet att kunna söka och hantera vetenskaplig information” (s. 110-111).

Dessa förmågor är de som anses tillhöra ett färdighetsbaserat perspektiv och som beskrivs i standarder som avser informationskompetens inom den högre utbildningen.

#### **4.3.2 Formuleringar som antydningssvis har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens**

Weiner (2012) beskriver dagens samhälle som en plats där informationskompetens är avgörande att behärska, men där också:

its related competencies, such as media and digital literacy, critical thinking ability, ability to engage in lifelong learning, and

problem-solving ability, are essential for individual and community empowerment, workforce readiness, and global competitiveness (s. 287).

Det finns alltså i synen på informationskompetens också andra närbesläktade termer, som kan sägas tänga eller till och med omfatta mycket av det som informationskompetens kan innebära. Sådana inslag återfinns även i de kursplaner som är föremål för analys här. Under huvudkategori B i kodningsschemat återfinns formuleringar där det är underförstått att det är informationskompetens som avses.

Det första området i mitt kodningsschema där informationskompetens antyds har jag sammanfattat i underkategorin ”**Akademiskt skrivande**”. Detta syftar på formuleringar där olika akademiska skrivuppgifter ska genomföras, vilket förutsätter att studenten är informationskompetent. En viss typ av akademisk uppgift har också fått ingå här, nämligen ”**Examensarbete**”. Ofta är det just vid examensarbetet som bibliotekets undervisning efterfrågas, vilket gör att det tycks finnas en stark underförstådd uppfattning att det är först då, i slutet av en utbildning, som studenterna verkligen behöver vara informationskompetenta. Hansson och Rimsten (2005) beskriver många studenters verklighet, som att ”[i]nformationssökning behövs oftast endast i samband med uppsatsskrivning – samtidigt är det då för sent att börja föra in inslag av informationskompetens” (s. 113).

Den andra underkategorin som kan sägas uttrycka ett slags antydd informationskompetens är ”**Det egna lärandet/livslångt lärande**”. Det finns en uppfattning hos flera forskare att lärande är nära knutet till informationsanvändning. Bruce använder termen ”informed learning” i sin bok med samma namn (2008). Hon beskriver fenomenet som ”engaging in information practices in order to learn” eller ”engaging with the different ways of using information to learn” (2008, s. viii). Också Limberg skriver i sin avhandling (1998) om ”samspelet mellan användares informationssökning och deras uppfattning av informationens innehåll” (s. 229). Det framstår alltså som om det egna lärandet och en medvetenhet om detta, ofta ses som förknippat med informationskompetens.

### **4.3.3 Formuleringar som potentiellt har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens**

Under huvudkategori C i mitt kodningsschema beskrivs underkategorier som alla skulle kunna ha en bäring på informationskompetens, men där denna koppling varken är tydliggjord eller antydd.

Den första underkategorin som skulle kunna kopplas till informationskompetens är ”**kritiskt tänkande**.” Kritiskt tänkande är en term som är vanligt förekommande i den akademiska världen. Ennis (1993) definierar kritiskt tänkande som: ”reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do” (s. 180). Han beskriver vidare vad som ingår i att vara en kritiskt tänkande person, och flera av formuleringarna passar väl in även på informationskompetens, till exempel ”judge the credibility of sources” (ibid.). Pilerot (2009) konstaterar också: ”Såväl lektorer från olika discipliner

som bibliotekarier uppmärksammar kritiskt tänkande och självständigt lärande som viktiga dimensioner” (s. 47).

Nästa kategori i mitt schema där en möjlig koppling till informationskompetens finns, är ”**Vetenskaplig arbetsprocess**”. Pilerot (2009) skriver om högskolan att informationskompetens där ”förses med en stark akademisk laddning och kan förstås som en del i ett vetenskapligt ideal” (s. 110). Hansson och Rimsten (2005) räknar vidare upp en mängd kunskaper knutna till informationskompetens vilka behövs för att studenter ska kunna arbeta vetenskapligt, exempelvis förståelse om publikationsprocesser, vad som kännetecknar vetenskapliga artiklar och hur kollegial granskning (peer-review) fungerar (s. 48-49).

Den tredje och sista underkategorin där det finns en möjlig koppling till informationskompetens är ”**Datorer och IKT**”. Informations- och kommunikationsteknik (IKT) nämns ofta i samband med informationskompetens, och det är ju också genom datorer, digitala resurser och digitala verktyg, som man idag oftast söker information. Pilerot (2009) skriver:

Informationskompetens är en term bland flera som introducerats under de senaste decennierna för att beteckna kompetenser som framhävs som särskilt viktiga kopplade till den snabba utvecklingen av informations- och kommunikationstekniker och nya digitala medier (s. 42).

Kunskaper om och färdigheter i IKT skulle alltså kunna ses som en del av det som vi brukar tala om som informationskompetens, även om man i de flesta av kursplanerna som ingår i dokumentanalysen, ofta talar om datorer och IKT utan att alls göra den kopplingen.

## 4.4 Kodning

I kvalitativ innehållsanalys är alltså kodningsschemat det verktyg som handgripligen används för att ta sig an textanalysen. Jag har manuellt läst igenom de för studien aktuella kursplanerna och identifierat varje textsegment som enligt kodningsschemats kategorier kan associeras till informationskompetens. Därefter har ytterligare genomläsningar av materialet följt, där textsegmenten har kodats i enlighet med kodningsschemat. Varje aktuell passage har infogats under en av kodningsschemats kategorier.

## 4.5 Kvalitativ textanalys inom biblioteks- och informationsvetenskap

Att undersöka hur informationskompetens uppfattas och används inom den högre utbildningen finns det rikligt med exempel på inom biblioteks- och informationsvetenskapen, till exempel genom studier där bibliotekarier och lärare intervjuas om hur man ser på begreppet. Att använda sig av någon form

av kvalitativ textanalys är mer sparsamt förekommande, även om det finns exempel i litteraturen också på detta (se till exempel Pilerot, 2007; Kjellin & Pernler, 2008; Bryngelsson & Clark, 2008; Ripa, 2012; Österdahl, 2014).

## 5 Resultat

I följande avsnitt kommer jag att redogöra för min innehållsanalys av kursplanerna för förskolläroutbildningen (Högskolan Kristianstad, 2015b), grundläroutbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6 (Högskolan Kristianstad, 2015d) samt sjuksköterskeprogrammet (Högskolan Kristianstad, 2014b) vid Högskolan Kristianstad.

Resultaten av analysen presenteras enligt de övergripande kategorierna i mitt kodningsschema: A) Formuleringar som har bäring på det vi ofta talar om som informationskompetens, B) Formuleringar som antydningssvis har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens och C) Formuleringar som potentiellt har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens.

### 5.1 Formuleringar som har bäring på det vi ofta talar om som informationskompetens

Ofta är det informationskompetens sett ur ett färdighetsbaserat perspektiv som har kopplats samman med högskoleutbildning (Pilerot, 2009). I olika standarder, till exempel ACRL:s *Information Literacy Standards for Higher Education* (2000), är det dessa grundläggande så kallade generiska färdigheter som ses som krav för att en student ska anses vara informationskompetent. Även i högskolelagen omnämns som krav för alla svenska högskoleutbildningar att studenterna ska utveckla sin förmåga att ”söka och värdera kunskap” (SFS 1992:1434), vilket är två av de färdigheter som tydligt ingår i det färdighetsbaserade perspektivet på informationskompetens. Ofta har de färdighetsbaserade förmågorna förordats av bibliotekarier på fältet (Corrall, 2008, s. 26). Däremot är det alls inte säkert att lärarna som ligger bakom kursplanerna är medvetna om informationskompetens på samma sätt.

I kursplanerna för de tre utbildningsprogram som jag har undersökt är det anmärkningsvärt få formuleringar som direkt har bäring på det som brukar ingå i beskrivningar av informationskompetens: ”Inse behov av information”, ”Söka information”, ”Granska/värdera information” eller ”Använda information.”

Den kategori som är oftast förekommande i kursplanerna är **A2: Söka information** och det är på sjuksköterskeprogrammet som den tydligaste förekomsten återfinns. I kursen *Omvårdnadsforskningens teori och metod II med inriktning på omgivningen* kan man läsa att studenten efter genomgången kurs ska ”kunna söka [...] vetenskaplig information” och ”kunna identifiera lämpliga sökvägar” (Högskolan Kristianstad, 2014b). I kursen *Omvårdnadsforskningens teori och metod IV* står att studenten ska kunna ”söka [...] datamaterial” (ibid.). Termen ”informatik” återfinns också i ett antal av programmets kursplaner. Detta är en term som visserligen kan vara något missvisande, eftersom den i många sammanhang syftar på ett helt vetenskapligt område som behandlar informationsteknik, dess utformning och tillämpning (*Nationalencyklopedin*, 2015). Dock kan man efter att ha läst hur man på sjuksköterskeprogrammet använder sig av termen till exempel i kursen *Introduktion till omvårdnad* sluta sig till att det som här avses är att studenten

ska ”ha förmåga att använda grundläggande söktekniker för manuell och databaserad informationssökning” (ibid.). I kursplanen för *Omvårdnadsforskningens teori och metod II* förekommer faktiskt också termen ”informationskompetens” (ibid.), även om det inte förklaras närmare exakt vad man avser med begreppet. Troligen är detta en influens från samarbetet med högskolebiblioteket. Detta är också det enda exemplet från alla styrdokumenterna i undersökningen där ordet informationskompetens förekommer.

Också i förskolläraryrket utbildningens kurser finns exempel på formuleringar som avser informationssökning, även om förekomsten är något mindre tydlig. I kursen *Hållbar utveckling i förskolan* kan man läsa att studenten ska ägna sig åt ”artikelsökning via lärosätets bibliotek” och att studenten ska ”kunna söka [...] vetenskapliga texter” (Högskolan Kristianstad, 2015b). En annan kurs som tar upp informationssökning är naturligt nog *Examensarbete i utbildningsvetenskap*, där man under avsnittet ”Examination – prov och former” skriver om studentens ”förmåga att söka vetenskapliga texter inom det valda kunskapsområdet” (min kursivering) (ibid.). Här skulle man till och med kunna ana en slags kontextbunden syn på informationssökning, vilket i övrigt är sällsynt förekommande i kursplanerna. Förmågan att söka information ska enligt den här formuleringen finnas med som en bedömningsfaktor i examensarbetet – dock är informationssökning inget som nämns i kursens lärandemål.

I grundläroprogrammet finns endast ett omnämnande av informationssökning. När man i kursen *Samhällsorienterande ämnen I för undervisning i åk 4-6* skriver om kunskapsbildningen i de samhällsorienterande ämnena, förväntas studenten känna till ”vilka konkreta metoder som används” och då nämns ”informationssökning” som en av dessa (Högskolan Kristianstad, 2015d). Detta är den enda gången i programmets alla kursplaner som man kan hitta en explicit formulering som handlar om att söka information. Dock finns inte informationssökning med som ett av kursens lärandemål.

Den av de tydligt uttalade kategorierna över informationskompetens som är näst vanligast förekommande i kursplanerna är **A.3: Granska/värdera information**. Här är förekomsten något jämnare fördelad över de tre aktuella programmen. I förskolläraryrket utbildningens kurs *Hållbar utveckling i förskolan* står skrivet att studenten efter genomgången kurs ska ”kritiskt kunna granska och värdera vetenskapliga texter” och en liknande formulering återfinns också som ett lärandemål i kursen *Språkets betydelse för barns utveckling och lärande*, där det står att studenten ska ”kritiskt kunna granska vetenskapliga artiklar” (Högskolan Kristianstad, 2015b). Ett annat exempel på att värdera och granska information finns i kursen *Utvärdering och utveckling i förskolan*, där man också i formuleringen möjligen kan skönja en kontextbunden syn på informationskompetens, när man väljer att uttryckligen skriva ut att studenten ska få möjligheten att ”kritiskt granska, värdera och förhålla sig till vetenskapliga texter relaterat till det valda fokusområdet” (ibid.).

På sjuksköterskeprogrammet finns i kursen *Omvårdnadsforskningens teori och metod III* formulerat att studenten efter kursens slut ska ”kunna [...] granska och värdera litteratur”, och i kursen *Omvårdnadsforskningens teori och metod IV, fördjupningsarbete i omvårdnad* ska studenten kunna ”värdera [...] datamaterial” (Högskolan Kristianstad, 2014b). Den tredje kursen som på



sjuksköterskeprogrammet omnämner den här kategorin av tydligt uttalad informationskompetens är *Omvårdnadsforskningens teori och metod II med inriktning på omgivningen*. Ett av lärandemålen här är att studenten ska kunna ”kritiskt granska vetenskaplig information” (ibid.). Ifråga om sjuksköterskeprogrammet kommer alltså samtliga exempel på att granska och värdera information i kurser som uttryckligen handlar om teori och metod, vilket möjligen beror på att man i just dess kurser har ett samarbete med biblioteket.

På grundläroarutbildningen finns endast två kurser där kategorin att granska och värdera information är närvarande. I kursen *Svenska med didaktisk inriktning* talas i kursens innehåll om ”betydelsen av ett aktivt källkritiskt förhållningssätt” och man skriver också att studenten ska kunna ”kritiskt [...] värdera texter av skilda slag” (Högskolan Kristianstad, 2015d). Den andra kursen där denna kategori finns med är *Samhällsorienterande ämnen I för undervisning i årskurs 4-6*. Här knyts kategorin specifikt till ämnet historia och omtalas som ”källkritik” (ibid.). Det är osäkert om man också avser att studenterna ska granska och värdera information till exempel när de själva söker – åtminstone syns detta inte i kursens lärandemål.

De övriga två kategorierna som i mitt kodningsschema klassas som att ha bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens är ”Inse behov av information” och ”Använda information”. Om de två föregående kategorierna är ganska sparsamt förekommande i kursplanerna, så är dessa två i princip osynliga. Visserligen kan säkert både att söka och att granska information vara lättare att se som tydliga och mätbara mål, vilket möjligen förklarar att de oftare finns med. Men även att inse ett behov av information och att sedan använda den sökta informationen i sitt eget arbete, är något som ingår i informationskompetens.

Kategorin, **A1: Inse behov av information** är mycket svagt representerad i de kursplaner jag analyserat. På sjuksköterskeprogrammets kurs *Omvårdnadsforskningens teori och metod IV, fördjupningsarbete i omvårdnad* kan man i lärandemålen läsa att studenten efter avslutad kurs ska ”självständigt kunna identifiera behov av ytterligare kunskap inom området för fördjupningsarbetet” (Högskolan Kristianstad, 2014b). Ett annat exempel finns i grundläroarutbildningens kursplan för *En skola för alla – läraruppdraget i årskurs 4-6 II*, där studenten också ska ”kunna identifiera sitt behov av ytterligare kunskap, särskilt inom det specialpedagogiska området” (Högskolan Kristianstad, 2015d). I ett par andra exempel finns liknande formuleringar i kursplanerna, men eftersom de syftar mer mot det egna lärandet i ett helt yrkesperspektiv eller för ett så kallat livslångt lärande, har jag valt att kategorisera dem som formuleringar som endast antydningssvis har bäring på det som vi ofta kallar informationskompetens, vilket jag ska återkomma till nedan.

Den sista kategorin, **A4: Använda information**, är också närmast obefintlig i kursplanerna. På sjuksköterskeprogrammet är det ännu en gång i kursen *Omvårdnadsforskningens teori och metod IV* som exemplet återfinns. I samband med att man i lärandemålen beskriver hur studenten bland annat ska kunna söka och värdera datamaterial, dyker också formuleringen att ”sammanställa och analysera datamaterial” upp (Högskolan Kristianstad,

2014b). Studenten ska alltså använda den sökta och granskade informationen i sitt eget arbete. På förskolläraryrket kan man i kursen *Hållbar utveckling i förskolan* finna formuleringar om att studenten ska använda den information som söks, när texten talar om artikelsökning. I texten står också att artiklarna ska ”bearbetas genom att studenten ges möjlighet till ett fortsatt utvecklande av sitt eget skrivande” (Högskolan Kristianstad, 2015b).

Formuleringar som har bäring på det som vi ofta kallar informationskompetens är alltså totalt sett sparsamt förekommande i de kursplaner jag har analyserat. Det finns också många kursplaner där ingen referens alls av detta slag står att finna, till exempel förskolläraryrket kurs *Matematik och språklig mångfald i förskolan* (Högskolan Kristianstad, 2015b), grundläraryrket kurs *Samhällsorienterande ämnen II för undervisning i åk 4-6* (Högskolan Kristianstad, 2015d) eller sjuksköterskeprogrammets kurs *Folkhälsovetenskap* (Högskolan Kristianstad, 2014b). Visserligen är det utbildningarna i stort som har som ett av sina övergripande mål att inkludera informationskompetens (SFS 1992:1434) – alltså måste inte varje kursplan innehålla formuleringar avseende informationskompetens. Men trots allt är de kursplaner som uttryckligen har som ett av sina lärandemål att inse behov av information, att söka information, att granska/värdera information och att använda information, få till antalet.

## 5.2 Formuleringar som antydningssvis har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens

Eftersom innehåll och lärandemål som har med informationskompetens att göra tycks vara något som i ganska låg omfattning tydligt uttrycks i kursplanerna för de tre program jag har analyserat, kan man ana att det istället är något som man möjligen kan läsa mellan raderna i kursplanernas formuleringar.

Mina två underkategorier ”Akademiskt skrivande/examensarbete” och ”Det egna lärandet/livslångt lärande” har ett samband med informationskompetens, och man kan konstatera att det till exempel knappast går att genomföra ett examensarbete utan att informationskompetens förutsätts. Dock finns det flera exempel i kursplanerna där man inte tydligt formulerat informationskompetens som en del av processen i att skriva en akademisk text, och där man istället rimligen måste tolka det som underförstått eller antytt att dessa färdigheter faktiskt krävs.

Den av de två kategorierna avseende formuleringar som antydningssvis har bäring på informationskompetens som oftast synliggörs i kursplanerna är **B1: Akademiskt skrivande/examensarbete**. Här har jag kategoriserat alla formuleringar där någon typ av akademiskt skrivande eller skrivuppgift omnämns utan att man skriver ut vilka färdigheter som denna typ av uppgift förutsätter (avseende informationskompetens). Det finns dock flera kursplaner där olika typer av akademiskt skrivande omnämns men där det samtidigt finns något eller några exempel också på formuleringar som har bäring på

informationskompetens. Dessa är följaktligen inte kodade som underförstådd informationskompetens, men jag kommer för tydlighets skull ändå kortfattat kommentera några av dessa exempel nedan.

Högskolan Kristianstads grundläroutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6 är den av de tre utbildningarna i analysen som har flest exempel på kategorin akademiskt skrivande/examensarbete. I kursen *Att bli lärare i årskurs 4-6 – traditioner, villkor och utmaningar* talas till exempel om att "akademiskt [...] skrivande" (Högskolan Kristianstad, 2015d) ingår i kursens innehåll. Den andra typen av omnämning för den här kategorin är när en speciell skrivuppgift nämns, vilket till exempel återfinns i kursen *Lärande och utveckling – läraruppdraget i årskurs 4-6 I*. Där står att studenten ska skriva en "litteraturöversikt" (ibid.). Två kurser där olika skrivuppgifter nämns är föga förvånande de kurser som utgörs av ett förarbete till examensarbetet och själva examensarbetet: *Självständigt arbete, vetenskapsteori och metod* samt *Ämnesstudier och självständigt arbete*. Här nämns att studenten ska skriva en "kunskapsöversikt/forskningsplan inom det utbildningsvetenskapliga fältet" och att studenten ska "genomföra ett examensarbete" (ibid.). Anmärkningsvärt är att det i de två sistnämnda kurserna inte finns ett enda exempel på formuleringar som har bäring på det vi ofta talar om som informationskompetens, alltså, enligt mitt kodningsschema, att inse ett behov av information, att söka information, att granska/värdera information eller att använda information. Ändå måste man förutsätta att detta är färdigheter som studenten måste behärska för att kunna skriva ett akademiskt examensarbete. Här blir det alltså tydligt att informationskompetensen endast är antydd.

På förskolläroutbildningen finns två exempel på formuleringar som handlar om akademiskt skrivande/examensarbete. I kursen *Förskola i dåtid, nutid och framtid* konstateras i innehållet att studenten "prövar grunder i [...] vetenskapligt skrivande." Det andra exemplet finns i kursen *Vetenskapsteori, barndomar och mötesarenor*, där studenten ska arbeta med underlaget till ett "utkast till en uppsatsplan" (Högskolan Kristianstad, 2015b). Gemensamt för dessa båda kurser är att det inte någonstans i kursplanens formuleringar talas om något som kan kopplas till formuleringar som har en tydligare bäring på informationskompetens.

På förskolläroutbildningen finns det dock kurser där akademiskt skrivande ingår, och där man samtidigt också uttrycker olika tydligare aspekter av informationskompetens. Till exempel ska studenten i kursen *Hållbar utveckling i skolan* enligt kursplanen skriva "vetenskaplig text" och då nämns i kursplanen att studenten ska "kunna söka, kritiskt granska och värdera vetenskapliga texter" (Högskolan Kristianstad, 2015b).

Sjuksköterskeprogrammet är den utbildning som tydligast uttrycker färdighetsbaserad informationskompetens i sina kursplaner, och omnämmandet av olika akademiska skrivuppgifter i kursplanerna är i samtliga fall kopplade till någon form av formuleringar som har bäring på informationskompetens. Kursen *Omvårdnadsforskningens teori och metod II med inriktning på omgivningen* har som ett av sina lärandemål att studenten ska "kunna skriva text med vetenskaplig struktur, god läsbarhet, logisk uppbyggnad och med relevans för omvårdnad" (Högskolan Kristianstad, 2014b). Det står inte uttryckligen vilken typ av skrivuppgift det är fråga om, men formuleringen

måste ändå sägas representera det akademiska skrivandet. I samma kurs är det samtidigt tydligt att studenten ska kunna ”genomföra elektronisk sökning i olika databaser” (ibid.). I kursen *Omvårdnadsforskningens teori och metod IV, fördjupningsarbete i omvårdnad* står det klart att innehållet i kursplanen handlar om själva examensarbetet. Här blir också skrivuppgiften på ett tydligt sätt kopplad till informationskompetens, när alla fyra av kategorierna i mitt kodningsschema som omfattar formuleringar som har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens återfinns i texten (ibid.). Detta är den enda kursplanen i mitt analysmaterial där så är fallet.

Den andra kategorin i mitt kodningsschema som representerar formuleringar som antydningssvis har bäring på informationskompetens, är **B2: Det egna lärandet/livslångt lärande**. Här har jag valt att särskilja formuleringarna som avser ett eget lärande och kunskapsinsikt ifråga om ett längre perspektiv, till exempel för ett helt yrkesliv, från de som ur ett kortare perspektiv avser ett kunskapsbehov för att utföra en viss uppgift i en kurs (dessa kategoriseras istället som A1: Inse behov av information).

Det egna lärandet/livslångt lärande är helt frånvarande i kursplanerna till sjuksköterskeprogrammet, medan det finns ett exempel på förskolläraryrket och två exempel på grundläraryrket. I förskolläraryrket kurs *Utvärdering och utveckling i förskolan* beskrivs som ett lärandemål att studenten ska ”identifiera sitt behov av ytterligare kunskap för att kunna utveckla sin pedagogiska kompetens” (Högskolan Kristianstad, 2015b). Grundläraryrket exempel är identiska och hämtade från kursen *Hem- och konsumentkunskap I för undervisning i åk1-6* och dess fortsättningskurs *Hem- och konsumentkunskap II för undervisning i åk 1-6*. Här står att studenten ska ”kunna reflektera över det egna lärandet och identifiera vad som krävs i lärarprofessionen för att hantera ämnesstudierna i ett didaktiskt perspektiv” (Högskolan Kristianstad, 2015d).

### **5.3 Formuleringar som potentiellt har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens**

Jag har alltså i min analys av kursplanerna funnit relativt sparsamt med exempel på formuleringar som tydligt har bäring på informationskompetens, och jag har även hittat exempel på fall där informationskompetens snarare är något som underförstås. Den tredje typen av kategori från mitt kodningsschema, tillika den som är vanligast i kursplanerna, utgörs av formuleringar som potentiellt har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens.

Denna tredje typ av kategori rör alltså formuleringar där det skulle kunna finnas en koppling till informationskompetens, men där detta i kursplanerna varken är tydligt uttalat eller kan ses som underförstått. Man kan se formuleringar av den här typen som områden där informationskompetens

skulle kunna synliggöras mycket mer och där ett fruktbart samarbete mellan bibliotekarier och lärarkåren skulle vara möjligt.

Den allra vanligast förekommande kategorin i analysmaterialet är **C2: Vetenskaplig arbetsprocess**. Detta är förstås inte förvånande då vetenskaplighet och forskningsanknytning är något som värderas högt inom den akademiska världen (Elmgren & Henriksson, 2013). Informationskompetens kan kopplas till detta vetenskapliga fokus, då till exempel kunskap om informationssökning, olika typer av publikationer och vetenskaplig kvalitetsbedömning behövs för att studenter ska kunna sägas behärska den vetenskapliga arbetsprocessen (Hansson & Rimsten, 2005).

Det program som har flest exempel på formuleringar som handlar om en vetenskaplig arbetsprocess är grundläroutbildningen. I kursplanerna används ofta ordet ”forskning” för att knyta an till det vetenskapliga. I vitt skilda ämnen kan man hitta referenser till denna kategori, till exempel i kursen *Musik I för undervisning i åk 1-6* där det talas om ”aktuell forskning”, eller i kursen *Bild I för undervisning i åk 1-6* där ett lärandemål är att ”kunna diskutera aktuell forskning” (Högskolan Kristianstad, 2015d). En annan kurs som har flera formuleringar som passar in på den här kategorin är *Att vara lärare i årskurs 4-6 – ämnesstudier, professionell reflektion och utveckling*. Här återkommer på flera ställen formuleringar som till exempel ”utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt” och ”med utgångspunkt i forskning” (ibid.).

Också på förskolläroutbildningen finns rikligt med bevis på att den vetenskapliga arbetsprocessen värderas högt. I kursen *Förskola i dåtid, nutid och framtid* talas till exempel om ”aktuell forskning”, och i kursen *Naturvetenskap, teknik och estetik i mötet med alla barn* används frasen ”aktuell didaktisk forskning” i kursens innehåll (Högskolan Kristianstad, 2015b). I kursen *Vetenskapsteori, barndomar och mötesarenor* finns flera referenser till just vetenskap – till exempel återfinns här samma fras som fått utgöra rubriken till kategorin i mitt kodningsschema, nämligen ”vetenskapligt förhållningssätt” (ibid.).

Sjuksköterskeutbildningen är inget undantag när det gäller att fokusera på vetenskaplighet, och också här kan man hitta formuleringar som handlar om den vetenskapliga arbetsprocessen i flera olika typer av kurser. I kursen *Folkhälsovetenskap* talas till exempel om ”aktuell folkhälsovetenskaplig forskning” och i *Preklinisk kurs III* används formuleringen ”det vetenskapliga kunskapsläget” (Högskolan Kristianstad, 2014b). I teori- och metodkurserna finns flera formuleringar som handlar om vetenskaplighet – till exempel används frasen ”vetenskapligt tänkande” i kursen *Omvårdnadsforskningens teori och metod I med inriktning på patienten* (ibid.). Även i de kurser som utgör utbildningens praktiska del är den vetenskapliga arbetsprocessen närvarande. I *Verksamhetsförlagd utbildning II – psykiatrisk omvårdnad* kopplas kursens ämnesinnehåll till ”aktuell forskning” och i *Verksamhetsförlagd utbildning IV – vård på sjukhus och vård i hemmet* står på flera ställen att den praktiska verksamheten som ska utföras, ska göra det ”utifrån aktuell, relevant forskning” (ibid.).

Kategori **C1: Kritiskt tänkande** är också vanligt förekommande i de kursplaner jag har analyserat. Att tänka kritiskt och självständigt är precis som kopplingen till en vetenskaplig arbetsprocess, något som värderas högt inom akademisk utbildning. Det är också ett område som ofta sammankopplas med informationskompetens (Lloyd & Williamson, 2008).

Också i den här kategorin är det på grundläroarutbildningen jag har hittat flest exempel. Ofta är det ordet ”kritiskt” som signalerar det förhållningssätt man önskar att studenterna ska visa. Till exempel kan man i kursplanen till *Svenska med didaktisk inriktning* hitta fraser som ”kritiskt reflektera” och ”kritiskt kunna förhålla sig till” (Högskolan Kristianstad, 2015d). Denna typ av formulering återfinns i flera av utbildningens kurser. Ett annat exempel är kursen *Samhällsorienterande ämnen II för undervisning i åk 4-6* där man använder fraser som ”kritiskt reflektera”, ”kritiskt granska” och att ha ”en kritiskt medveten insikt” (ibid.).

På förskolläroarutbildningen och sjuksköterskeprogrammet finns också formuleringar av den här typen. I förskolläroarutbildningens kurs *Vetenskapsteori, barndomar och mötesarenor* används till exempel fraser som ”kritiskt förhålla sig till” och ”kritiskt granska” (Högskolan Kristianstad, 2015b). På sjuksköterskeprogrammet finns i kursen *Omvårdnadsforskningens teori och metod I med inriktning på patienten* frasen ”kritiskt förhålla sig till”, vilket är en fras som också återfinns i kursen *Omvårdnadsforskningens teori och metod III* (Högskolan Kristianstad, 2014b).

Den sista av mina kategorier som i kodningsschemat klassas som formuleringar som potentiellt har bäring på informationskompetens är **C3: Datorer och IKT**. De senare årens utveckling inom informations- och kommunikationsteknik är något som starkt hör ihop med informationskompetens. Att kunna använda dator och olika digitala verktyg har förändrat människans förhållande till information och lärande, och det är tydligt att informationskompetens ”gärna förknippas med IKT och digitala medier och redskap” (Limberg et al., 2009, s. 42).

Totalt sett i de tre programmens kursplaner är den här kategorin inte lika ofta representerad som de andra två med potentiell bäring på informationskompetens (det vill säga ”Kritiskt tänkande” och ”Vetenskaplig arbetsprocess”). Här ska konstateras att formuleringar som passar in på den här kategorin överhuvudtaget inte står att finna i någon av sjuksköterskeprogrammets kursplaner.

I flera fall på grundläroarutbildningen nämns bara begreppet ”IKT” utan någon närmare förklaring, till exempel som i kursen *Att bli lärare i årskurs 4-6 – traditioner, villkor och utmaningar*, där man i kursens innehåll kan läsa att ”studenten introduceras i [---] informations- och kommunikationsteknik (IKT)” (Högskolan Kristianstad, 2015d). Ibland är IKT kopplat till just utbildningens och skolans värld, som i kursen *Svenska med didaktisk inriktning* där man till exempel kan läsa att ”under kursen uppmärksammas vidare bruket av IKT i utbildning och skola.” Dock ges i kursens lärandemål få tydliga exempel på vad som i detta sammanhang omfattas av frasen – det som nämns är att studenten ska ”kunna visa god kännedom om digitala [---] uttrycksformer” (ibid.). Också i kursen *Hem- och konsumentkunskap I för undervisning i åk 1-6*

tas ”IKT som en del av lärandeprocessen upp” (ibid.), men utan att egentligen förklara hur detta ska gestaltas i själva kursen. Det finns också exempel på ännu vagare referens till IKT, som när man i kursen *Naturorienterande ämnen och teknik I för undervisning i åk 4-6* skriver som ett lärandemål att studenten efter kursens slut ska kunna ”på olika sätt använda dator och internet” (ibid.). När datorer och IKT tas upp i kurserna skulle detta alltså kunna vara en möjlig arena för samarbete även kring informationskompetens.

Begreppet MIK, alltså medie- och informationskunnighet (Carlsson, 2013), finns med i grundlärarutbildningens senaste utbildningsplan, men detta begrepp används ännu inte alls vad gäller formuleringar avseende datorer och IKT i kursplanerna. MIK som arbetsområde är relativt nytt på utbildningen ifråga, varför man kan förvänta sig att det så småningom kommer att sippra ner mer innehåll angående MIK även på kursplansnivå, när dessa efterhand bearbetas och uppdateras. Då finns också möjlighet till ett utökat samarbete och en utveckling av den del av MIK som innefattar informationskompetens.

På förskollärarutbildningen är det ibland tydligt att man i kursplanerna avser en slags IKT med ett speciellt syfte. I kursen *Språkets betydelse för barns utveckling och lärande* riktar man in sig på olika digitala verktyg som kan användas just i barns språkutveckling, och till exempel är ett av lärandemålen att ”kunna använda digitala verktyg [---] för att skapa egna digitala produkter med hjälp av olika redskap och programvaror” (Högskolan Kristianstad, 2015b). Det finns också andra uttalade mål med IKT, som i kursen *Utvärdering och utveckling i förskolan*, där studenten efter fullgjord kurs ska ”kunna hantera bild- och texthantering med IKT” (ibid.). Eller som i kursen *Förskola i dåtid, nutid och framtid* där det står i kursens innehåll att ”studenten introduceras till och prövar digitala verktyg (IKT) med fokus på ordbehandling och presentationsteknik” (ibid.). Det finns dock få exempel där IKT nämns i samband med ovanstående användningsområden och där det samtidigt också görs en koppling till att använda IKT för att till exempel söka information. Ett undantag är kursen *Språkets betydelse för barns utveckling och lärande* där det ändå nämns att studenten ska ”kunna använda digitala verktyg som medel för egen kunskapsinhämtning” (ibid.).

## 5.4 Sammanfattning av resultat

Efter att ha analyserat samtliga kursplaner tillhörande förskollärarutbildningen, grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6 samt sjuksköterskeprogrammet vid Högskolan Kristianstad, kan jag konstatera att formuleringar som har bäring på informationskompetens överlag inte är särskilt tydligt förekommande i kursplanernas innehåll och lärandemål.

De styrdokument som utgör underlaget till de olika kursplanerna – alltså högskolelagen, examensordningen och programmets utbildningsplaner – tar alla upp innehåll som signalerar ett önskat fokus på informationskompetens som ett av de övergripande målen för utbildningarna. Detta uttrycks ibland tydligt som att studenterna ska kunna ”söka och värdera kunskap” (SFS 1992:1434), eller med en koppling till informationskompetens i formuleringar som att kunna ”identifiera sitt behov av ytterligare kunskap” och att ”utveckla

sin kompetens” (SFS 1993:100). Detta sipprar också ner på kursplansnivå, även om informationskompetens inte finns närvarande i alla aktuella kursplaner och sällan är tydligt uttryckt.

Formuleringar som har bäring på informationskompetens finns representerad i färre än en tredjedel av det sammanräknade antalet kursplaner på de tre utbildningarna. I analysen har jag valt att dela in kategorin i de fyra underkategorierna ”inse behov av information”, ”söka information”, ”granska/värdera information” och ”använda information.” Även om det enligt högskolelagen inte är uttalat så att det är varje enskild kurs - utan snarare utbildningen som helhet – som måste innehålla alla de övergripande utbildningsmålen, tycks ändå formuleringar som tydligt har bäring på informationskompetens vara sparsamt förekommande.

Det finns dock innehåll i kursplanerna som till skillnad från att tydligt ha bäring på informationskompetens, istället har ett innehåll där informationskompetens går att läsa mellan raderna. Ett sådant område är ”akademiskt skrivande/examensarbete”. För att kunna skriva en akademisk text krävs att studenten är informationskompetent – att inse ett informationsbehov, att egenhändigt söka och granska litteratur till sin text och att sedan använda informationen i sitt skrivande, måste ses som självklara delar av ett uppsatsarbete. I vissa av kursplanerna jag analyserat nämns det akademiska skrivandet i samband med formuleringar som har bäring på informationskompetens, men det finns också exempel där man istället måste anta att informationskompetens är något underförstått. En annan typ av formuleringar där det antydningssvis finns en bäring på informationskompetens har jag i min analys kodat som ”det egna lärandet/livslångt lärande.” För att i sin kommande yrkesgörning och under resten av livet kunna följa med i kunskapsutvecklingen, ter det sig rimligt att färdigheter som har med informationskompetens förutsätts. Dock finns det alltså formuleringar i kursplanerna där detta inte är tydligt uttalat.

De två kategorierna ”akademiskt skrivande/examensarbete” och ”det egna lärandet/livslångt lärande” utgör tillsammans det som jag valt att kalla ”formuleringar som antydningssvis har bäring på informationskompetens”, vilka återfinns i ungefär var sjunde kursplan. Om man tycker att antalet exempel på formuleringar som tydligt har bäring på informationskompetens är lågt, kan man alltså konstatera att också dessa underförstådda exempel signalerar innehåll som har med informationskompetens att göra. Dock riskerar bristen på tydlighet att informationskompetens ses som oviktigt eller helt enkelt blir osynligt, vilket jag kommer att återkomma till i uppsatsens avslutande diskussion nedan.

Den typ av kategori som är allra vanligast förekommande i min analys är formuleringar som potentiellt har bäring på informationskompetens, uttryckt i kategorierna ”kritiskt tänkande”, ”vetenskaplig arbetsprocess” och ”datorer och IKT”. Mycket av det som innefattas av termen kritiskt tänkande har gemensamma drag med informationskompetens, och när man förhåller sig till information gör man det lämpligen ”through critical discernment and reasoning” (ACRL, 2000, s. 3). Angående en vetenskaplig arbetsprocess kan man läsa i högskolelagen att studenten ska kunna ”söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå” (min kursivering) (SFS 1992:1434). Även ”datorer och



IKT” kopplas ofta samman med informationskompetens (Limberg et al., 2009, s. 42).

I flertalet kursplaner finns exempel på formuleringar som potentiellt har bäring på informationskompetens. Detta ter sig inte särskilt förvånande med tanke på att speciellt kritiskt tänkande och ett fokus på vetenskaplighet är högt värderade områden inom den högre utbildningen, och följaktligen också kommer till uttryck i kursplanerna. Eftersom detta i mångt och mycket är färdigheter som även värderas högt av bibliotekarier, ser jag exemplen under ”formuleringar som potentiellt har bäring på informationskompetens” som en arena för möjligt samarbete. Här har ju egentligen lärare och bibliotekarier, trots att de tillhör olika yrkeskategorier med olika traditioner, till stor del liknande mål.

Inom biblioteks- och informationsvetenskapen är det den färdighetsbaserade synen på informationskompetens som enligt litteraturen oftast har förespråkats av bibliotekarier (Pilerot, 2014). Detta skulle kunna anses manifesterat i de exempel på formuleringar som har bäring på informationskompetens i de analyserade kursplanerna. Forskningen inom biblioteks- och informationsvetenskap ser dock – ofta ur sociokulturella perspektiv – alltmer på informationskompetens som något kontextbundet och inbäddat i olika praktiker (ibid). Detta är en syn på informationskompetens som faktiskt låter sig anas i högskolelagen, när det i lagtexten konstateras att bland annat informationssökning och värdering av kunskap ska ske ”inom det område som utbildningen avser” (SFS 1992:1434). Dock har jag överlag sett få exempel på en inbäddad form av informationskompetens i kursplanerna. Möjligen skulle man kunna hävda att det faktum att man i sig väljer att infoga skrivningar avseende informationskompetens från de övergripande styrdokumenterna i kursplanerna, gör att informationskompetens blir en del av ett visst akademiskt sammanhang, det vill säga en viss utbildning och en viss kurs. Men för att verkligen bädda in undervisning för informationskompetens i ett sammanhang typiskt för en viss utbildning och i förlängningen en viss yrkesgrupp, måste man också anpassa uppgifter och innehåll på en praktisk nivå. Det är svårt att via kursplanerna utröna om så är fallet, men med tanke på de mycket få och ganska vaga exemplen på situerad informationskompetens i min analys, syns det åtminstone inte i kursplanerna att några speciella anpassningar för att studenterna ska bli informationskompetenta inom sitt specifika studie- och yrkesområde görs inom de olika utbildningarna.

De skillnader man däremot kan skönja mellan de tre programmen är istället baserade på den grad av tydlighet i formuleringarna avseende informationskompetens som återfinns. Detta skulle kunna spegla det i olika grad utvecklade samarbete med biblioteket som förekommer på de olika utbildningarna. Oavsett om detta är anledningen kan man i alla fall konstatera att det faktiskt är på sjuksköterskeprogrammet, det program som har det mest utvecklade samarbetet med biblioteket – och troligen mest diskussioner kring informationskompetens – som flest exempel på formuleringar med bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens står att finna. På detta program återfinns också det enda exempel i kursplanerna där alla de fyra tydligt uttalade underkategorierna finns representerade i samma kurs. Samtidigt har grundskollärautbildningen, där det i alla fall tidigare inte har funnits något uttalat samarbete kring informationskompetens mellan lärarkår

och bibliotek, mycket få exempel på formuleringar med bäring på informationskompetens, men flest exempel av alla tre program vad gäller formuleringar som antydningssvis och potentiellt har bäring på informationskompetens. Dock har ett nyligen påbörjat samarbete mellan biblioteket och grundlärautbildningen resulterat i att man valt att föra in begreppet MIK, medie- och informationskunnighet, i programmets utbildningsplan. Förskollärautbildningen befinner sig mittemellan de båda andra programmen, både vad gäller de olika skrivningarna avseende informationskompetens och graden av samarbete med biblioteket.

## 6 Diskussion och slutsatser

I det här kapitlet förs en avslutande diskussion utifrån undersökningens resultat, i samspel med aktuell litteratur. Utgångspunkten är uppsatsens frågeställningar:

- Hur formuleras mål och innehåll som anknyter till informationskompetens i de studerade styrdokumenterna?
- Vilka andra områden som kan ha kopplingar till informationskompetens beskrivs i kursplanernas formuleringar?

Förutom att besvara dessa frågor, diskuteras här också hur det i ljuset av min undersökning är möjligt att se på frågor om samarbete kring informationskompetens och undervisning för informationskompetens. Jag kopplar min diskussion till det sociokulturella perspektiv som min studie utgår ifrån. Slutligen förklaras hur min undersökning passar in i ett större perspektiv och förslag till vidare forskning ges.

### 6.1 Informationskompetens mellan raderna

Som analysen har visat är många av formuleringarna avseende informationskompetens i de undersökta kursplanerna inte alls tydliga, utan ofta rör det sig om formuleringar som bara antydningvis eller potentiellt har bäring på informationskompetens. Möjliga anledningar till denna otydlighet är något jag nedan diskuterar i samspel med litteraturen på området.

En förklaring ligger i det faktum att lärarna, som är de som författar kursplanerna, kommer från en annan tradition och bakgrund än bibliotekarierna, som är de som omhuldar begreppet informationskompetens. Limberg (1999) beskriver hur lärarkåren tenderar att fokusera på ämnesinnehåll och ofta missbedömer komplexiteten i studenternas informationssökning, medan bibliotekarierna istället lägger sitt fokus på informationssökningsprocessen utan att ta hänsyn till ämnesinnehåll. Badke (2012) skriver om lärarkåren och bibliotekarierna som "the interplay of two distinct cultures" (s. 136). Också Badke konstaterar att lärarna fokuserar mer på innehållet i sina ämnen, medan bibliotekarierna ser vikten av "process and skill development that can be transferable to a wider range of subjects" (ibid.). Förutom ämnesinnehåll fokuserar lärare ofta på andra generella områden och färdigheter som under lång tid ansetts viktiga inom högre studier, till exempel kritiskt tänkande och vetenskaplighet (ibid.).

En annan anledning till att informationskompetens inte har en tydligare närvaro i kursplanerna kan vara att lärarkår och bibliotekarier också ser på informationskompetens på olika sätt. Jönsson (2006) konstaterar att studenter ofta "hänvisas [...] till biblioteken för att lära sig söka information som en rent teknisk färdighet utan tydlig koppling till utbildning och lärandeprocessen" (s. 5). Badke (2010), som i sin artikel beskriver situationen i Kanada och USA, konstaterar att lärarkåren där ofta har en ofullständig bild av hur studenternas utveckling avseende informationskompetens egentligen går till: "they tend to

believe that students learn research skills on their own or consult librarians for instruction” (s. 134). Informationskompetens ses på som något som nästan utvecklas av sig själv eller som att det finns ett väldigt förenklat sätt att lära sig de nödvändiga färdigheterna. Men för att uppnå informationskompetens räcker det inte att bara lära sig att rent tekniskt kunna söka i en databas.

Nära knutet till detta resonemang verkar det också finnas en övertro på att studenterna redan behärskar de nödvändiga förmågorna. I samhället finns genomgående en syn på att teknologi och informationssökning är något som kommer lätt och naturligt för unga människor (Gross & Latham, 2012). I McGuinness (2003) studie från Irland konstateras att lärarna hade en uppfattning om att studenterna skulle vara “self-sufficient in becoming information literate” (s. 251). Hansson och Rimsten (2005) skriver också att lärarna i deras undersökning ofta hade ett intryck av att studenterna redan var informationskompetenta, medan däremot studenterna själva uttryckte en mer negativ bild av sina färdigheter (s. 9). Lärarkårens övertro på studenternas förmågor kan alltså vara en av anledningarna till att informationskompetens inte tydligare synliggörs i kursplanerna.

Att informationskompetens till stor del bara finns att läsa mellan raderna i kursplanerna kan också få konsekvenser för synen på hur information söks och används. I kursplanerna jag har analyserat saknas ibland formuleringar kring informationskompetens helt i både kursens innehåll och lärandemål. Ibland finns formuleringar som har bäring på informationskompetens i kursens innehållsbeskrivning, men finns då inte alltid med när kursens lärandemål listas. Om informationskompetens sällan är ett tydligt uttalat lärandemål i kurserna får det som följd att informationskompetens inte heller är en del av det som examineras och då närmast blir osynligt i kursplanerna. I sin tur kan denna osynlighet påverka hur studenterna uppfattar vikten av informationskompetens. Hansson och Rimsten (2005) har i sin undersökning intervjuat högskolestudenter, och sammanfattar: ”Studenter lägger inte ner tid på sånt som inte krävs. Om det inte krävs att informationssökningen och information om källor ska anges gör man inte det. Som student lägger man krut på det som behövs!” (s. 105-106). Elmgren och Henriksson konstaterar också att studenterna anpassar sina studier efter vad de kommer att bli bedömda på (2013).

För att studenten ska uppleva informationskompetens som viktigt måste målen kring dessa färdigheter lyftas fram och tydliggöras. Genom att dessutom knyta informationskompetens till något för studenten meningsfullt – att bädda in undervisning för informationskompetens i det övriga ämnesinnehållet – kan man ytterligare visa att informationskompetens är viktigt både för studier och för kommande yrkesutövning.

## **6.2 Beröringspunkter mellan lärarkår och bibliotekarier**

Att lärare och bibliotekarier kommer från olika traditioner och delvis har olika syn på vad som bör stå i fokus inom den högre utbildningen, betyder inte att

det saknas områden där båda yrkesgrupperna värderar vissa färdigheter högt. I min analys har jag i de allra flesta kursplaner hittat återkommande formuleringar som handlar om aspekter som åtminstone tangerar informationskompetens.

Kritiskt tänkande är en av dessa. Denna förmåga har sedan lång tid tillbaka haft en framträdande plats bland målen inom den högre utbildningen, och har setts som en naturlig del av en god utbildning (Grafstein, 2002). Limberg et al. (2009) konstaterar att både lärare och bibliotekarier ser självständigt lärande och kritiskt tänkande som viktiga aspekter. Dock finns det en skillnad i vilka beståndsdelar vari de två yrkesgrupperna lägger sitt fokus. Bryngelsson och Clark (2008) har undersökt hur ett antal styrdokument producerade till följd av Bolognaprocessen kan användas som en möjlig samarbetsarena för ämneslärare och bibliotekarier. I sin analys har de jämfört just informationskompetens och kritiskt tänkande. De har kommit fram till att informationskompetens täcker in hela processen av att finna, granska och använda information, och lägger sitt största fokus på att söka information, medan kritiskt tänkande generellt begränsas till bedömning och användande och inte lika tydligt inkluderar själva sökandet. Dock finns det alltså mycket i synen på hur man förhåller sig till information som överlappar (Bryngelsson & Clark, 2008).

En vetenskaplig arbetsprocess är ett annat område som jag har hittat rikliga exempel på i formuleringarna i min analys. Mycket av det som vanligtvis inkluderas i högskolebibliotekariens arbete har starka beröringspunkter med just vetenskaplighet. Elmgren och Henriksson (2013) resonerar till exempel kring vetenskapliga artiklar och vetenskapligt skrivande, vilket kan kopplas till färdigheter som att söka information, att granska information och att sedan använda informationen i sitt eget arbete. Hansson och Rimsten (2005) skriver om den formulering i högskolelagen som säger att studenterna ska kunna söka och värdera kunskap på just *vetenskaplig nivå*, och resonerar om vad som fordras för att kunna genomföra detta. De fokuserar på mycket som har med informationskompetens att göra, till exempel informationskällor, olika typer av publikationer och kollegial granskning (s. 48-49). Så även om det vetenskapliga innehållet beskriver ett visst ämnesinnehåll och är typiskt för en viss akademisk disciplin, behövs också kunskap och färdigheter som har mer med informationshanteringen att göra.

Ett tredje område i min analys som har koppling till informationskompetens är när formuleringarna behandlar datorer och informations- och kommunikationsteknik (IKT). I dagens samhälle är lärande ofta nära förbundet med att man ska kunna använda till exempel datorer, appar och olika programvaror (Säljö, 2015). Tillgängligheten på information har ökat explosionsartat, vilket medför att det ställs högre kompetenskrav för att kunna navigera i det digitala flödet. Lloyd (2010: 36-37) beskriver hur informationskompetens alltmer är ”linked with digital literacy and other forms of information and communication technologies.” Dock är informationskompetens ett mer omfattande begrepp än bara IKT. Informationskompetens omfattar inte bara att behärska tekniken utan att man i samband med till exempel informationssökning också måste kunna förstå, utvärdera och använda sig av informationen (Bundy, 2004).

Kursplanerna i min analys nämner alltså inte informationskompetens i samband med det som jag har valt att kategorisera som ”kritiskt tänkande”, ”vetenskaplig arbetsprocess” och ”datorer och IKT.” Tanken med att ändå påvisa den rikliga förekomsten av dessa aspekter, är att de genom sin möjliga koppling till informationskompetens skulle kunna vara en del i en utökad samarbetsarena för lärare respektive bibliotekarier inom den högre utbildningen.

### **6.3 Progression, inbäddad undervisning och samarbete**

Ett ledord inom arbetet med att undervisa för informationskompetens är progression. Weiner (2012) konstaterar: ”Ideally, the habits of mind necessary for information literacy should be developed progressively throughout the formal educational process” (s. 287). Det är alltså viktigt att studenterna får utveckla sin informationskompetens under hela studietiden, och inte att informationsökning blir aktuell först i samband med till exempel examensarbetet. Badke beskriver processen:

students develop genuine information literacy the way many other knowledge-based skills develop – from a combination of instruction and practice over a significant period of time (2005, s. 132).

Denna tanke tycks till viss del återspeglas i kursplanerna till ett av programmen i min undersökning, nämligen Sjuksköterskeprogrammet. Där kan noteras en bakomliggande plan för progression eftersom kurserna *Omvårdnadsforskningens teori och metod I-IV* bygger på varandra och dessutom är fördelade över utbildningens tre år. I den första kursen ingår till exempel att studenten ska utveckla ”färdighet i att söka och värdera kunskap”, i den tredje kursen ska studenten skriva ett utkast till uppsatsprojekt, medan den sista kursen utgörs av själva examensarbetet (Högskolan Kristianstad, 2014b). Här verkar alltså informationskompetens finnas med tidigt i utbildningen för att därefter steg för steg utvecklas. Möjligen finns en risk med att så tydligt koncentrera informationskompetens till vissa kurser, istället för att den blir en naturlig beståndsdel i alla ämnen.

En annan viktig aspekt vad gäller informationskompetens är att den sedd ur sociokulturella perspektiv alltid knyts till ett specifikt sammanhang, eftersom de färdigheter som krävs kan skilja sig åt mellan olika kontexter (Lloyd, 2006). Ofta talas det i samband med detta om en så kallad inbäddad undervisning för informationskompetens (Grafstein, 2002). Flera rekommendationer om detta finns i texter som handlar om den svenska högskolan. Jönsson (2006) talar till exempel om vikten av en ”ökad integrering av informationshantering i utbildning och forskning, i samarbete med utbildningen” (s. 1). Också Hansson och Rimsten (2005) poängterar att ”[e]n utbildning som tar sikte på informationskompetens måste vara direkt knuten till den konkreta undervisningen, till ämnets innehåll, vetenskapliga metoder och problem, och utgå från användarens situation” (s. 40).

I de kursplaner jag har undersökt finns få exempel på att uttalat bädda in undervisning för informationskompetens i en specifik kontext. Här påverkas resultatet säkert av att kursplaner i sig är en genre som till sin natur är begränsande. Texten kräver en viss typ av formuleringar, vilket gör att möjligheterna till individuella anpassningar minskar. De fåtal exempel jag ändå funnit formuleras till exempel som studentens ”förmåga att söka vetenskapliga texter inom det valda kunskapsområdet” (min kursivering) (Högskolan Kristianstad, 2015b), vilket mer tycks knytas till ett specifikt ämnesval exempelvis för en skriftlig uppgift, än att man ser informationskompetens som att innebära något specifikt inom en viss disciplin eller verksamhet. Limberg et al. (2009) skriver att studenten för att uppnå informationskompetens måste lära sig kommunicera och använda sig av de databaser, webbplatser osv. som ingår i den specifika verksamhet där studenten befinner sig. I undervisning för informationskompetens bör denna alltså utgå från den kontext där förmågorna ska användas (ibid., s. 62). Dessutom är en inbäddad undervisning för informationskompetens, som tydligt placerar studenternas förmågor inom en viss yrkesverksamhet, till gagn för studenternas anställningsbarhet, ett policybegrepp som genom Bolognaprocessen alltmer kommit i fokus inom den högre utbildningen (Elmgren & Henriksson, 2013).

Progression och inbäddad undervisning är alltså två viktiga aspekter när det gäller informationskompetens. För att uppnå detta krävs samverkan mellan lärarkår och högskolebibliotek, ett konstaterande som är vida omskrivet i litteraturen (Corrall, 2008). När Hansson och Rimsten 2004 undersökte Sveriges universitet och högskolor uppmärksammade de att viljan till samarbete fanns, framförallt från bibliotekens sida, men att det verkade vara svårt att förverkliga detta mål (2005, s. 8). En del av svårigheterna har säkert att göra med den rådande skillnaden i synen på informationskompetens som jag beskrivit ovan. Litteraturen nämner också andra avgörande faktorer, som till exempel lärarkårens tidsbrist (Weiner, 2012). Samtidigt kan man i enlighet med min analys konstatera att det i kursplanerna, utöver de formuleringar som har bäring på det som vi ofta talar om som informationskompetens, också kan skönjas ytterligare samarbetsområden i formuleringar som antydningssvis och potentiellt har bäring på informationskompetens. De tycks alltså som om lärarkår och högskolebibliotekarier har utgångspunkterna för att utveckla ett fruktbart samarbete, till gagn för båda yrkesgrupperna och inte minst till gagn för studenterna.

En konkret utgångspunkt för ett samarbete mellan lärarkår och högskolebibliotekarier kan vara just det som varit föremål för analys i denna uppsats, nämligen programmens utbildningsplaner och kursplaner. Som vi har sett ska informationskompetens, som ett av de övergripande målen för den högre utbildningen, ingå som ett lärandemål i flera av varje utbildnings kursplaner. Detta kan efterlevas i mycket högre grad om författandet av kursplaner föregås av diskussioner och samarbete mellan de två inblandade yrkesgrupperna, lärarna och bibliotekarierna. Just kursplanesamverkan är ingen ny tanke, och nämns till exempel av Hansson och Rimsten (2005, s. 23). Jag skulle dock vilja ta resonemanget ett steg längre. Informationskompetens bör inte bara vara tydligare uttryckt i kursplanernas innehåll och lärandemål. Det bör även i kursplanerna finnas formuleringar som visar att undervisningen för

informationskompetens – genom ett utvecklat samarbete mellan lärarkår och bibliotekarier – bäddas in den specifika kontext som varje utbildning utgör.

## 6.4 Avslutande kommentarer

Min uppfattning är att kvalitativ innehållsanalys har varit en fruktbar metod för den här uppsatsen. Metodens styrka är framförallt att den tillåter att på djupet undersöka ett visst tema även då detta formuleras på olika sätt i texterna som analyseras. Hur informationskompetens manifesteras i formuleringar från tre specifika utbildningars kursplaner vid ett specifikt lärosäte har kunnat klargöras. Resultatet kommer förhoppningsvis att utgöra ett underlag för framtida diskussioner och samarbete kring undervisning för informationskompetens. En fortsättning på den här studien skulle kunna vara att analysera andra styrdokument inom andra ämnesområden, eller att göra liknande textanalyser på andra högskolor än den som ingått i min analys.

Även mitt teorival – ett sociokulturellt perspektiv – har fungerat väl. Att se informationskompetens som situerad och därmed inte nödvändigtvis samma för lärare och bibliotekarier är en grundläggande tanke i uppsatsen. Däremot har kursplanegenrens begränsande effekt gjort att jag inte i någon hög utsträckning har kunnat skönja skillnader i texterna vad gäller hur informationskompetens kommer till olika uttryck inom olika utbildningar eller olika ämnen.

Min studie gör inga anspråk på att ge en heltäckande bild av högskolestudenters informationskompetens – för att undersöka detta kan en mängd andra metoder användas och tillfogas mina resultat. Till exempel hade intervjuer med lärare respektive bibliotekarier kunnat ge en mer nyanserad bild av hur de båda yrkesgrupperna ser på och använder sig av informationskompetens. Möjligen hade jag då också tydligare kunnat urskilja vad som inom varje utbildning anses ingå i informationskompetens.



# Sammanfattning

Informationskompetens är ett begrepp som använts flitigt i vårt samhälle, där informationshantering i olika digitala miljöer är vanligt förekommande både inom utbildning och arbetsliv. Det råder ingen enhetlig definition av vad begreppet informationskompetens står för – snarare är det så att informationskompetens kommer till olika uttryck i olika sammanhang. I en högskolekontext följer därav att undervisande högskolelärare och bibliotekarier inte ser på sökning och användande av information på samma sätt. Samtidigt framhålls att ett samarbete mellan lärarkår och bibliotekarier är en nödvändig förutsättning för att lyckas med undervisning för informationskompetens.

Syftet med den här uppsatsen är att fördjupa förståelsen för hur informationskompetens formuleras i en högskolekontext, vilket görs med hjälp av en textanalys av de styrdokument som ligger till grund för högskolans utbildningar. Eftersom kursplanerna är författade av representanter för lärarkåren blir det enligt ett sociokulturellt perspektiv möjligt att fånga upp vad som ur lärarsynpunkt anses viktigt att framhålla. Formuleringarna avseende informationskompetens i kursplanerna undersöks i ljuset av hur informationskompetens har skildrats i ett biblioteks- och informationsvetenskapligt perspektiv. Särskilt intresse riktas mot möjliga samarbetsområden mellan lärarkår och bibliotekarier avseende informationskompetens.

För att uppnå studiens syfte har jag utgått ifrån följande frågeställningar:

- Hur formuleras mål och innehåll som anknyter till informationskompetens i de studerade styrdokumenterna?
- Vilka andra områden som kan ha kopplingar till informationskompetens beskrivs i kursplanernas formuleringar?

Studiens empiriska material utgörs av samtliga kursplaner tillhörande tre av Högskolan Kristianstads utbildningsprogram: *Förskollärautbildningen*, *Grundlärautbildningen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6* och *Sjuksköterskeprogrammet*.

I kursplanerna analyseras med hjälp av kvalitativ innehållsanalys de formuleringar som kan associeras till informationskompetens. Analysverktyget består av ett kodningsschema som har skapats i nära samläsning med kursplanerna. Jag utgår från det som anses vara grundläggande när vi talar om informationskompetens, nämligen förmågan att inse ett informationsbehov och att kunna söka, granska och använda information i olika sammanhang och för olika ändamål. Men schemat innehåller också kategorier som är sprungna direkt ur de analyserade kursplanerna. Schemat är indelat i tre olika nivåer baserat på graden av tydlighet i formuleringarna avseende informationskompetens, och under varje av de tre huvudkategorierna finns flera underkategorier. Analysen har genomförts genom att identifiera och infoga varje textsegment från kursplanerna i någon av kodningsschemats kategorier.

Resultatet av analysen visar att informationskompetens överlag inte är särskilt tydligt förekommande i de undersökta kursplanerna. Snarare är det så att många av de analyserade formuleringarna bara antydningvis eller potentiellt har bäring på informationskompetens. Till stor del finns alltså informationskompetens endast att läsa mellan raderna, vilket kan få konsekvenser för synen på hur information söks och används. Om informationskompetens inte finns med i kursernas lärandemål, är det inte heller en del av det som examineras i kursen. Detta medför att informationskompetens osynliggörs, vilket i sin tur kan ge signaler till studenterna att informationskompetens inte är något viktigt.

Informationskompetens är enligt sociokulturella perspektiv alltid situerad. Enligt samma tankesätt bör en framgångsrik undervisning för informationskompetens vara inbäddad i det övriga ämnesinnehållet. Därtill nämns ofta i litteraturen att det är viktigt med progression. Detta förutsätter ett samarbete mellan lärarkår och bibliotekarier, vilket är något som enligt litteraturen dras med vissa svårigheter.

I uppsatsen diskuteras anledningar till bristerna i samarbetet. Förklaringar som nämns är att lärarkår och bibliotekarier med sina olika bakgrunder riktar in sig på olika aspekter inom undervisningen – lärare fokuserar huvudsakligen på ämnesinnehållet medan bibliotekarier fokuserar på informations sökningsprocessen. De båda yrkesgrupperna har också till viss del olika syn på hur studenter blir informationskompetenta.

Min analys visar också att det samtidigt finns områden i kursplanerna som värderas högt både av lärare och bibliotekarier. Kritiskt tänkande, en vetenskaplig arbetsprocess och informations- och kommunikationsteknik är tre sådana områden där det också finns en potentiell koppling till informationskompetens. Min förhoppning är att dessa områden kan vara del av en utökad samarbetsarena kring informationskompetens för lärare och bibliotekarier.

# Källförteckning

- ACRL (Association of College and Research Libraries). (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago: Association of College & Research Libraries.
- ALA (American Library Association). (1989). *Information literacy: Final report*. Chicago: American Library Association Presidential Committee on Information Literacy.
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Badke, W. (2010). Why information literacy is invisible. *Communications in Information Literacy*, 4(2), ss.129-141.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. uppl.). Maidenhead: McGraw Hill.
- Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adalaide: Auslib Press.
- Bruce, C.S. (2008). *Informed learning*. Chicago: Association of College and Research Libraries.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4. uppl.). Oxford: Oxford University Press.
- Bryngelsson, A. & Clark, A. (2008). *Librarians and teaching faculty in information literacy assessment: Implications of disciplinary conditions for the interpretation of documents in the Bologna process*, Masteruppsats, Division of ALM, Lunds universitet. Hämtad [2014-11-20] från <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/1318085>
- Bundy, A. (red.). (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*. Adalaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- Carlsson, U. (red.) (2013). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin*. Göteborg: Göteborgs universitet, Nordicom.
- Corrall, S. (2008). Information literacy strategy development in higher education: An exploratory study. *International Journal of Information Management*, 28, ss. 26-37.
- Elmgren, M. & Henriksson, A. *Universitetspedagogik* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ennis, R.H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), ss. 179-186.
- Gellerstam, G. (2001). *Den första uppgiften: Högskolebiblioteket som utbildningsinstitution och lärande miljö*. Stockholm: BIBSAM, Kungliga biblioteket.
- Grafstein, A. (2002). A discipline-based approach to information literacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 28(4), ss. 197-204.
- Gross, M. & Latham, D. (2012). What's skill got to do with it?: Information literacy skills and self-views of ability among first-year college students. *Journal of American Society for Information Science and Technology*, 63(3), ss. 574-583.

- Hansson, B. & Rimsten, O. (2005). "Someone else's job": Måluppfyllelse av 1 kap. 9§ högskolelagen avseende studenters informationskompetens. Örebro: Örebro universitet.
- Hedman, J. & Lundh, A. (red.). (2009). *Informationskompetenser. Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Henriksson, S. & Nilsson, H. (u.å.) Informatik. I *Nationalencyklopedin*. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/informatik> (hämtad 2015-08-14)
- Hsieh, H-F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), ss. 1277-1288.
- Högskolan Kristianstad (2014b). *Kursförteckning för Sjuksköterskeprogrammet*. Hämtad [2015-06-02] från <http://www.hkr.se/sv/utbildningar/programsida/?pCode=vgskl&year=vt2016&view=Courses>
- Högskolan Kristianstad (2015b). *Kursförteckning för Förskollärautbildning*. Hämtad [2015-06-02] från <http://www.hkr.se/sv/utbildningar/programsida/?pCode=lgfo2&year=ht2015&view=Courses>
- Högskolan Kristianstad (2015d). *Kursförteckning för Grundlärautbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6*. Hämtad [2015-06-02] från <http://www.hkr.se/sv/utbildningar/programsida/?pCode=lags4&year=vt2016&view=Courses>
- Johnston, B. & Webber, S. (2003). Information literacy in higher education: A review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), ss. 335-352.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, K. (2006). *Informationskompetens – ett lärandemål i högskoleutbildningen: Projektrapport samhällsvetenskapliga fakulteten*. Lund: Social- och beteendevetenskapliga biblioteket, Lunds universitet. Hämtad [2015-02-23] från [http://www.lub.lu.se/fileadmin/user\\_upload/.../samhallsomadet\\_Rapport.pdf](http://www.lub.lu.se/fileadmin/user_upload/.../samhallsomadet_Rapport.pdf)
- Kapitzke, C. (2003). Information literacy: A review and poststructuralist critique. *Australian Journal of Language Literacy*, 26(1), ss. 53-66.
- Kjellin, D. & Pernler, T. (2008). Talet om informationskompetens: Implikationer för relationen mellan bibliotekarierna och användarna. Magisteruppsats, Högskolan i Borås, Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan. Hämtad [2015-03-16] från <http://hdl.handle.net/2320/3869>
- Limberg, L. (1998). *Att söka information. En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*. Diss. Göteborgs universitet. Borås: Valfrid.
- Limberg, L. (1999). Experiencing information seeking and learning: a study of the interaction between two phenomena. *Information Research*, 5(1), ss. 1-22.
- Limberg, L. (2013). Informationskompetens i undervisningspraktiker. I U. Carlsson (red). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin*. Göteborg: Göteborgs universitet, Nordicom.

- Limberg, L. & Folkesson, L. (2006). *Undervisning i informationssökning: Slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)*. Borås: Valfrid.
- Limberg, L., Sundin, O. & Talja, S. (2009). Teoretiska perspektiv på informationskompetens. I J. Hedman & A. Lundh (red.), *Informationskompetenser. Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker* (ss. 36-65). Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Lindberg-Sand, Å. (2008). *Läranderesultat som utgångspunkt för högskolans kurs- och utbildningsplaner*. Lund: CED.
- Lloyd, A. (2005). Information literacy: Different contexts, different concepts, different truths? *Journal of Librarianship and Information Science*, 37(2), ss. 82-88.
- Lloyd, A. (2006). Information literacy landscapes: an emerging picture. *Journal of Documentation*, 62(5), ss. 570-583.
- Lloyd, A. (2010). *Information literacy landscapes. Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Oxford: Chandos publishing.
- Lloyd, A. & Williamson, K. (2008). Towards an understanding of information literacy in context: Implications for research. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40(1), ss. 3-12.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), art.20. Hämtad [2014-11-12] från <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- McGuinness, C. (2003). Attitudes of academics to the library's role in information literacy education. I: A. Martin, & H. Rader (red.). *Information and IT Literacy. Enabling Learning in the 21st Century* (ss. 244-254). London: Facet Publishing.
- Pilerot, O. (2007). *Skriva och referera: En studie av designingenjörstudenters och sjuksköterskestudenters informationsanvändning i samband med uppsatsskrivande*. Magisteruppsats, Högskolan i Borås, Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan. Hämtad [2015-02-18] från <http://hdl.handle.net/2320/2134>
- Pilerot, O. (2009). Högskolestudenters informationskompetens. I J. Hedman & A. Lundh (red.), *Informationskompetenser. Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker* (ss. 108-132). Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Pilerot, O. (2014). Connections between research and practice in the information literacy narrative: A mapping of the literature and some propositions. *Journal of Librarianship and Information Science*. Advance online publication. Doi:10.1177/0961000614559140
- Pilerot, O. & Lindberg, J. (2011). The concept of information literacy in policy-making texts: An imperialistic project? *Library Trends*, 60(2), ss. 338-360.
- Rader, H.B. (2002). Information literacy 1973-2002: A selected literature review. *Library Trends*, 51(2), ss. 242-259.
- Ripa, B. (2012). *Informationskompetens mellan raderna: En textanalys av grundskolans styrdokument*. Magisteruppsats, Högskolan i Borås, Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan. Hämtad [2015-02-18] från <http://hdl.handle.net/2320/10507>

- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage Publications Ltd.
- SCONUL (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy. Core Model For Higher Education*. Hämtad [2015-08-11] från [www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf](http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf)
- SFS 1992:1434. *Högskolelag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1993:100. *Högskoleförförordning. Bilaga 2: Examensordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stubbings, R. & Franklin, G. (2007). Does advocacy help to embed information literacy into the curriculum? A case study. I: Andretta, S. (red.). *Change and challenge: information literacy in for the 21st century*. Adelaide: Auslib Press.
- Sundin, O. (2008). Negotiations on information-seeking expertise. *Journal of Documentation*, 64(1), ss. 24-44.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Thornberg, R. & Forslund Frykedal, K. (2015). Grundad teori. I A. Fejes & R. Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 44-70). Stockholm: Liber.
- Touminen, K., Savolainen, R. & Talja, S. (2005). Information literacy as a sociotechnical practice. *The Library Quarterly*, 75(3), ss. 329-345.
- Weiner, S.A. (2012). Institutionalizing Information Literacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 38(5), ss. 287-293.
- Whitworth, A. (2014). *Radical information literacy. Reclaiming the political heart of the IL movement*. Oxford: Chandos publishing.
- Wildemuth, B.M. (2009). *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport: Libraries Unlimited.
- Österdahl, P. (2014). *Informationskompetens i det svenska och bayerska gymnasiet: En jämförande analys av det svenska och det bayerska gymnasiets läro- och ämnesplaner*. Masteruppsats, Institutionen för ABM, Uppsala universitet. Hämtad [2015-06-02] från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:725436/FULLTEXT01.pdf>

## Bilaga A

### Kursplaner i analysen

#### **Förskolläraryrket:**

- F1. Förskola i dåtid, nutid och framtid
- F2. Språkets betydelse för barns utveckling och lärande
- F3. Naturvetenskap, teknik och estetik i mötet med alla barn
- F4. Hållbar utveckling i förskolan
- F5. Matematik och språklig mångfald i förskolan
- F6. Vetenskapsteori, barndomar och mötesarenor
- F7. Utvärdering och utveckling i förskolan
- F8. Examensarbete i utbildningsvetenskap

#### **Grundläraryrket med inriktning mot arbete i årskurs 4-6:**

- G1. Att bli lärare i årskurs 4-6 – traditioner, villkor och utmaningar
- G2. Lärande och utveckling – läraruppdraget i årskurs 4-6 I
- G3. Svenska med didaktisk inriktning
- G4. Samhällsorienterande ämnen I för undervisning i åk 4-6
- G5. Naturorienterande ämnen och teknik I för undervisning i åk 4-6
- G6. Musik I för undervisning i åk 1-6
- G7. Idrott och hälsa I för undervisning i åk 1-6
- G8. Hem- och konsumentkunskap I för undervisning i åk 1-6
- G9. Bild I för undervisning i åk 1-6
- G10. Engelska med didaktisk inriktning I
- G11. En skola för alla – läraruppdraget i årskurs 4-6 II
- G12. Matematik med didaktisk inriktning
- G13. Lärande, undervisning och utvärdering – läraruppdraget i årskurs 4-6 III
- G14. Engelska med didaktisk inriktning II
- G15. Samhällsorienterande ämnen II för undervisning i åk 4-6
- G16. Naturorienterande ämnen och teknik II för undervisning i åk 4-6
- G17. Musik II för undervisning i åk 1-6
- G18. Idrott och hälsa II för undervisning i åk 1-6
- G19. Hem- och konsumentkunskap II för undervisning i åk 1-6
- G20. Bild II för undervisning i åk 1-6
- G21. Den professionella läraren – läraruppdraget i årskurs 4-6 IV
- G22. Självständigt arbete, vetenskapsteori och metod
- G23. Ämnesstudier och självständigt arbete
- G24. Att vara lärare i årskurs 4-6 – ämnesstudier, professionell reflektion och utveckling

#### **Sjuksköterskeprogrammet:**

- S1. Introduktion till omvårdnad
- S2. Medicinsk baskurs i teori och praktik
- S3. Omvårdnadsforskningens teori och metod I med inriktning på patienten
- S4. Omvårdnad med inriktning på mötet mellan patient och sjuksköterska
- S5. Verksamhetsförlagd utbildning I – vård på sjukhus
- S6. Omvårdnad med inriktning mot sjuksköterskans yrkesutövning

- S7. Omvårdnadsforskningens teori och metod II med inriktning på omgivningen
- S8. Folkhälsovetenskap
- S9. Preklinisk kurs II
- S10. Verksamhetsförlagd utbildning II – psykiatrisk omvårdnad
- S11. Verksamhetsförlagd utbildning III, primärvård och pediatrik/obstetrisk omvårdnad
- S12. Omvårdnadsforskningens teori och metod III
- S13. Omvårdnadsforskningens teori och metod IV, fördjupningsarbete i omvårdnad
- S14. Preklinisk kurs III
- S15. Verksamhetsförlagd utbildning IV – vård på sjukhus och vård i hemmet



## Bilaga B:

