

Slutrapport

Vägledning för integration av undervisning i medie- och informationskunnighet i högre utbildning

Arbetsgruppen för MIK

På uppdrag av SUHF:s expertgrupp för lärosätesbibliotek

2024-02-15

Stockholm



Bild av Gerd Altmann från Pixabay

1 Uppdrag och uppdragets inramning

Denna rapport sammanfattar det uppdrag vi som arbetsgrupp fått av SUHF:s expertgrupp för lärosätesbibliotek om integrering av MIK-kompetens vid våra lärosäten. Förutom en sammanfattning av arbetet presenteras en vägledning med avseende på samarbetsformer och kritiska nedslag/koncept inom MIK-kompetenser.

Det ursprungliga förslaget till uppdrag har efter en förstudie/review kommit att förändras något vilket också kommunicerats med expertgruppen. Vi landar dock i enlighet med uppdraget i **en praktisk vägledning och förslag på samarbetsformer mellan lärosätesbibliotek och undervisande fakultet samt i att identifiera viktiga nedslag för hur denna kunnsighet fortsättningsvis ska kunna utvecklas**. Syftet med arbetet är att ta fram ett underlag för att kunna resonera kring och precisera lärosätesbibliotekariernas roll i undervisningen – en förutsättning för en nationell dialog mellan lärare, bibliotekarier och pedagogiska utvecklare. Genom att förtydliga bibliotekariernas roll vid våra lärosäten förbättras villkoren för att angripa medie- och informationskunnighet som en gemensam angelägenhet inom högre utbildning. Arbetsgruppen har bestått av följande medlemmar:

- Hanna Frank, enhetschef för enheten Informationskompetens, Karolinska institutets universitetsbibliotek (sammanställande)
- Love Strandberg, bibliotekarie, Karolinska institutets universitetsbibliotek
- Linda Reneland-Forsman, docent i pedagogik, sektionschef för Sektion högskolepedagogik, Linnéuniversitetets universitetsbibliotek
- Jessica Zaar, bibliotekarie, Malmö universitetsbibliotek
- Emilié Sörberg, bibliotekarie, Chalmers tekniska högskola

Arbetsgruppen har gemensamt författat rapporten. Miriam Nauri, bibliotekschef Karolinska institutets universitetsbibliotek, och Sara Kjellberg, bibliotekschef Malmö universitetsbibliotek, har bidragit med respons i den slutgiltiga bearbetningen av texten. Författarna svarar helt och hållet för analys, slutsatser och förslag.

2 Sammanfattade resultat

I studiet av framgångsrika strategier för att få bättre utväxling av bibliotekets MIK-kompetenser för studenters måluppfyllelse framstår några barriärer som centrala. Dessa utgörs bland annat av olika språkliga kulturer, synen på våra olika kompetenser inom organisationer, faktiska kompetenser, kursmål som inte bottnar i examensmål och inkluderar MIK-kompetenser, och en tilltro till att man på fakulteter redan arbetar med dessa frågor. Att MIK och dess tre beståndsdelar (mediakunnighet, informationskunnighet och digital kunnighet) därför definieras utifrån etablerade ramverk (UNESCO, ACRL m.fl.), om än inte nödvändigtvis på nationell nivå framstår som viktigt för att få mandat i frågan. Därefter framstår det som viktigt att studenternas progression inom MIK underordnas studenternas progression inom det egna ämnet, såväl rörande vilka delar av MIK som ska inkluderas som hur djup kunskapen inom respektive del ska vara. En översyn av bibliotekens högskolepedagogiska kompetens skulle underlätta en mer gemensam didaktisk planering och på sikt kunna öka närvaron av bibliotekets kompetenser i programråd och andra samverkande och kompetensutvecklande aktiviteter och arenor. Samma kompetensutvecklande insatser framstår som viktiga även för pedagogiska utvecklare eller motsvarande. En förutsättning för att detta ska kunna

komma till stånd kräver att det finns ett stabilt, kontinuerligt och systematiskt samarbete mellan bibliotek och fakultet på strukturell nivå, oberoende av enskilda individer.

3 Bakgrund

Undervisning i informationssökning är en central uppgift för lärosätesbiblioteken, en uppgift som också ser ut att öka både till innehåll och omfattning. Bibliotekslagen (SFS 2013:801) ger ingen vägledning för verksamheten utan konstaterar endast att högskolebibliotek skall finnas vid alla universitet och högskolor som omfattas av högskolelagen samt ska svara för biblioteksverksamhet inom de områden som anknyter till utbildning och forskning vid universitetet eller högskolan. Högskolelagens mål är mer vägledande och blir därför utgångspunkten för lärosätesbibliotekens roll som central pedagogisk resurs. Enligt högskolelagen kap. 1, § 8 (SFS 1992:1434) ska studenterna efter genomgången utbildning *utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå och följa kunskapsutvecklingen*. Denna portalparagraf i högskolelagen har brutits ned i examensmål för generella examina och yrkesexamina på grundläggande och avancerad nivå. Vi bedömer att dessa examensmål är de som bör orientera både bibliotekets kompetens såväl som fakulteternas i hur undervisning och examinationer bör utformas för största möjliga måluppfyllelse.

Erfarenheter från lärosätena tyder dock på att förutsättningarna för undervisande bibliotekarier kan se väldigt olika ut. Den generella bilden är att undervisning i medie- och informationskunnighet inte är så integrerad i utbildningarna som den borde förväntas vara. Bibliotekets undervisning om kunskaper, färdigheter och förmågan att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå, har däremot förändrats och inkluderar nu ofta ett digitalt rum/möte och studentaktiva metoder. De studentaktiva metoderna har starkt stöd i forskning (Alfredsson et al., 2022; Deslauriers et al., 2019, 2011; Rienties & Toetenel, 2016) och ersätter i mycket traditionella undervisningsmetoder. Med senare års breddade rekryteringen till högre utbildning har också behovet av särskilt stöd till studenter ökat varför Teach-the-Teacher har blivit alltmer viktigt för att bibliotekets kompetenser ska komma fler studenter tillgodo (Blomgren et al., 2022). Både nybörjarstudenten och studenten på avancerad nivå som behöver utveckla en fördjupad förståelse som del av sin medie- och informationskunnighet är en utmaning. Det senaste tillskottet i dessa utmaningar är generativ AI som kommer att både kräva och stimulera högre utbildning till en omställning av rapport- och uppsatsskrivande. Vetenskaplig kommunikation och tänkande behöver examineras på andra sätt än genom linjärt skriven text för att säkerställa autenticitet i inlämning och kunskap hos studenten.

3.1 MIK

I detta projekt har vi utgått från UNESCO:s ramverk för medie- och informationskunnighet (MIK). UNESCO, FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur, betraktar MIK som en central del inom utbildningen och är ledande inom området. Både organisationer som IFLA (Varlejs et al., 2023), International Federation of Library Association and Institutions, och ACRL (2015), Association of College and Research Libraries har utfört omfattande arbeten med att utveckla informationskompetens inom bibliotek och bibliotek i högre utbildning. Både IFLA och ACRL delar UNESCO:s syn på informationskompetens, och IFLA har arbetat med MIK i samråd med UNESCO (Rivano

Eckerdal & Sundin, 2014). Därför har vi valt att använda UNESCO:s definition som utgångspunkt.

Enligt UNESCO (2021) är Medie- och informationskunnighet (MIK) en viktig resurs för att kunna navigera i det omfattande informations-, media- och digitala landskapet i dagens samhälle. Genom verktyg i MIK kan individer skydda sig från skadlig information som påverkar det demokratiska samhället negativt. Förmågor i MIK gör det möjligt att identifiera desinformation, integritetsintrång och icke-verifierad information om fördomar och stereotyper som kan leda till diskriminering av folkgrupper, olika religiösa grupper och skapandet av ojämlikheter. UNESCO (2021) menar att MIK har en avgörande roll i ett tryggare internet genom att ge individen verktyg för att bevara sin integritet och respektera andras på nätet. Unesco:s definition utgår från att MIK är en paraplyterm över tre huvudområden som är centrala; Informationskompetens, Mediekunnighet och Digital kompetens (UNESCO, 2021).

I Sverige bedrivs omfattande arbete inom Medie- och informationskunnighet (MIK), där flera organisationer fokuserar på utveckling och integration av MIK inom samhället, skolvärlden och forskningen. Rivano Eckerdal och Sundin (2014) har sammanställt forskare från tre högskolor och universitet som har studerat MIK i relation till biblioteks- och informationsvetenskap. Haider och Sundin (2022) undersöker MIK-begreppet, dess paradoxer och hur MIK kan användas för att hantera informationskriser. Carlsson (2021) har, utifrån UNESCO:s ramverk, sammanställt en översättning och bearbetning gjorts till svenska och anpassad för det svenska skolsystemet, samt analyser av MIK i förhållande till skolan. Dessa exempel illustrerar det breda spektrumet av engagemang och forskning som pågår för att främja Medie- och informationskunnighet i Sverige.

Sammanfattningsvis innefattar UNESCO:s (2021) definition av informationskompetens inte enbart förmågan att söka information utan även att kunna identifiera, definiera och artikulera sitt informationsbehov samt att kunna förstå hur information skapas, sprids och används. Centrala inslag innefattar även kritisk värdering, ansvarsfull och etisk användning, respekt för upphovsrätt och integritet, samt organisering av information. Mediekunnighet innefattar förmågan att förstå mediernas och informationsföretagens roller och funktioner i ett demokratiskt samhälle, ha insikten om hur dessa påverkar samhället och under vilka förutsättningar de kan uppfylla sina funktioner. Mediekunnighet inkluderar även förmågan att kunna använda och interagera med media för eget uttryck och demokratiskt deltagande, inklusive kritisk värdering av medieinnehållet och behärska färdigheter som krävs för att producera användargenererat innehåll. Digital kompetens innebär användningen av digitala verktyg och kommunikation samt förmågan att analysera och hantera digitala problem och risker, särskilt gällande AI. Det innefattar även medvetenhet om sin digitala hälsa, säkerhet och integritet samt att ha insikt om sin digitala identitet och sina rättigheter. Det innebär även att kunna identifiera och hantera dessa aspekter på ett effektivt sätt.

Innebörden av begreppet Medie- och Informationskunnighet är däremot komplicerat och kan ta sig uttryck på många olika sätt. Inom MIK kan ett av de tre huvudområdena sättas i fokus vilket ger olika infallsvinklar. Inom biblioteks- och informationsvetenskapen har exempelvis informationskompetensen ett huvudfokus, vilket även är en stor del inom vetenskapen. Däremot vid undervisning av MIK kan centrala delar förbises om ett fokus mot enbart ett område ges. UNESCO (2021) understryker därmed vikten av att de tre huvudområdena hänger ihop och inte bör separeras. Biblioteken må vara specialister inom informationskompetens, men innehar enbart en generell uppfattning om mediekunnighet och digital kompetens. Med integrering av ett bredare MIK-begrepp blir

samarbetet mellan bibliotek och fakultet avgörande. Begreppet kan även tolkas på olika sätt. Rivano Eckerdal och Sundin (2014) menar på att MIK innefattar faktiska kunskaper och förmågor men även förståelsen för hur informationen kring kunskapen söks fram, hur kunskapen organiseras och hur kunskapen framställs från informationen.

Med utgångspunkt från MIK är det informationskompetensen som utgör högskole- och universitetsbibliotekens unika kompetens. Dessa bibliotek har specialiserad personal med djup kunskap om hantering av information, sökning av information och tillgång till informationsresurser. Deras arbete omfattar att stödja och vägleda både studenter och fakultet genom den stora mängden information, samt tillhandahålla verktyg för att kritiskt värdera och analysera olika källor. Dessa bibliotek tenderar dock inte att vara riktade mot ett specifikt ämnesområde eller fakultet utan erbjuder stöd inom olika ämnen, vilket ger dem en unik och neutral position. Genom att vara generalister inom olika ämnesområden men specialister inom användningen av informationsverktyg kan biblioteken anpassa verktygen efter användarens behov.

Genom att integrera MIK i den akademiska undervisningen utvecklar studenterna sina värdefulla förmågor att kritiskt engagera sig i information, media och digital teknik. MIK tillhandahåller även förmågan att söka, analysera och använda information på ett effektivt sätt, vilket är relevant för både akademisk forskning och yrkesmässiga sammanhang. Genom att knyta utbildningen till det kontinuerliga sociala lärandet kan det även förstärka och höja utbildningens kvalitet.

3.2 Ett "tredje rum"

I denna rapport uttrycks ett behov att (om)förhandla en gemensam förståelse för hur vi uttrycker de kunskaper studenterna skall erövra. Här hänvisar vi till betydelsen av ett *tredje rum* som en målbild för arbetet att samverka mellan bibliotek och akademi. Rummet är en metafor i skärningspunkten mellan utbildning, utveckling och vetenskaplig kunskapsbildning. Det utgör en plats där olika kunskaper och diskurser möts och förhandlas/förenas i ett gemensamt praktik- och/eller kunskapsutvecklande projekt. Målbilden om ett *tredje rum* är framgångsrikt när olika professioner eller kulturer möts för att undvika en situation där en kultur skall överskugga eller förändra den andra (Prøitz et al. 2020).

4 Tillvägagångssätt

Gruppen identifierade tidigt behovet att genomföra en strukturerad översikt av studier om progression av motsvarande MIK-kompetenser samt framgångsrika samarbetsformer mellan bibliotekskompetens och fakultet. Initialt gjordes på KIB, Karolinska institutets universitetsbibliotek, en sökning inom fältet som, efter preciseringar i enlighet med uppdraget, resulterade i 68 artiklar som samtliga gruppmedlemmar granskade. Baserad på vår gemensamma granskning bedömdes 10 artiklar utgöra en kärna och de studier därutöver som inte inkluderats av samtliga i gruppen uppvisade viss datamättnad. Vi har dock kompletterat underlaget under arbetets gång med avstämningar gentemot nya studier. Resultat från samarbetsformer integrerar även studier från USA som var överrepresenterade i sökningen, men i många fall bedömdes kunna svara mot svenska villkor.

Gruppen granskade därefter artiklarna baserat på relevans och bidrag (hinder och framgångsfaktorer för fruktbara samarbeten mellan fakultet och bibliotek). Vi identifierade även vilka kritiska utvecklingspunkter i motsvarande MIK-kompetenser som framträtt i artiklarna. Samtidigt som denna granskning genomfördes intervjuades även ett antal personer vid ett par svenska lärosäten och lärosätesbibliotek (Högskolan i Skövde och Uppsala Universitet) kring frågor rörande MIK och progression samt hur respektive lärosäte arbetar med detta.

Gruppen har haft regelbundna avstämningar på Zoom där vi diskuterat det vi läst, kritiskt granskat uppdraget och pratat om hur vi tar oss an uppgiften. I början av höstterminen träffades gruppen på Malmö universitetsbibliotek. Under detta möte diskuterades framkomliga vägar för projektet och rapporten och vi förberedde även den delrapportering av projektet som skedde för SUHF gruppen den 14 september. Det som framkom under arbetsmötet samt den feedback vi fick vid delrapporteringen ledde till beslutet att fokusera på att ta fram en praktisk vägledning där vi ger förslag på samarbetsformer och identifierar viktiga nedslag för hur arbetet med MIK ska kunna utvecklas.

5 Resultat

5.1 Identifierade hinder och framgångsfaktorer till MIK-kompetensers integrering i högre utbildning

En grundläggande svårighet som redovisas för studenters erövrande av medie- och informationskunnighet är bristen på tydligt uttryckta förväntningar, kulturer och förgivettaganden om MIK-kunskaper inom olika ämnen (Airey, 2011). Denna brist på grundläggande uppfattningar eller förförståelse hos studenter i kombination med starkt kontextuella och disciplinära formuleringar i studiemiljön av informationskunnighet, gör det svårt, ibland omöjligt att erövra förväntade kunskaper utifrån studenternas perspektiv och förkunskaper (Miller, 2018; Schoultz et al., 2001). Fakultetspersonal ser inte alltid denna stora lucka och tror ofta att man redan gör jobbet eftersom man vanligtvis utgår från en mer begränsad syn på *information literacy* i form av söka och värdera, och sällan tänker utifrån en bredare MIK-kompetens. Här efterlyses alltså en styrning mot vad som gäller i studentens ämne vilket innebär en dekonstruktion av ämnets koder, signalbegrepp och nyckelbegrepp (Becker et al., 2022; Bene & Murphy, 2022) vilket förslagsvis kan göras tillsammans med bibliotekariet för utvecklandet av ett gemensamt språk. I ett språkbruk som länkar till examensmålen och som också är förhandlat med både ämnesrepresentanter och bibliotekskompetenser skapas utgångspunkter för att öppna upp samtalet mellan fakultet och bibliotek som därefter kan utgöra grund för undervisningsdesign med studenter. Vissa högnivåförmågor täcks av Högskoleförordningens examensmål men förväntas inte av studenter (Bury, 2016). Det kan betyda att examensmål inte alltid har sin motsvarighet i kursmål och därmed inte examineras. En annan framgångsfaktor för att överbrygga diskrepans mellan examensmål och ämnets förväntningar kan vara användningen av ett ramverk, exempelvis UNESCO:s MIK-ramverk (2021) eller ACRL:s ramverk för informationskompetens för högre utbildning (2019) för att öppna upp samtalet mellan fakultet och bibliotekskompetens. Där sådana samarbeten och samtal genomförts med framgångsrika resultat, noterades även överspillningseffekter på andra kurser och sammanhang (Becker et al., 2022; Bene & Murphy, 2022).

En försvårande omständighet i att åstadkomma dessa samtal och förhandlingar är att på många lärosäten delar bibliotekets personal och fakultetsanställda sällan kompetensutvecklande sammanhang och arenor (Miller, 2018). För att kunna skapa gemensamma formuleringarenor där fakultetsanställda och bibliotekets kompetenser förhandlar fram en förståelse för ämnesspecifika kompetenser, behöver samtliga anställdas arbetssituation beaktas. En fördel är att arbetet kopplas till befintliga processer och sammanhang, exempelvis på programnivå, och att kompetenser tydligt kan kopplas till examensmål och inte utgör en biblioteksspecifik kompetens kopplat till bibliotekets erbjudanden och undervisning. I Lacy och Hamletts forskningsöversikt av 92 olika uppsatser (2021) betonas just betydelsen av att *information literacy* studeras utanför bibliotekskontexten. En gemensam förståelse för och formuleringar av förväntade kunskaper kan förslagsvis ske i ett gemensamt arbete med grunder för bedömning av MIK-relaterade mål utifrån examensmålen mellan flera olika kompetenser; bibliotekariet, pedagogiska utvecklare, skrivstödjande resurser och utbildningarna. Kompetensutveckling (KU) inom högre utbildning har i allt större utsträckning rekommenderats ske i grupp/arbetslag (Gast, Schildkamp, & van der Veen, 2017). Det vill

säga en förskjutning från att kompetensutveckla individen till att låta KU ske nära verksamheten i arbetslag. Vi ser positiva resultat av det i dessa studier. I väldigt liten utsträckning rekommenderas individuellt stöd till lärare eller digitala resurser som stöd till lärare. Här finns alltså en öppning för ett hållbart lärande där bibliotekets resurser kan användas tidseffektivt och för långsiktig kompetensförstärkning.

En annan faktor som framhålls som försvårande är lägre krav på pedagogisk kompetens för bibliotekarier än för adjunkter och lektorer, vilket ibland gör att fakultetsanställda inte ser bibliotekarier som kollegor (Blomgren et al., 2022). Kopplat till bilden av varandras kompetenser är också ett problem att ansvar och roller kan vara otydliga och inte alltid utpekade i bibliotekets organisation (Becker et al., 2022; Bene & Murphy, 2022; Blomgren et al., 2022). Dessa faktorer bidrar till att bilden av lärosätesbiblioteket blir antingen som samarbetspartner eller servicefunktion. För att komma förbi dessa hinder och få fakultetsanställda och bibliotekarier att se varandra som kollegor krävs det att man hittar former och platser för pedagogiska samtal. En framgångsfaktor är att arbeta med att utveckla programutbildning med avseende på progression, fördjupning och färdighet vilket på ett naturligt sätt kan öppna upp för en förståelse av varandras kunskaper. Sådana samtal kan leda till framtida samarbeten som är mer hållbara (Becker et al., 2022). För att samarbetet mellan fakultet och bibliotek ska bli hållbart och kunna fortgå löpande har det visat sig framgångsrikt att stärka fakultetspersonalen i deras egen informationskompetens och öka deras kunskap kring vilka MIK-kompetenser som är viktiga att studenterna tillgodogör sig. Bibliotekariernas tid och kunskap används på detta sätt bättre för att undervisa lärare och där bibliotekarierna erbjuder något konkret, som ett upplägg, som lärarna kan arbeta vidare med (Gilman et al., 2017; Lazy & Hamlet, 2021). På så sätt kan fakultet och bibliotek närma sig ett partnerskap där fakultetspersonal och bibliotekarier ser varandra som kollegor (Gilman et al., 2017; Lazy & Hamlet, 2021). En annan framkomlig väg är att bibliotekarier och kursansvariga/lärare undervisar och möter studenterna tillsammans i specifika delar av kursen som utvecklar studenternas MIK-kompetenser. På detta sätt blir det enklare för studenterna att landa i de uppgifter som de ska ta sig an och de gemensamma lärtillfällena kan utvecklas till sokratiska samtal mellan lärare/bibliotekarie/student (Brady & Malik, 2019; Bene & Murphy, 2022).

5.2 Vilken bild av progression/kritiska utvecklingspunkter i motsvarande MIK-kompetenser framträder i översikten?

I litteraturen om progression inom MIK, eller någon av de tre ingående delarna, framträder två inriktningar som delvis kompletterar, delvis konkurrerar med varandra: progression inom MIK som ämne respektive progression inom en disciplin genom MIK. Båda dessa aspekter är av intresse för uppdraget, men merparten av litteraturen fokuserar på MIK som stöd för studenternas progression inom ett annat ämne.

Mängden forskning som är tillämpbar i en svensk högskolekontext är dock begränsad. Resultat beträffande progression inom ramen för enskilda kurser är svåra att generalisera, då de utgår från kursspecifika mål och förutsättningar. I merparten av studierna är bibliotekarierna dessutom integrerade i undervisningen på ett sätt som sällan sker i en svensk kontext idag.

Sammanfattningsvis kan det utifrån den genomgångna litteraturen konstateras att progression inom de olika delarna i MIK-ekologin är möjlig att beskriva, men i vilken

ordning de ska undervisas och vilka komponenter som behöver tas upp varierar mellan olika utbildningar. Att skapa en nationell modell för progression inom MIK vore därför problematiskt och sannolikt inte önskvärt.

Tanken på progression inom MIK som ämne är tydligast i de ramverk som beskriver MIK som helhet eller någon av de tre ingående delarna. Som konstaterats tidigare menar UNESCO (2021) att MIK:s olika delar stärker varandra och därför bör undervisas tillsammans. För respektive del listas vad som krävs för att någon ska betraktas som kunnig inom de olika delarna samt tydliggörs vilka delar inom respektive område som bygger på varandra och till viss del hur de olika delarna kan undervisas. Samtidigt betonas att det är möjligt att vara kunnig inom ett område utan att behärska ett annat, att de olika delarna kan undervisas i olika ordning men att de måste anpassas till målgruppen och sammanhanget. På samma sätt beskriver ACRL (2015) i sitt ramverk¹ för informationskompetens vad som ingår i de olika ramarna och hur man skiljer en expert från en novis, samt att de olika ramarna stöder varandra. Samtidigt framhålls det att ramarna är oberoende av varandra och inte heller ACRL ger uttryck för någon övergripande progressionstanke, där en ram alltid är en förutsättning för djupare förståelse av en annan.

I litteraturen förekommer också beskrivningar av lokalt framtagna progressionstrappor (Åman, 2013), men nedanstående baseras även på de intervjuer vi gjort med bibliotekarierna. Enstaka artiklar erbjuder teoretiskt förankrade generella progressionsmodeller för informationskompetens (Kessinger, 2013). Gemensamt för dessa är att de är uppdelade i tre steg, motsvarande varsitt år i ett kandidatprogram. Steg 1 fokuserar vanligen på att introducera biblioteket och dess tjänster utifrån deras betydelse att skapa förståelse för programmets ämnesområde. I steg 2 ligger fokus på förmedling av information, såväl kring sökteknik som kvalitetsgranskning av olika källtyper och deras inbördes förhållande. Steg 3 är det som skiljer sig mest; Åman (ref) fokuserar enbart på repetition, medan Högskolan i Skövde (M. Wickenberg, personlig kommunikation, 2023) fokuserar på fördjupning av etablerade kunskaper och Kessinger (2013) ägnar steg 3 främst åt att ge stöd för kritiskt tänkande.

Samtliga konstaterar att progression kräver avsevärd tid och resurser och lägger särskild vikt vid tidiga insatser; Åman (2013) lägger exempelvis 2/3 av resurserna på steg 1. Även ett gott samarbete med fakulteterna betonas, särskilt gällande möjligheten till summativ bedömning (Åman, 2013; Kessinger, 2013).

Till sist förekommer även MIK som ämne inom den del av litteraturen som berör kurser som ges av biblioteket, inom ramen för ett program eller som fristående kurs. Även om detta förefaller vanligare i doktorandundervisning, förekommer det även på grundutbildningsnivå. Ofta fokuserar dessa på en eller några få delar av MIK-ekologin och är framtagna för att passa inom ramen för en specifik disciplin.

Merparten av den litteratur av progression som gåtts igenom handlar dock om undervisning i MIK som stöd i studenternas progression inom ett annat ämne. Vanligen studeras progression inom en specifik kurs, snarare än ett helt program, och undervisningen utgår därför från ämnesspecifika kursmål där behovet av MIK identifierats genom så kallad curriculum mapping (Buchanan, 2015). Resultaten är ofta svåra att generalisera eller översätta, dels då förutsättningarna för olika ämnen varierar, dels för att utfallsmåtten är tveksamma. Vanligen rapporterar studierna också endast ett tillfälle utan

¹ ACLR:s ramverk består av sex rammar där varje ram står för ett koncept som är centralt för informationskompetens.

att kontrastera detta mot andra interventioner. Dyliga studier fungerar snarare som inspiration i det löpande arbetet än som modell för progression.

I litteraturen listas även ett antal barriärer för studenternas progression inom MIK. En del av dessa är gemensamma för all högskoleutbildning, exempelvis studenters studievana och förkunskaper, varför de ignoreras här. Av övriga presenteras de mest frekventa nedan.

Merparten av den litteratur som finns om progression inom MIK utgår från att bibliotekarier är integrerade i undervisningen under en hel kurs (sällan ett helt program) och att det därför finns goda möjligheter till såväl summativ som formativ bedömning över tid. På svenska högskolor är dock det vanligaste att biblioteket bjuds in till ett par tillfällen per studentprogram när övrig undervisning på programmet redan är planerad – sällan mer än ett tillfälle per kurs. Både möjligheten att anknyta till övrig undervisning på kursen som att bedöma studenternas progression är därför små. Svårigheter skapas också av logistik i form av att kurser ges både inom program och fristående kurser vilket Uppsala universitet framhöll som ett hinder för att implementera en enhetlig progressionstrappa. I stället var deras fokus inriktad på att jämna ut skillnaderna i studenternas kompetensnivåer och att utmana studenterna vid tillfällen då nivån under en enskild kurs upplevdes som för låg.

Det bristande kunskapsläget om undervisning i MIK skapar en osäkerhet kring organisation och undervisningsformer. Detta kompliceras ytterligare av att undervisande bibliotekarier inte alltid har lika hög pedagogisk kompetens som övriga lärare på kursen och därför kan ha svårt att skapa nödvändig variation både gällande form och innehåll. Vidare är MIK-relaterade kursmål inte alltid tydligt synliggjorda bland andra ämnesspecifika mål och sällan lika tydligt formulerade som dessa. Kursmål kan också förutsätta en viss MIK-kompetens utan att denna uttrycks explicit i målen, eller att den ens identifierats. Detta får studenterna att uppfatta MIK som ett tillägg till kursen snarare än en del av denna, vilket är demotiverande. Det är därför viktigt att se till att MIK-kompetenser som ligger som en grundförutsättning för att kunna utföra/få godkänt på en uppgift, uttrycks i bedömningsgrunderna som kommuniceras med studenterna. Särskilt som undervisning i MIK ofta ges på metodkurser, där kopplingen till övriga delar av programmet inte alltid är klar. Avsaknaden av bedömningsgrunder för MIK-kompetenser försvårar även planering och genomförande av meningsfull undervisning liksom möjligheten att bedöma måluppfyllelse. Otydligheten kan, till viss del, lösas genom curriculum mapping och liknande metoder. Det riskerar dock att bli lätt artificiellt om det görs av enbart bibliotekarier, då det inte får någon bäring på övrig undervisning. Bedömningsgrunder ledsagar och motiverar studenter och ger lärare mer kraftfulla verktyg för återkoppling till studenter.

Kursansvariga lärare och programansvariga har ofta en hög MIK-kompetens utifrån sitt ämne, men besitter sällan kunskaper om MIK som ämne eller hur detta kan undervisas, vilket förklarar en stor del av denna otydlighet. På samma sätt saknas ofta kännedom om bibliotekets kompetenser och bibliotekarier bjuds därför sällan in till kursutveckling. Detta påverkar inte bara målen i sig, utan även mängden undervisning som biblioteket kan erbjuda under kursen och formen på denna. Det finns också en risk att de MIK-relaterade målen inte examineras på ett tydligt sätt, vilket är ytterligare en barriär för studenternas progression.

Även lärares och studenters inställning till MIK påverkar möjligheterna till progression. Studenter i högre utbildning uppvisar ofta en hög MIK-kompetens i vardagen. En övertygelse om att samma färdigheter kan tillämpas på samma sätt i en akademisk

kontext utgör en effektiv barriär för progression, kanske tydligast inom informationssökning. En sådan övertygelse stärks av de faktorer som nämnts ovan och påverkar MIK-kompetensen i studentgruppen som helhet negativt. Detsamma kan gälla lärarkollegiet; deras höga MIK-kompetens kan få dem att ifrågasätta bibliotekets närvaro på kurser eller vilja detaljstyra vad som tas upp.

Till sist bör det påpekas att högskolebibliotek i Sverige sällan har nödvändiga resurser för att arbeta utifrån de omfattande progressionstrappor som nämns i litteraturen, till exempel Kessinger (2013), fullt ut på alla program. Det är därför sannolikt mer effektivt att arbeta utifrån ett ramverk utan att på förhand specificera exakt hur progressionen inom ämnet, eller inom MIK som ämne, ska utvecklas.

Samtliga dessa barriärer beror enligt litteraturen på, eller förvärras av, bristen på samarbete mellan fakultet och bibliotek.

6 Sammanfattning

6.1 Vad föreslås som en framkomlig väg i mötet mellan bibliotekens och fakulteternas kompetens, för studenters måluppfyllelse?

Arbetsgruppen rekommenderar följande:

- Att stärka samarbeten mellan fakultet och bibliotek kring frågor som rör MIK:s roll i högre utbildning.
- Att det finns gemensamma arenor och sammanhang på lärosätena där fakultet och biblioteks kompetens kan mötas i didaktiska samtal och därmed skapa en grund för *ett tredje rum*.
- Att det finns ett kommunicerat ramverk att utgå ifrån (Unesco, ACRL) för att skapa en gemensam grund för undervisande fakultetspersonal och bibliotekarier att samarbeta kring.
- Ett synliggörande av förståelse av MIK inom olika ämnen hos undervisande fakultetspersonal för att stärka kopplingen mellan MIK-kompetenser och dess koppling till högre utbildning och examensmålen.
- Att en återkommande dialog mellan de olika aktörerna skall ligga till grund för verksamhetens utveckling inom området.
- Att varje lärosätesbibliotek gör en översyn av undervisande bibliotekariers högskolepedagogiska kompetens för att kartlägga huruvida undervisande bibliotekarier besitter likvärdig pedagogiska kompetens som undervisande fakultetspersonal och att planera eventuella insatser därefter.
- Att bibliotekets kompetenser kopplas ihop med programmets mål vad gäller förståelse och förväntningar till examensmål och att bibliotek och programansvariga diskuterar didaktiska övervägningar för måluppfyllelse. Fokus bör ligga på vad studenterna behöver få möta, brottas med och utveckla för att säkerställa måluppfyllelse.
- Att pedagogisk skicklighet med ansvar att hålla sig ajour även inom det didaktiska området gäller för bibliotekarier som andra undervisande i högre utbildning.
- Att i studentkommunikationen av bibliotekets kompetenser trycka på deras betydelse för ett livslångt lärande som viktiga samtids- och framtidskompetenser och inte bara kopplade till akademiska färdigheter.

Under arbetet har det tydligt framkommit att den mest avgörande faktorn för studenters måluppfyllelse vad gäller MIK-kompetenser är att det finns välfungerande samarbeten mellan fakultet och bibliotek som inte är personberoende. Det krävs väletablerade strukturer för samarbeten så att undervisningen i MIK tydligt kan kopplas till kurs, program och dess mål. För att dessa samarbeten ska ge utdelning krävs gemensamma mål, förankring i ett ramverk för MIK-kompetenser och ett gemensamt språkbruk. Mötespunkterna och dialogen mellan fakultet och bibliotek måste stärkas på ett strukturellt plan och kan inte vara beroende av specifika goda samarbeten mellan undervisande fakultetspersonal och en bibliotekarie. Här ser vi att lärosätet behöver fatta beslut om hur integrationen mellan fakultet och bibliotek ska se ut vad gäller de MIK-

kompetenser som studenterna förväntas ha efter genomförd utbildning, och att detta beslut ska ligga till grund för hur arbetet organiseras på lärosätet.

För att samarbete mellan fakultet och bibliotek ska fungera behövs också en gemensam grund att utgå ifrån. Det behövs ett *tredje rum* där båda parterna kan mötas för en gemensam utgångspunkt i samarbeten kring MIK. För att detta ska fungera behövs också en likvärdighet vad gäller pedagogisk kompetens hos undervisande fakultetspersonal och undervisande bibliotekarier. Därmed föreslår vi en översyn av bibliotekariers pedagogiska kompetens för att det ska finnas en gemensam plattform från vilken undervisning planeras gemensamt.

Sist men inte minst ser vi även att det behövs ett strategiskt ställningstagande från SUHF med en rekommendation om hur arbetet med MIK ska ske vid svenska lärosäten och hur rollfördelningen mellan utbildning och lärosätesbiblioteken ska se ut. En rekommendation från SUHF skulle underlätta förankringsarbetet av dessa rekommendationer på lärosäten och lärosätesbiblioteken.

7 Diskussion

7.1 MIK-begreppet

Under arbetet med detta uppdrag har det stundtals varit utmanande att förhålla sig till MIK-begreppet och dess innehåll. MIK är idag ett väletablerat begrepp men det är ett begrepp som ofta tolkas på olika sätt och kan innehålla allt från att källkritiskt värdera vetenskapliga artiklar till kunskapen om hur man skaffar ett BankID. Beroende på vilken definition av MIK som du utgår ifrån ryms olika delar. Vi valde att utgå från UNESCO:s MIK-begrepp som syftar till att lyfta flera olika förmågor och kompetenser. Det är ett brett paraplybegrepp som innehåller många olika delar som i sig inte innehåller någon skarp definition utan de olika delarna i begreppet kan bytas ut efter behov och den samhällsutveckling som sker. Just MIK-begreppets flyktighet medför att det kan vara svårt att se hur det speglar och knyter an till de uppdrag som många lärosätesbibliotek idag har. I högskolelagen finns en tydlig koppling mellan lärosätesbiblioteken och deras uppdrag att stödja lärosätena vad gäller att söka och värdera information vilken är en del av MIK-begreppet. Att lärosätesbiblioteken även ska stödja lärosäten vad gäller övriga MIK-kompetenser, speciellt om man utgår från de uppdrag som många lärosätesbibliotek idag har, ställer nya krav på lärosätesbiblioteken. Inom MIK-begreppet ryms många delar och en fråga som är värt att reflektera över är huruvida det är lärosätesbibliotekens roll att ta sig an MIK som helhet. Är det helt enkelt inte bara förmågan att söka och värdera information som rymmer inom lärosätesbibliotekens uppdrag? Vår bedömning är att så inte är fallet.

Den traditionella synen på informationskompetens är inte tillräcklig i dagens informationslandskap. UNESCO:s MIK-begrepp är ett interrelaterat set av kompetenser som hjälper människor att navigera i dagens informations- och kommunikationslandskap, ett landskap som ställer höga krav på individens förmåga att hantera information. För att en individ ska kunna söka och värdera information krävs ytterligare kompetenser och där är MIK-begreppet ett bra verktyg för att se till helheten. Därmed är det rimligt att anta att lärosätesbiblioteken bör stödja lärosätet vad gäller MIK.

MIK-ekologin innehåller dock många olika delar och därmed även kompetenser som idag kanske saknas på lärosätesbiblioteken eller att de finns på lärosätet men utanför själva

biblioteket. Därmed ställs det högre krav på lärosätesbiblioteken att samarbeta inom lärosätena kring MIK-kompetenserna.

Lärosätesbiblioteken behöver även vara observanta på vilken kompetens som kommer att behövas inom den personalgrupp som ska stödja studenterna i deras MIK-kompetenser. Vad gäller just mediekompetens kan de exempelvis handla om att undervisande bibliotekarier behöver ha kompetens inom områden som rör allt från hur man navigerar i specifika mjukvaror till hur man förhåller sig till olika typer av medier. Här kommer även utvecklingen inom artificiell intelligens att påverka då det ställer nya krav på personalens kompetenser. Därmed behöver ett beslut om att lärosätesbiblioteken ska stödja lärosäten inom MIK, med hela dess innebörd, tas med insikt om att detta påverkar både den praktiska verksamheten och kompetensförsörjningen på lärosätesbiblioteken.

7.2 Samarbeten

I genomgången av hur samarbeten mellan bibliotek och fakultet ser ut träder en tydlig bild fram. Att de samarbeten som beskrivs i litteraturen i hög grad fokuserar på enskilda kurser har både för- och nackdelar. För enskilda lärare och bibliotekarier är studierna ofta tillräckligt specifika för att utgöra inspiration för egna, liknande kurser (även om förutsättningar kan skilja sig åt). Detta främjar dock samtidigt synsättet att utveckling av undervisning sker på kursnivå och att det är där samarbete är möjligt, vilket leder till att fler sådana samarbeten etableras och studeras. Dessa samarbeten är självfallet värdefulla, men också ofta kraftigt personberoende och det räcker att någon av de inblandade byts ut för att samarbetet ska falla.

I och med avsaknaden av övergripande studier som involverar programråd, högskolans pedagogiska utvecklare etcetera så blir det också en brist på studier som mäter MIK:s betydelse för faktorer på program- eller högskolenivå, exempelvis studentgenomströmning eller kvalitet på examensarbeten. Det finns därför inget incitament att involvera bibliotekarier i arbetet med programutveckling. Till detta kommer även heterogeniteten i studier om MIK i högskolekontext, vilket gör det svårt att bedöma vilka åtgärder som ger önskvärt resultat på programnivå. Det finns därför behov av att skapa förutsättningar för studier av samarbete vid programutveckling och - utvärdering.

Vid kursutveckling är högskolans pedagogiska utvecklare en viktig resurs, men i likhet med kurs- och programansvariga kan de ha en bristfällig förståelse av såväl MIK som ämne som bibliotekets kompetens. Då de är involverade i en stor del av processen i att utveckla och se över både kurser och program, från att formulera kursmål till att välja undervisningsformer, är detta ett hinder för att upprätta stabila samarbeten. De saknar också ofta den kontaktyta för att möta bibliotekarier som lärare får vid genomförandet av en kurs. En rimlig åtgärd vore därför en nationell satsning på kompetensutveckling inom MIK för pedagogiska utvecklare och motsvarande roller på svenska högskolor. Detta skulle också förbättra möjligheterna att såväl identifiera behov av MIK-kompetens inom olika kurser och program, som att synliggöra dem i kursmål.

7.3 Biblioteket som mötesplats

För att samarbeten mellan undervisande fakultetspersonal och undervisande bibliotekarier ska kunna etableras på ett strukturellt plan behövs forum för att kunna mötas. Här ser vi att biblioteken skulle kunna fungera som ett *tredje rum* där fakultet och bibliotek möts. Med bibliotekens tydliga koppling till MIK kan biblioteken vara en

mötesplats inom akademien där flera ämnesområden och discipliner möts. Den bristande kännedomen om MIK hos övrig undervisande personal visar att det behövs en infrastruktur för att kunna diskutera utifrån ett MIK-perspektiv. Mycket talar för att biblioteket kan ta rollen som ett *tredje rum*, för att gynna såväl en diskussion om pedagogik som en syn på bibliotekarier som lärarnas kolleger. För att detta ska fungera behövs det en tydlig struktur och ett tydligt uppdrag från lärosätena att detta ska vara en del av bibliotekens uppdrag. Det är inte ovanligt att lärosäten har uppdraget att fungera som en mötesplats på lärosätena men ofta är uppdraget om mötesplatsen väldigt allmänt hållet. Vi ser stora fördelar att specificera uppdraget om biblioteket som mötesplats för att skapa möjligheter för att skapa det *tredje rum* som behövs för att akademi och bibliotek ska mötas, och i detta specifika fall hålla samtalet om MIK vid liv.

Referenser

- Airey, J.** (2011). The disciplinary literacy discussion matrix: A heuristic tool for initiating collaboration in higher education. *Across The Disciplines: A Journal of Language, Learning, and Academic Writing*, 8(3), 1–9.
<https://wac.colostate.edu/docs/atd/clil/airey.cfm>
- Alfredsson, V. Asker, N. Backman, D & Uhnöo, S.** (2022). *Använd rummet: Högskolepedagogiska metoder för aktiva lärosalar*. Studentlitteratur: Lund
- American Library Association** (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Becker, J. K., Simmons, S. B., Fox, N., Back, A., & Reyes, B. M.** (2022). Incentivizing Information Literacy Integration: A Case Study on Faculty–Librarian Collaboration. *Communications in Information Literacy*, 16(2), s.167–181.
- Bene, R. E., & Murphy, J. E.** (2022). Co-Teaching as Mentors: Maximizing Instructor and Librarian Collaboration for Teaching Information Literacy Skills. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching*, 5, s.75–85.
- Blomgren, R., Michnik, K., & Sundeen, J.** (red) (2022). *Biblioteksgeografin*. Studentlitteratur; Lund
- Bolander Laksov, K., & Scheja, M.** (2020). *Akademiskt lärarskap* (SULF:s skriftserie XLII)
- Brady, L. L. C., & Malik, M.** (2019). Science, Story, and Structure: Framing the Conversation for Psychology Faculty and Librarian Information Literacy Collaboration. *Teaching of Psychology*, 46(1), s.64–71.
- Buchanan, H., Webb, K. K., Houk, A. H., & Tingelstad, C.** (2015). Curriculum Mapping in Academic Libraries. *New Review of Academic Librarianship*, 21(1), s.94–111.
- Bury, S.** (2016). Learning from faculty voices on information literacy. *Reference Services Review*, 44(3), s.237–252.
- Carlsson, U.** (2021). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: Skolan och demokratin. UNESCO:s ramverk för lärare och lärarutbildning. Analyser och reflektioner*. Nordicom, Göteborgs universitet.
<https://doi.org/https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden.org:diva-10064>
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G.** (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), s.19251–19257.
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C.** (2011). Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. *Science*, 6031(332), s.862–864.
- Flierl, M., Maybee, C., & Fundator, R.** (2019). Academic Librarians' Experiences as Faculty Developers: A Phenomenographic Study. *Communications in Information Literacy*, 13(2), s.184–204.
- Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T.** (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(4), s.736–767.

- Gilman, N. V., Sagàs, J., Camper, M., & Norton, A. P.** (2017). A Faculty–Librarian Collaboration Success Story: Implementing a Teach–the–Teacher Library and Information Literacy Instruction Model in a First–Year Agricultural Science Course. *Library Trends*, 65(3), s.339–358. <https://doi.org/10.1353/lib.2017.0005>
- Haider, J., & Sundin, O.** (2022). *Paradoxes of Media and Information Literacy: The Crisis of Information*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003163237>
- Kessinger, P.** (2013). Integrated instruction framework for information literacy. *Journal of Information Literacy*, 7(2), s.33–59.
- Lacy, M., & Hamlett, A.** (2021). Librarians, step out of the classroom!: how improved faculty–led IL instruction improves student learning. *Reference Services Review*, 49(2), s.163–175.
- Miller, S.D.** (2018). Diving Deep: Reflective Questions for Identifying Tacit Disciplinary Information Literacy Knowledge Practices, Dispositions, and Values through the ACRL Framework for Information Literacy. *The Journal of Academic Librarianship*. 44. s.412–418.
- Prøitz, T. S., Rye, E. M., Barstad, K., Afdal, H., Risan, M., & Aasen, P.** (2020). *Utbildning, lärande, forskning En evalueringsstudie – delrapport 2*. Universitetet i Sørøst–Norge. Skriftserien, nr. 38
- Rienties, B., & Toetenel, L.** (2016). The impact of learning design on student behaviour, satisfaction and performance: A cross–institutional comparison across 151 modules. *Computers in Human Behavior* (60), s.333–341.
- Rivano Eckerdal, J., & Sundin, O.** (2014). *Medie- och informationskunnighet – en forskningsantologi*. Svensk Biblioteksforening. <https://www.biblioteksforeningen.se/rapporter/medie-och-informationskunnighet-en-forskningsantologi/>
- Schultz, J., Säljö, R., & Wyndham, J.** (2001). Conceptual knowledge in talk and text: What does it take to understand a science question? *Instructional Science*, 29(3), s.213–236.
- SFS 2013:801.** *Bibliotekslag*. Kulturdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/bibliotekslag-2013801_sfs-2013-801/
- SFS 1992:1434.** *Högskolelagen*. Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/
- Unesco.** (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- Varlejs, J., Lewis, V., Schnuer, S., & Jara de Sumar, J.** (2016). *IFLA guidelines for continuing professional development: Principles and best practices*. International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA).
- Wickenberg, M., Boers, Q., Bruze, K., Ejdebäck, M., Pernestig, A. K., Thilander, H., & Ångman, E.** (2022). Bibliotek och lärare i samarbete rörande undervisning i informationskompetens–exempel och utmaningar. *Nätverksträff för Forskningsbibliotekens pedagogiska roll*, Göteborg, 24–25 november 2022.

Wilder Gammons, R., & Taylor Inge, L. (2017). Using the ACRL Framework to Develop a Student-Centered Model for Program-Level Assessment. *Communications in Information Literacy*. 11(1), s.168-184.

Zanin-Yost, A. (2018). Academic collaborations: Linking the role of the liaison/embedded librarian to teaching and learning. *College & Undergraduate Libraries*. 25(2), s.150-163.

Åman, K. G. (2013). Information literacy progression within the Environmental science program at Linköping University. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 5(1), s.22-26.

Översättning av ACRL:s ramverk för informationskompetens för högre utbildning [Elektronisk resurs] [Framework for Information Literacy for Higher Education]. (2019). Linköping University Electronic Press.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-157090>