

6

«Et helt nytt 'mindset'»?

Informasjonskompetanse og tverrfaglighet i bibliotekenes undervisningsoppdrag

Idunn Bøyum, Eystein Gullbekk, Katriina Byström'

Innledning

Hvordan kan biblioteket planlegge og gjennomføre sin undervisning slik at den oppleves som relevant og meningsfull for studentene i deres faglige læring? Svaret, både fra forskere og fra praksisfeltet, har ofte vært tett samarbeid med faglærere og faglig integrasjon. Det siste har ofte blitt realisert gjennom å integrere bibliotekets undervisning i et fags undervisningsplan (se f.eks. Johnson-Grau, Archambault, Acosta & McLean, 2016; Torras i Calvo & Sætre, 2009). Når undervisningen skal gis i tverrfaglige sammenhenger, kan denne utfordringen oppleves enda mer kompleks. Da kreves det en åpenhet mot andre fag enn deltakerne i undervisningen allerede er sosialisert inn i, noe som kan føre til konflikter mellom ulike innfallsvinkler og måter å uttrykke seg på. Dette gjelder for både studenter, bibliotekarer og faglærere. I dette kapittelet vil vi drøfte mulige utfordringer bibliotekarer kan støte på når de skal bidra med undervisning innenfor tverrfaglige kurs. Vi vil vise hvordan ulike forståelser av tverrfaglighet og informasjonskompetanse

¹ Forfatterne er forskere innen bibliotek- og informasjonsvitenskap og skriver i henhold til fagets sjanger og faglige ståsted. To av forfatterne har også lang erfaring som undervisere i biblioteksammenheng.

kommer til uttrykk i en samtale mellom en gruppe bibliotekarer i et gruppeintervju. Disse forståelsene skal vi diskutere i lys av en modell som viser fire mulige tilnærminger til tverrfaglig utdanning (Gullbekk, Bøyum & Byström, 2015). Vi ønsker å gi bibliotekarene et redskap som kan bidra til å utvikle deres undervisningspraksis.

Tverrfaglighet og informasjonskompetanse: to uavklarte fenomener

I løpet av de siste årene har tverrfaglighet blitt fremstilt som et viktig middel for å realisere ambisjonen om fremragende forskning og undervisning. Tverrfaglighet blir forstått som et tiltak som skal stimulere til innovasjon og kunnskapsutvikling. I norsk sammenheng kommer dette tydelig til uttrykk i strategiarbeid i forsknings- og undervisningssektoren: «For å lykkes med å skape verdier og møte samfunnsutfordringer [...] trenger vi universiteter og høyskoler som utvikler tverrfaglig kompetanse» står det i *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2024* (Meld. St. 7 (2014–2015), 2014, s. 41). Her blir tverrfaglighet utpekt til å være en faktor som øker utdanningenes relevans (s. 13). Tverrfaglighet fremtrer internasjonalt som et strategisk område for høyere utdanning. I en skandinavisk sammenheng finner vi slike føringer eksplisitt formulert ved flere høyere utdanningsinstitusjoner. I *Vision 2020*² fra Gøteborgs universitet står det at flerfaglig forskning «... utgör en hörnsten i våra kompletta akademiska miljöer» og gir bedre forutsetninger for å løse globale samfunnsproblemer. Ved Universitetet i Oslo ble *tverrfaglig kunnskapsutvikling* valgt til hovedprioritetsområde i 2015³. Samme satsing ser vi ved Københavns universitet⁴. Der begrunner de sin satsing på tverrfaglighet med den store etterspørselen etter uteksaminerte kandidater med tverrfaglig kompetanse.

I langtidsplanen (Meld. St. 7 (2014–2015), 2014) er tverrfaglighet ikke gitt noen definisjon og brukes på en implisitt måte. Dette er ikke unikt for langtidsplanen, det gjenspeiler en generell manglende konsensus om hva

2 Se: <http://medarbetarportalen.gu.se/vision2020;jsessionid=1e7xlkke8g9tf1v491zmep4mrw?skipSSOCheck=true&referer=http%3A%2F%2Fwww.gu.se%2Fomuniversitetet%2Fvision>

3 Se for eksempel: <http://www.uio.no/om/strategi/planer-rapporter/arsrapport/2015/hoydepunkter-2015.pdf>

4 Se: <http://www.ind.ku.dk/projekter/tvaerfag/>

tverrfaglighet er eller kan være (Klein, 2010). Dette byr på utfordringer for de bibliotekarene som skal være med på å planlegge og å gjennomføre tverrfaglige studietilbud. Det kan skape usikkerhet om undervisningens innhold og form, også den som gis av universitets- og høyskolebibliotek.

I dette kapittelet velger vi å skille mellom to hovedmåter å forstå *tverrfaglighet* på i en utdanningssammenheng. På den ene siden kan tverrfaglig undervisning bestå av flere likestilte fagspesifikke kurs (Klein, 2010, s. 17). Slik undervisning vil vi beskrive som flerfaglig. En strengere forståelse av tverrfaglighet krever en full integrasjon mellom fagene som inngår. Integrasjon fremsettes av Lattuca (2001) som selve lakmustesten på tverrfaglighet. En mye brukt definisjon av tverrfaglighet er denne (se Madsen, 2012, s. 3):

[...] an adjective describing the interaction among two or more different disciplines. This interaction may range from simple communication of ideas to the mutual integration of organizing concepts, methodology, procedures, epistemology, terminology, data, and organization of research and education in a fairly large field (Apostel, 1972, s. 25–26).

Denne definisjonen åpner for at vi har ulike grader av integrasjon, og viser at tverrfaglig samarbeid kan spenne mellom en uformell utveksling av idéer til en gjensidig integrasjon av komponenter fra ulike fag. Slike komponenter kan for eksempel være metoder, begreper, teorier eller en særskilt bruk av nøkkeltexter (Klein, 2006). I vårt arbeid forutsetter vi at i undervisningshverdagen er graden av integrasjon noe som varierer mellom to ytterpunkter. Tverrfaglighet kan med andre ord variere på et kontinuum av ulike tverrfagligheter. På den ene siden finner vi flerfaglighet med en svak integrasjon mellom de involverte fagene. På den andre siden finner vi en tverrfaglighet som er kjennetegnet ved en sterk integrasjon mellom de involverte fagene (Huutoniemi, Klein, Bruun & Hukkinen, 2010).

Tverrfaglighet er også krevende fordi undervisningssystemene våre historisk er bygd opp rundt fag og disipliner. I *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* ser vi dette ved at kriteriene under hver syklus (bachelor, master, ph.d.) er sterkt fagorienterte, noe den gjentatte formuleringen «... innen fagområdet» viser (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det pekes dermed i retning av en utvikling fra det strengt fagspesifikke i kvalifikasjonsrammeverket mot en mer tverrfaglig satsing i langtidsplanen for forskning og høyere utdanning.

Bibliotekenes undervisning er oftest innrettet mot å styrke studentenes informasjonskompetanse. Denne undervisningen blir ytterligere utfordret fordi det i likhet med tverrfaglighet ikke finnes noen entydig definisjon av begrepet informasjonskompetanse. Generelt kan vi likevel si at begrepet peker til kunnskaper, ferdigheter eller forståelser folk behøver for å finne frem til, evaluere eller ta i bruk informasjon (se f.eks. Sundin, 2008). Dette er momenter vi finner igjen i den svenske høyskoleloven, der en informasjonskompetent student er beskrevet som en som «... utöver kunskaper och färdigheter, [och skal] utveckla förmåga att söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå» (Högskolelag, 1992, §8 og §9). I dette ligger det en forventning om at studenten er i stand til å ta gode beslutninger om, for eksempel, hvilke spørsmål og hvilken litteratur som er relevant til en gitt oppgave (Bruce, 1997).

Imidlertid er det ulike syn på hvordan informasjonskompetanse utvikles, læres eller reproduseres. I dette kapitlet presenterer vi to overordnede forståelser av informasjonskompetanse. Innenfor bibliotek- og informasjonsvitenskap blir ulikhetene mellom disse koblet til ulike lærings syn (se f.eks. Julien & Williamson, 2011; Limberg, Sundin & Talja, 2012; Tuominen, Savolainen & Talja, 2005). Selv om læringsteoretisk ståsted ikke er eksplisitt uttrykt, vil det påvirke undervisningspraksisen (Limberg et al., 2012). Én forståelse innebærer at man ser på informasjonskompetanse som et sett av generiske ferdigheter (Eisenberg, 2008; Engerer & Gudiksen, 2015). Disse kan tilegnes uavhengig av hvilke sammenhenger de senere skal anvendes i. En annen forståelse er at utvikling av informasjonskompetanse er situasjonsbestemt og krever aktiv deltakelse (Lloyd, 2010b). Deltakelse kan innebære å bidra til å formulere problemstillinger, identifisere faglig forankrede informasjonsbehov eller vurdere informasjonsressurser og kilder som er relevant for de faglige problemstillingene studentene arbeider med.

Det er en utbredt oppfatning at bibliotekarens fremste oppgave er å finne ut hva informasjonsbehovet er i en gitt situasjon, å foreslå relevante kilder, samt sørge for at studentene blir i stand til å ta i bruk disse effektivt. Forstår man informasjonskompetanse som et sett med generiske ferdigheter tar bibliotekaren studentens informasjonsbehov for gitt og bidrar med søketeknisk hjelp. Et helt annet utgangspunkt er å forutsette at bibliotekaren har nok faglig innsikt og forståelse til å reflektere sammen med studenten over informasjonsbehov og problemstilling, samt over bruk av relevante kilder. Disse ulike forståelsene av informasjonskompetanse kan altså påvirke hvordan undervisningen

planlegges og gjennomføres. Hvordan kommer da ulike forståelser til uttrykk når bibliotekarer reflekterer over sine undervisningserfaringer? Hvordan kan ulike forståelser av informasjonskompetanse og tverrfaglighet påvirke utviklingen av bibliotekets undervisningspraksis? Slike refleksjoner er viktige i en tid der faggrenser åpnes og andelen tverrfaglige studieprogrammer og emner øker innenfor høyere utdanningsinstitusjoner. Vi mener det er mer fruktbart å diskutere hvordan de involverte – studenter, bibliotekarer og faglærere – kan samarbeide tross ulike oppfatninger om tverrfaglighet, enn å sette opp et forhåndsdefinert skille mellom det som faller innenfor, og det som faller utenfor begrepet om tverrfaglighet eller informasjonskompetanse. Å se etter grader av integrasjon og deltakelse i de ulike forståelsene av henholdsvis tverrfaglighet og informasjonskompetanse som er i sving i *et gitt* tilfelle, gir oss muligheten til en slik diskusjon.

I det følgende skal vi først gi en kort beskrivelse av det tverrfaglige kurset bibliotekarene samtaler om i gruppeintervjuet. Deretter presenterer vi modellen, nevnt i innledningen, som viser fire mulige tilnærminger til tverrfaglig utdanning (figur 6.1). I tilknytning til denne diskuterer vi noen mulige tilnærminger til hvordan tverrfaglighet og informasjonskompetanse fremstilles, og hvilke forventninger dette stiller til bibliotekarens undervisning. Med utgangspunkt i utsagn fra gruppeintervjuet drøfter vi mulige retninger undervisningspraksis kan utvikles i. I siste del av kapittelet tar vi utgangspunkt i praksisteori for å diskutere ulike problemstillinger modellen inviterer til. Dette innebærer noen refleksjoner om hvordan kompetanser og ferdigheter spiller sammen når bibliotekarene underviser i tverrfaglige sammenhenger.

Det tverrfaglige kurset og bibliotekets bidrag – et illustrerende eksempel

Kurset vi tar utgangspunkt i, fant sted i et av de skandinaviske landene⁵. Det var primært designet for masternivå og var åpent for studenter innen ulike fag og disipliner, men også yrkesaktive innen flere bransjer. Initiativtakerne hadde

5 Siden målet med vår artikkel er å bidra til refleksjoner rundt et tema har vi valgt å ikke oppgi navn og lokasjon på biblioteket. Vi presenterer ikke en empirisk studie, men bruker et illustrerende eksempel for å informere vår diskusjon.

brukt mange år på forberedelse og var opptatt av å inspirere til synergier av tverrfaglig samarbeid, ikke tverrfaglighet i seg selv. En av fagbibliotekarene hadde fulgt med på og deltatt i møter, diskusjoner og andre forberedelser som ledet frem mot kurset.

Da biblioteket ble invitert til å være med som bidragsyter i kurset, ble det dannet en gruppe med fire bibliotekarer som skulle planlegge og gjennomføre undervisningen. Bibliotekarene deltok ikke aktivt i å utforme kurset utover det bibliotekfaglige, men ble likevel invitert med som observatører til planleggingsarbeidet. Hver bibliotekar var spesialist i et av fagene som var koblet til kurset. De kursansvarlige mente at bibliotekarene helst burde delta på hele kurset for virkelig å forstå hva tverrfaglighet knyttet til dette kurset gikk ut på. De deltok i varierende grad på deler av kurset.

Målet var at studenter med ulik bakgrunn skulle skrive en tverrfaglig prosjektoppgave sammen. Selv om oppgavene hadde tydelige naturvitenskapelige problemstillinger, ble studentene også bedt om å ta hensyn til ulike samfunnsvitenskapelige aspekter. For at studentene skulle få hjelp i dette arbeidet, fikk biblioteket to timer til rådighet. Deres oppgave var å sikre at studentene kunne finne og utnytte relevant informasjon. I første time ble de ulike informasjonsressursene presentert. Hver fagbibliotekar tok utgangspunkt i sitt spesialfelt og presenterte relevante kilder og søketeknikker knyttet til de ulike problemstillingene. På den måten ble både naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige aspekter løftet frem i et ønske om å møte studentgruppen. I siste time skulle de ulike gruppene jobbe med sine egne problemstillinger. Bibliotekarene skulle hjelpe dem som ønsket det, med å klargjøre deres informasjonsbehov, velge kilder og søke etter informasjon.

Et år etter kurset var gjennomført inviterte vi de fire bibliotekarene til et gruppeintervju for å høre deres erfaring og opplevelse av egen innsats i kurset. Tre av bibliotekarene takket ja og møtte to av kapitteforfatterne. Mens den ene forskeren ledet samtalen i gruppen ut fra en tematisk intervjuguide, noterte den andre sine observasjoner og hadde ansvar for lydopptaket. Direkte etter intervjuet sammenstilte vi våre observasjoner og oppfatninger⁶.

6 Intervjuet varte i 1,5 time og ble transkribert og kodet i NVIVO. Prosjektet er innmeldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD).

Informasjonskompetanse og tverrfaglighet: ulike tilnærminger for bibliotekaren

I det følgende skal vi ta utgangspunkt i den teoretiske antagelsen om at deltakerne i den tverrfaglige undervisningen kan ha med seg ulike forestillinger om både informasjonskompetanse og tverrfaglighet. De ulike forståelsene av informasjonskompetanse forutsetter ulike grader av bibliotekarens deltagelse i studentens læringsprosess. Dette kan, for eksempel, være å hjelpe til med formulering og identifisering av informasjonsbehov, veiledning i informasjonssøkeprosessen, begrepsforståelse og vurdering av kilder. De ulike forståelsene av tverrfaglighet forutsetter ulike grader av integrasjon mellom komponenter fra de faglige disiplinene som inngår. De ulike gradene av integrasjon vil, fortsatt sett fra den undervisende bibliotekarens ståsted, kunne medføre krav om at bibliotekaren har ulik grad av innsikt i de aktuelle fagene og i integrasjonsprosessene disse blir innlemmet i. Vi ser for oss at i møtet mellom slike forestillinger kan vi få ulike kombinasjoner. Disse ulike kombinasjonene kan i sin konsekvens gi ulike forventninger til bibliotekarenes rolle i den tverrfaglige undervisningen, og gi grunnlag for ulike tilnærminger til hvordan de løser undervisningsoppgavet.

Selv om undervisningssituasjoner består av mange ulike elementer, har vi valgt å fokusere på to fundamentale komponenter ved bibliotekets undervisningspraksis: *informasjonsbehov* og *kildeorientering*. Begge er sentrale aspekter når vi skal drøfte bibliotekarers interaksjon med studentene. Det første en bibliotekar gjør i møtet med en bruker, er å ha det som gjerne kalles et *referanseintervju*, hvor bibliotekaren prøver å finne ut hvorfor brukeren henvender seg til biblioteket. Her avdekkes et eventuelt *informasjonsbehov*. Avhengig av både den aktuelle situasjonen og den enkelte deltaker, vil ulike kilder være mer eller mindre anvendelige for å tilfredsstille dette informasjonsbehovet. Med *informasjonsbehov* mener vi hvordan man avgjør og formidler hva slags informasjon man trenger. Med *kildeorientering* henviser vi til hvordan bibliotekaren presenterer, formidler og velger kilder og informasjonsressurser i undervisningssituasjonen. Dette innebærer også hvordan studentene kan finne frem i kilder (informasjonssøket), og hvordan de evaluerer og bruker kildene. Innen bibliotek- og informasjonsvitenskap bruker Sundin (2008) termen «kildeorientering» som en henvisning til kontekstløse eksempler av mulige kilder og hvilke formater og sjangre de opptrer i, samt tekniske aspekter ved informasjonssøket. Vår bruk av termen er bredere, og vi lar kildeorientering referere til

ulike måter studentene forholder seg til kilder på i alle de fire forskjellige tilnærmingene vi skal se på nedenfor. Dette innebærer da at kildeorientering, i vår forståelse, kan være kontekstavhengig. Vi bruker dermed *kildeorientering* og *informasjonsbehov* for å vise hvordan ulike forståelser for interaksjon mellom studenter, bibliotekarer og faglærere varierer mellom de fire tilnærmingene.

Vi har tidligere publisert en foreløpig modell som er ment å anskueliggjøre mulige forståelser og hvordan informasjonskompetanse og tverrfaglighet kan relateres til hverandre i undervisningssituasjoner (Gullbekk et al., 2015). Modellen tegner fire idealtypiske tilnærminger (teknisk, problemformulerende, støttende og forhandlende) som belyser krav og forventninger som kan pålegges bibliotekarer. I de ulike feltene beskrives bibliotekarens pedagogiske rolle og oppgaver. Vi ser også på hvordan informasjonsbehov og kildeorientering kan forstås i lys av bibliotekarenes undervisningsoppdrag. Beskrivelsene av den enkelte tilnærmingen illustreres med noen utsagn fra gruppeintervjuet, videre diskuterer og relaterer vi det til tidligere forskning. Denne induktiv-deduktive analysen medfører at ulike teorier og perspektiver belyses parallelt avhengig av hvilken dimensjon som er sentral i det gitte eksempelet. Det er viktig å poengtere at det ikke er slik at enkeltbibliotekarer som deltok i gruppeintervjuet, representerer *en* tilnærming i rendyrket form. Snarere kom alle tilnærmingene til uttrykk som muligheter og kan dermed representere ulike retninger en undervisningspraksis kan ta.

1: Teknisk orientert tilnærming

I en teknisk orientert tilnærming vil allmenne generiske kunnskaper være sentrale og grad av integrasjon mellom fag være lav. I gruppeintervjuet kommer en slik tilnærming til uttrykk når bibliotekarene beskriver budskapet sitt til studentene gjennom utsagn som «her er noen kilder, finn ut hvordan du skal bruke dem». Bibliotekarene omtaler oppgaven sin som «å lære dem å søke, lære dem våre databaser». Innenfor den aktuelle tilnærmingen knytter de slike utsagn til en forståelse av at de «ikke underviser i informasjonskompetanse». En av bibliotekarene slår fast at «jeg underviser i ferdighetene og øker kompetansen gjennom å vise dem ressursene og hva man faktisk har her».

Ser man på informasjonskompetanse som et sett med generiske ferdigheter, begrunnes dette ofte i et kognitivt læringssyn der læringen er individuell og



Figur 6.1 Fire tilnærminger til tverrfaglighet og informasjonskompetanse sett fra bibliotekarens ståsted⁷.

kontekstuavhengig, og at den dermed ikke forutsetter samhandling og deltakelse (Julien & Williamson, 2011; Tuominen et al., 2005). De tekniske ferdighetene vil være i sentrum (Sundin, 2008), for eksempel søketeknikker som boolske søk og nærhetsoperatorer. Det kan også legges vekt på kilder innen enkeltfag som har relevans for studentene. Kildene blir ofte presentert gjennom kontekstløse eksempler som kun illustrerer de tekniske aspektene ved informasjonssøket.

Beskrivelser av hvilke ferdigheter studenter må inneha for å kunne sees som informasjonskompetente på ulike utdanningsnivåer, blir av praksisfeltet ofte opplevd som autoritative standarder (Eisenberg, 2008). Bibliotekorganisasjonen Association of College and Research Libraries (ACRL) publiserte en slik standard i 1989. Denne har hatt stor innflytelse på praksisfeltets forståelse av informasjonskompetanse (Francke & Gärdén, 2013). De forventede ferdighetene

7 Oversatt til norsk med noe revidering fra Gullbekk et al. (2015).

vil kunne måles, observeres, prøves og ikke minst forstås som ferdigheter som er overførbare til andre situasjoner (Daland & Hidle, 2016). Mye av kritikken mot bibliotekarenes undervisning er at den blir gitt i kontekstløse sammenhenger, noe som i liten grad motiverer for læring (Kuhlthau, 2004; Limberg et al., 2012). Til tross for kritikken viser Daland og Hidle (2016) at generiske ferdigheter innen kildekritikk, generell søketeknikk og kildehenvisning også er viktige ferdigheter bibliotekaren kan formidle. Derfor kan en teknisk orientert tilnærming være praktisk begrunnet og også relevant i visse sammenhenger.

I den teknisk orienterte tilnærmingen vil fagene i liten grad være gjenstand for tverrfaglig integrering. Vi har en flerfaglighet der fagene sidestilles. Studentene spiller sine fag inn som selvstendige bidrag til løsningen av et delt problem (Klein, 2010). Bibliotekaren forventes ikke å ha en faglig bakgrunn som tilsier at hun kan involvere seg dypt i studentenes informasjonsbehov, hun overlater dette helt og holdent til studentene og deres faglige veiledere. Bibliotekaren holder sin undervisning på et generelt nivå ved å vise et sett databaser og presentere teknikker uavhengig av studentenes faglige ståsted. Som utsagnene illustrerer, blir det opp til den lærende selv å oversette det bibliotekaren formidler, til anvendelse i eget arbeid. Her vil bibliotekarer kanskje i mindre grad enn i de følgende tilnærmingene måtte forhandle sine roller, kompetanser og kunnskaper.

2: Problemformulerende tilnærming

Når undervisningen er situasjonstilpasset og knyttet til studentens faglige kontekst, får vi det vi i vår modell kaller en *problemformulerende tilnærming*. Dette forstås som en situert og praksisorientert tilnærming, og man vektlegger her en sterk grad av bibliotekarens deltakelse i det faglige fellesskapet for problemløsning. Deltakelsen oppfattes, innenfor denne tilnærmingen, som avgjørende for studentenes læring og for at deres informasjonskompetanse kan utvikles (Limberg, Alexandersson, Lantz-Andersson & Folkesson, 2008). Studentene tilegner seg kompetanse og ferdigheter som i liten grad kan overføres til andre sammenhenger og kontekster (Engerer & Gudiksen, 2015; Lloyd, 2010a, 2010b; Tuominen et al., 2005). Samtidig forventer ikke deltakerne i undervisningen en tverrfaglighet som er basert på sterk integrasjon mellom fagene. I gruppeintervjuet diskuterer bibliotekarene hvordan studentenes ulike faglige

ståsted skulle samvirke. «Det var 'eksperter i team' som var viktig», understreker bibliotekarene og forteller videre om hvordan studentene «skulle bidra fra hvert sitt hold og komme inn som ekspert fra forskjellige fagområder». En slik tilnærming til tverrfaglig interaksjon medfører en forventning om at bibliotekarene skal hjelpe studentene til å finne frem til fagspesifikt innhold som gir studentene en plattform for å kunne diskutere tverrfaglige problemstillinger. En av bibliotekarene forteller hvordan studentene «trenger rapporter, og de trenger en annen type informasjon enn den originale artikkelen». Vi leser denne typen utsagn som at bibliotekarens deltakelse kan oppleves som viktig, uten at en sterk tverrfaglig integrasjon utgjør et mål for hans eller hennes deltakelse.

I et situert perspektiv vil det å gjenkjenne, evaluere, produsere og vurdere litteraturen samt beherske teknologien som hører med til det spesifikke fagområdet, være tegn på at man er informasjonskompetent (Tuominen et al., 2005, s. 339–340). Dette utgangspunktet for kildeorientering har ført til at bibliotekarer har vært opptatt av at undervisningen må være integrert i et fags timeplan. Oppøving av ferdigheter for å finne frem til eller evaluere faglige kilder må ligge tett opp til den virkeligheten den lærende skal bruke ferdighetene i, for at det skal gi læringsutbytte. Det sentrale er samhandlingen mellom individer og redskaper som databaser, søkemotorer og tidsskrifter innenfor en gitt kontekst, men ikke generelle teknikker (Limberg et al., 2008; Limberg et al., 2012, s. 120; Tuominen et al., 2005; Wittek, 2014). For eksempel blir kildekritikk da sterkt situasjonsbestemt (Engerer & Gudiksen, 2015; Limberg, 2013, s. 71; Limberg et al., 2008).

En måte å forstå informasjonsbehov og kildeorientering på er altså å se hvilke sosiale sammenhenger de finner sted i, for eksempel et fag eller et utdanningsforløp. Dermed er informasjonsbehov og kildeorientering avhengig av normer, konvensjoner og regler som legitimerer bruk av spesifikke kilder i den aktuelle konteksten. Individer navigerer, tolker og reformulerer den sammenhengen de deltar i, og tilpasser hvordan et spesifikt informasjonsbehov skal dekkes. Gjennom deltakelse former de en forståelse av hvilken informasjon som er relevant, og som siden uttrykkes i informasjonsbehov og etterlyste kilder (Byström, 2014; Byström, Ruthven & Heinström, 2017). Fag med deres tilhørende forskningsfelt er gode eksempler på sett av normer og konvensjoner som informasjonsbehov og kildeorientering kan være avhengig av. Fag utvikler mer eller mindre sterke grenser mot sine omgivelser. Innenfor et fag blir

det for eksempel etablert kanoniske tekster, det utvikles et eget fagspråk og en egen argumentasjonsmåte, og det etableres egne modeller og teorier (Klein, 2006, s. 10).

En slik situert forståelse kjenner vi igjen når bibliotekaren kommuniserer som fagekspert innen det faget hun eller han har ansvar for i sitt bibliotek. For reelt å kunne involvere seg i studentens informasjonsbehov vil bibliotekaren gjerne ha formell utdanning innen faget, eller lang erfaring som bibliotekar i fagmiljøet. Bibliotekaren har da forutsetninger for å utnytte fagets begreper og informasjonsressurser. Han eller hun er da også i stand til å skreddersy fagspesifikke søk. Bibliotekaren tar også aktivt del i å formulere og forhandle frem problemstilling og informasjonsbehov sammen med studentene. Med andre ord er det gjennom deltakelse, innen fagenes rammer, bibliotekaren hjelper studentene med å identifisere relevant og fagspesifikt innhold.

I en tverrfaglig sammenheng kan en slik tilnærming lett støte på betydelig motstand fordi de som samhandler, ikke har delte forståelser eller regler å legge til grunn for kommunikasjonen seg imellom (Gullbekk, 2016). I den problemformulerende tilnærmingen unngår man imidlertid denne utfordringen ved at tverrfagligheten holdes på et flerfaglig nivå.

Når målet er å opptre som «eksperter i team», opprettholdes grensene mellom fag, og vi får det Klein (2010) hevder er *falsk tverrfaglighet*, altså *svak integrasjon* mellom fag. Siden man opptre som ekspert i sitt fag, forventes ingen dyp tverrfaglig kunnskap eller kompetanse. Når hver enkelt bidrar med sin ekspertise, kreves det mange involverte. I det tverrfaglige kurset som er beskrevet over, så vi dette godt. Her stilte biblioteket med flere fageksperter for å sikre kompetanse fra ulike fag. Siden grad av tverrfaglighet er svak, i denne tilnærmingen, er det ingen sterke krav til gjensidig innsikt og kompetanse i de involverte fag og praksiser. Det finnes heller ingen forventninger til delt forståelse, normer og vurderinger som er premisser for å krysse grenser for praksiser (E. Wenger-Trayner & B. Wenger-Trayner, 2015). Den pedagogiske oppgaven til den enkelte bibliotekaren blir snarere å fasilitere gjenfinning og identifisering av fagspesifikk litteratur og teknikker og å bidra til studentenes læring i nær tilknytning til situasjonen studentene er i (Limberg et al., 2012; Wittek, 2014). Ved at flere bibliotekarer er til stede på samme kurs og presenterer søketeknikker som er relevante for sine fag, demonstrerer de at det finnes ulike tilnærminger for ulike fagområder. Bibliotekarene har innsikt i, forstår og anerkjenner disiplinens eller underdisiplinens ulike informasjonspraksiser

(se f.eks. Bøyum & Aabø, 2015; Jamali & Nicholas, 2008). Bibliotekarene kan oppleves som relevante diskusjonspartnere for studenter med samme faglige bakgrunn.

Det problematiske med tilnærmingen er at den ikke legger aktivt opp til kommunikasjon på tvers av faggrensene. Kildene som presenteres, er fagspesifikke, noe som kan oppleves som irrelevant, eller unyttig, for studentens tverrfaglige problemstilling. Dette kan føre til en for overflatisk kjennskap til hverandres fagspesifikke karakteristika og praksiser, noe som kan bidra til konflikter og vanskeligheter med å samarbeide.

3: Støttende tilnærming

Bibliotekarens rolle, slik den kommer til uttrykk nedenfor, kan karakteriseres som *støttende* selv om bibliotekarens deltakelse i formuleringen av selve informasjonsbehovet er svak. Fordi den tverrfaglige integrasjonen er sterk, må bibliotekarens pedagogiske rolle vektlegges på en særskilt måte. Studentene skal gjennom sitt samarbeid og sin bruk av mange ulike kilder klare å integrere ulike faglige perspektiver for å oppnå et tverrfaglig resultat. Bibliotekarene skal ikke selv delta i integreringsarbeidet, men legge til rette for at den kan skje. I samtalen kommer dette til uttrykk i utsagn om at studentene «fikk sitte og jobbe med det de ville, og bruke oss da». Innenfor en støttende tilnærming opplever bibliotekarene undervisningen som «egentlig ganske fagspesifikk, men det var et krav til studentene at de skulle jobbe tverrfaglig i gruppen og levere en tverrfaglig oppgave». Innenfor tilnærmingen må presentasjonen av faglige kilder tenkes nøye gjennom:

Når man skal jobbe tverrfaglig, så trenger man grunnleggende kunnskap om de andre tingene, det er noe man skal ta med seg når man jobber [tverrfaglig] fra biblioteket, at man ikke må gå i den fella at man går rett i ting som er for komplisert.

I en støttende tilnærming er bibliotekarens presentasjoner av kilder orientert mot å gi studentene gode ferdigheter i å utnytte funksjonaliteten i verktøyene og prinsippene for effektiv kildegjenfinning. Bibliotekaren er ikke forventet å delta aktivt i å identifisere studentens informasjonsbehov. Vedkommende må imidlertid kunne legge opp til arbeidsformer der studentene seg imellom forhandler frem informasjonsbehov og en kildeorientering som fremmer tverrfaglig integrasjon. Ut fra det tverrfaglige informasjonsbehovet, slik det blir definert av

studentene selv, vil bibliotekaren da hjelpe studentene til å navigere effektivt i bibliotekets ressurser og kilder. Arbeidsformene det tilrettelegges for, må bidra til at studentene får diskutert og reflektert rundt dette. Bibliotekaren kan legge til rette for slik refleksjon gjennom dialog og gode spørsmål og får da en mer veiledende rolle (Torrås i Calvo & Sætre, 2009; Tveiten, 2013).

Innledningsvis nevnte vi at *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* beskriver egenskaper innen ulike fag og på den måten er med på å styrke grenseoppgangene. Tverrfaglighet i den støttende tilnærmingen handler derimot om å bryte eller flytte på disse grenseoppgangene, ikke beholde dem, som vi så i den *problemformulerende tilnærmingen*. Tverrfaglighet foregår i den støttende tilnærmingen ved at studenter med ulik faglig bakgrunn samarbeider om å løse et felles problem, og at spørsmål om hva som er viktige tekster, teorier eller metoder i møte med problemet, blir en forhandlingssak. Studentene må derfor selv ha kunnskapene og erfaringene som skal til for å se de ulike kildene som mer eller mindre anvendelige for å tilfredsstille informasjonsbehovet de blir enige om i den tverrfaglige situasjonen.

Tverrfaglig samarbeid handler også om å ha forståelse for hvilke utfordringer formidling av eget fag bringer med seg. En av bibliotekarene peker på at fageksperten har lett for å gå for dypt i eget fagfelt og på den måten skaper for stor avstand til den lærende.

4: Forhandlende tilnærming

Det siste feltet i modellen representerer en *forhandlende tilnærming*. Tilnærmingen hviler i en situert, praksisorientert forståelse av tverrfaglighet og informasjonskompetanse. Bibliotekaren har i denne tilnærmingen en sterk grad av deltakelse i studentens utforming av informasjonsbehov og i hennes eller hans kildevurderinger. I samtalen kommer tilnærmingen til uttrykk som en mulighet når bibliotekarene opplever at deres deltakelse skal ta utgangspunkt i både en fagspesifikk og en tverrfaglig ekspertise:

Når det kommer noen og spør om hjelp, så tenker man [først] rundt det faget man har selv. Etter man har jobbet i en [tverrfaglig] gruppe en periode, tenker man at biblioteket er mer enn ens eget fag, at det kan være mulig å trekke inn andre ting.

Undervisende bibliotekarer må kunne ta del i å vurdere hvilke informasjonsbehov og kildeorienteringer som aktualiseres i den aktuelle situasjonen.

I samtalen ble det uttrykt at det jo må være «problem og arbeidsoppgavene som avgjør om du skal tenke tverrfaglig eller ikke». Tilnærmingen er tydelig krevende for bibliotekarene. Det ble sagt at «evnen til å tenke tverrfaglig er et helt nytt *mindset* [...] både for dem som studerer, dem som forsker, og dem som jobber i biblioteket». Dersom man skal kunne ta en forhandlende tilnærming til undervisningen, må det gjøres av «noen som brenner litt for det tverrfaglige».

Ved en forhandlende tilnærming ser vi igjen at den tverrfaglige integrasjonen vil være sterk. Graden av integrasjon kan, som tidligere beskrevet, spenne fra enkel kommunikasjon mellom fag til full integrasjon av komponenter fra ulike fag, slik som teorier, begrep og metoder (Apostel, 1972). Det særskilte for den forhandlende tilnærmingen er imidlertid at her forventes det at bibliotekarene tar del i arbeidet som leder frem til at elementer fra ulike fag integreres. Det er dette som krever et helt nytt «mindset», slik bibliotekaren uttrykker det ovenfor.

En forhandlende tilnærming krever dermed at bibliotekaren har en holistisk forståelse av problemområdet, og at han eller hun kan utfordre etablerte kunnskapsstrukturer. Med andre ord må hver enkelt bibliotekar ha kunnskap og kompetanse i flere enn ett fag samt evne til å inkorporere fagenes begreper og tankesett til en ny helhet. Bibliotekaren er forventet å delta i diskusjoner om styrker og begrensninger i de enkelte fag samt aktivt ta del i å utvikle tverrfaglige problemstillinger. Videre må han eller hun kunne foreslå løsninger og delta i forhandlinger om informasjonsbehov og vurdering av relevante informasjonsressurser og kilder.

Denne tilnærmingen er klart mer krevende enn de foregående, siden den innebærer en sterkt integrert tverrfaglighet i kombinasjon med en sterk deltakelse i forhandling om studentenes informasjonsbehov. Tilnærmingen forutsetter en dypere forhandling om informasjonsbehov og kilder, både blant bibliotekarer og mellom bibliotekarer, studenter og faglærere, dersom man skal kunne tilby god undervisning. Kildeorientering, i denne tilnærmingen, vil være å kunne kritisk vurdere hvordan kilder vil støtte opp om en tverrfaglig løsning på problemet og dermed bidra til å løse opp i fagspesifikke normer og konvensjoner. Utsagn fra bibliotekarene tyder på at de opplevde at samarbeidet dem imellom også hadde åpnet opp en forståelse for andre fagområder og deres informasjonspraksis. For en av bibliotekarene hadde dette ført til en annen og mer åpen veiledningspraksis.

De fire idealtypiske tilnærmingene vi nå har diskutert, er nettopp det: idealtypiske. For at de skal få betydning for en videre utvikling av undervisning, må de benyttes til refleksjoner i møte med praksiser. Nedenfor vil vi diskutere hvordan tilnærmingene kan forstås i et praksisperspektiv, og hvordan de kan spille inn, eller ikke spille inn, når grenseflatene mellom ulike praksiser flyttes eller åpnes.

Informasjonskompetanse og tverrfaglighet i praksis

De fire tilnærmingene illustrerer tydelig at undervisningen kan følge ulike spor alt etter hvilke læringssyn man støtter seg på når det gjelder informasjonskompetanse og hvilket mål tverrfaglighet har. Gjennomgangen av dimensjonene informasjonskompetanse og tverrfaglighet gir oss en fornemmelse av hvor sammensatte og komplekse fenomenene kan oppleves for bibliotekarene i deres undervisningspraksis. I undervisningshverdagen vil disse komplekse fenomenene filtreres gjennom konkrete praksiser. Hvilke utfordringer gir det for bibliotekarene?

De siste om lag femten årene har en særskilt måte å beskrive og forklare komplekse kunnskapsintensive prosesser på vunnet terreng også i forskningslitteraturen om informasjonskompetanse (Gullbekk, 2016). Forskere innenfor bibliotek- og informasjonsvitenskap har i økende grad studert profesjonsutøvelse, faglig arbeid og læring som *sosiale praksiser* (Limberg et al., 2008; Lloyd, 2010a, 2010b; Tuominen et al., 2005). Praksis brukes da i en spesifikk betydning. Den sees som et sammenhengende sett av handlinger praktikere engasjerer seg i, og som har utviklet seg over tid. Det bibliotekarene, faglærerne og studentene gjør og sier, bindes sammen til en praksis gjennom delte forståelser, vurderinger og normer (Schatzki, Knorr-Cetina & Von Savigny, 2001; Schreiber, 2011). En vanlig måte å betrakte profesjonsutøvelse på er å se hvordan profesjonen læres og videreutvikles gjennom medlemmenes sosialisering i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Avhengig av praksisfellesskapet kan undervisningsbibliotekarer, innen ulike fagområder og bibliotek, utvikle ulike forståelser for tilsynelatende like fenomener og oppgaver (Schreiber, 2011).

Denne forståelsen av praksis er imidlertid ikke tilstrekkelig når vi skal diskutere eller identifisere utfordringer som kan oppstå når medlemmer fra ulike

praksisfellesskap skal samhandle. Premissene endres når det fagspesifikke skal erstattes med tverrfaglige problemstillinger, og når tidligere adskilte praksiser møtes og tvinges til å tilpasse seg hverandre (Gullbekk, 2016). Også bibliotekenes ansvarsområder, som informasjonssøking, referering og kildevurdering, blir påvirket av den økte tverrfaglige orienteringen og blir gjenstand for forhandling mellom bibliotekarer, studenter og faglærere.

Med et praksisblikk blir graden av både bibliotekarens og studentens *deltakelse* i utviklingen av en tverrfaglig informasjonskompetanse og graden av tverrfaglig *integrasjon* i en slik prosess et spørsmål om *utførelse*. Det er deltakernes aktiviteter, det de gjør og sier – og måten disse aktivitetene er bundet sammen gjennom forståelser, regler, maktforhold og teknologier på – som konstituerer både tverrfagligheten og informasjonskompetansen. Dette praksisblikket fører til en forståelse for at tverrfaglig informasjonskompetanse kan *gjøres*, og dermed utvikles, ulikt avhengig av sammenhengene den gjøres innenfor. Vi har illustrert, gjennom eksempelet i dette kapitlet, hvordan et slikt perspektiv utfordrer utviklingen av selve undervisningspraksisen. Utfordringene treffer den enkelte bibliotekaren på individnivå, men er også i høy grad et kollektivt anliggende. Vi mener det er svært viktig å erkjenne dette, slik at ikke til dels urealistiske idealer omdannes til uoverkommelige krav som blir lagt på den enkelte bibliotekaren. Resultatet av å streve etter full integrasjon mellom fag og dyp deltakelse i forhandling om informasjonsbehov, slik vi ser det i den forhandlende tilnærmingen, vil derfor være eksempler på en slik urealistisk forventning.

Tidligere i kapitlet viste vi at Lloyd (2010a, 2010b) hevder at det å være informasjonskompetent betinger at en er sosialisert inn i et fellesskap der medlemmene sammen bestemmer hva det vil si å være informasjonskompetent. Dette forutsetter at dersom undervisningen en bibliotekar gir, er ment for en gruppe studenter i for eksempel fysikk, må bibliotekaren i en eller annen forstand være sosialisert inn i fysikernes praksisfellesskap. Innenfor rammene av dette fellesskapet må bibliotekaren kunne uttrykke seg noenlunde flytende om fysikernes informasjonskilder, og kjenne til terminologi og problemstillinger i faget. Dette skjer enten ved å dele formell utdanningsbakgrunn med dem, slik enkelte fagreferenter og informasjonsspesialister gjør ved norske og danske universitets- og høyskolebibliotek, eller ved å ha arbeidet som bibliotekar i deres fagfelt over lang tid, slik mange spesial- og emnebibliotekarer gjør i de fleste nordiske landene.

Lloyd bygger på teorien om praksisfellesskap slik vi kjenner den fra Lave og Wenger (1991). Forståelsen denne bringer med seg, nemlig at praksiser dannes, reproduseres og endres innenfor rammene av avgrensede fellesskap, blir utfordret når vi skal beskrive *tverrfaglig* arbeid (Gullbekk, 2016). I et praksisperspektiv vil ulike grader av deltakelse, fra bibliotekarenes side, i de tverrfaglige integrasjonsprosessene i studieemnet kunne gjenspeile ulike grader av det E. Wenger-Trayner og B. Wenger-Trayner (2015) beskriver som involvering på tvers av grensene mellom de praksisene som finnes innenfor et praksislandskap: Det praksislandskapet som utgjør et tverrfaglig studieemne, vil bestå av mange ulike praksiser og av relasjoner mellom mange ulike praksisfellesskap. Det vil være metodiske fremgangsmåter, analysestrategier og ulike teknologier og fremgangsmåter for å organisere litteratur og kilder. Skrivetradisjoner er også et eksempel på en komponent som karakteriserer en fagspesifikk praksis. Dette blir behandlet spesielt i Straumes kapittel i denne boken. Deltakere fra ulike fag og profesjoner vil utøve disse komponentene ulikt gjennom aktiviteter som er knyttet sammen ved ulike normer, verdier og forståelser.

Å være en *kompetent* praksisutøver knyttes til den legitimiteten og anerkjennelsen for eksempel bibliotekarene, fysikerne eller samfunnsviterne nyter for deres utførelse av arbeidet innenfor deres respektive fag- og profesjonsfellesskap. Kompetanse forhandles innenfor disse praksisfellesskapene. Innenfor et landskap, bestående av ulike praksiser, vil det være vanskelig å være like involvert og engasjert i flere praksisfellesskap samtidig (E. Wenger-Trayner & B. Wenger-Trayner, 2015). Vi kan imidlertid skaffe oss *kunnskap* og *innsikt* på tvers av praksisgrenser innenfor praksislandskapet. Til sammen kan disse forhandlingene også endre praksiser, utvikle praksisfellesskap eller føre til at det etableres nye praksiser og praksisfellesskap. Som de fire tilnærmingene viser, kan dette imidlertid innebære betydelige utfordringer for bibliotekarene i deres gjennomføring av deres undervisningsoppdrag. Det er særlig tre forhold vi vil trekke frem:

For det første er det slik at en høy grad av deltakelse i studentenes arbeid med å avklare sine informasjonsbehov krever dyp kunnskap om disiplin og fag, samt kjennskap til studentenes faglige nivå. I bibliotekarenes undervisningshverdag ser vi at dette er vanskelig. Praksislandskap vil alltid inneholde praksiser med konkurrerende stemmer og krav til hvilke kompetanser og kunnskaper som skal tillegges vekt (E. Wenger-Trayner & B. Wenger-Trayner, 2015, s. 15). I et slikt perspektiv kan en oppdragsgiver avgrense bibliotekaren

fra å involvere seg i den grad bibliotekaren selv måtte ønske. Bibliotekaren er avhengig av å *inviteres over grensen til et nytt praksislandskap*, slik det skjedde på det tverrfaglige kurset da faglærer ønsket at undervisningsbibliotekarene skulle delta i hele kurset for å tilegne seg nok innsikt. Faglæreren, på sin side, deltok i undervisningsøkten som bibliotekarene hadde. Hvis ikke slik involvering skjer, er det vanskelig å forhandle om innsiktene som trengs for å bli involvert i studentenes arbeid og deres informasjonsbehov. Så tilsynelatende kan dette virke som om bibliotekets rolle var en integrert del av kursets tverrfaglige målsetting. Men bibliotekarene fikk to separate timer til rådighet, og var heller ikke forventet å skulle delta aktivt i studentenes arbeid videre. Dette tolker vi som at de fikk en mer instrumentell rolle i kurset, selv om dette nok ikke var en bevisst utelatelse. Limberg og Folkesson (2006) viser at selv ved gode skolebibliotek med tilsynelatende god relasjon mellom bibliotekaren og undervisningspersonalet er det en ubalanse i dette samarbeidet. Det er bibliotekaren som tar initiativet til å krysse grenser mellom profesjoner, det er sjelden læreren. Kritikken mot at bibliotekarens undervisningspraksis er basert på generiske søketeknikker, og at vedkommende dermed ikke deltar i tilstrekkelig grad, kan da synes urettferdig og noe bibliotekarprofesjonen ikke rår over alene.

For det andre vil det være slik at for den som identifiserer seg med en praksis, et praksisfelleskap eller et praksislandskap, fører både kompetanse, kunnskap og innsikt med seg forventninger, fra en selv så vel som fra andre, om at en skal kunne stå til ansvar for disse. Forhandlinger om kompetanse, kunnskap og innsikter representerer derfor også deltakernes oppfatning av seg selv som profesjonsutøvere (E. Wenger-Trayner & B. Wenger-Trayner, 2015). Jo mer vi beveger oss fra de mindre integrerte formene for tverrfaglighet og mot de mer integrerte, desto mer utfordres reglene og forståelsene knyttet til de organiserte aktivitetene vi som utøvere identifiserer oss med. Gjensidig respekt for hverandres roller og fags karakteristika vil være grunnleggende for samarbeidet, som her mellom bibliotekar og faglærer, eller mellom de enkelte bibliotekarene. Videre blir det i økende grad krevende å forhandle om egne roller, optimere egne bidrag eller identifisere relevante informasjonsressurser, og ikke minst kunne anvende disse i uforutsette situasjoner (E. Wenger-Trayner & B. Wenger-Trayner, 2015, s. 24). En slik utvikling krever kanskje helt andre muligheter til videreutdanning og kompetanseutvikling enn det som er mulig og realistisk innenfor dagens bibliotekvirksomhet.

For det tredje må vi også ta med i betraktning at bibliotekarenes, men også studentenes og faglærernes, utfordringer strekker seg lenger enn til spørsmålet om gjensidig adgang til hverandres fag gjennom grensekryssinger. En tverrfaglig integrasjon mellom faglige komponenter som har sin opprinnelse innenfor forskjellige fag, krever mer enn at nye relasjoner mellom fellesskapene utforskes eller etableres. Det krever også at praksisene i seg selv endres.

Tverrfaglig integrering innebærer i sin sterkeste form en sammensmeltning av organiserte aktiviteter, inkludert de reglene, forståelsene og kulturelt betingede normene som binder disse sammen (Schatzki, 2011). I slike prosesser må praksisendringer sees på to nivåer (Gullbekk, 2016, s. 16–17). På *individnivå* er det slik at hver enkelt deltaker er et unikt krysningspunkt for ulike praksiser (Reckwitz, 2002, s. 256). Det er de enkelte bibliotekarene, studentene og faglærerne som må ta til seg nye handlemåter og eventuelt endre måtene de *gjør* ting på. B. Wenger-Trayner og E. Wenger-Trayner (2015, s. 99) viser at det trengs minst én ildsjel ('system conveners') for at slike grensekryssinger kan finne sted. Vedkommende som var kursansvarlig i det tverrfaglige samarbeidet vi har undersøkt, var en slik ildsjel; han involverte og engasjerte ulike faggrupper han mente kunne være interessert i å utvikle et tverrfaglig undervisningsopplegg. Også en av de deltakende bibliotekarene hadde en slik innstilling. Bibliotekaren fungerte da som en brobygger mellom det faglige miljøet og biblioteket. De øvrige bibliotekarene var ikke like involvert. Dette viser at vi deltar i ulike praksiser med ulikt engasjement. Når det gjelder praksis, er det slik at dersom endringer i handlemåter og forståelser skal finne sted, må det så å si foreligge en praksis for endring. Deltakerne må dele holdninger, forståelser og handlemåter som er åpne for at praksiser ofte endrer seg på uventede og uforutsigbare måter når de bringes i kontakt med hverandre. Målet for studentene var å delta som «ekspert i team». Bibliotekarene, på sin side, møtte studentene som fagekspert, og det var ikke forventet at bibliotekarene skulle delta i forhandlinger om tverrfaglige problemstillinger. Dette kan tolkes som at kompetansen fra biblioteket ble sett på som en separat støttefunksjon, og ikke ble inkludert som et eget fagområde som skulle samvirke i den tverrfaglige oppgaven.

Det er i dag en allmenn forståelse på universitets- og høyskolebibliotek at involvering og deltakelse i faglige kontekster er viktig når bibliotekets undervisningsoppdrag skal realiseres. Men hvordan man skal komme videre fra å ha satt informasjonskompetanse på en timeplan eller formulert det som mål i en

fagplan, er i liten grad diskutert utover refleksjoner om hva *bibliotekarens* kompetanse og fagkunnskap kan være. Schreiber (2011, s. 101) hevder at enkeltstående undervisningstimer vanskelig vil endre studenters informasjonssøkepraksis, med mindre undervisningen er sammenvevd med andre praksiser. Også Engerer og Gudiksen (2015) hevder at informasjonskompetanse ikke bør være et læringsmål for seg selv. Hvordan deltakere *sammen* involverer seg i nye praksisfellesskap og deltar i forhandling om informasjonsbehov, ser ut til å være et fraværende tema i litteraturen. I tilfeller med tverrfaglige undervisningssituasjoner blir slike spørsmål enda mer komplekse. Hva som fører til endring i adferd, er alltid vanskelig å identifisere. Fra «beste praksis»-litteraturen ser vi at bibliotekets undervisning blir evaluert som vellykket/mislykket i den grad man kan identifisere at ACRLs kriterier for informasjonskompetanse er oppnådd eller ikke. Bibliotekets bidrag i det tverrfaglige kurset ble vurdert som vellykket og interessant, men noen mer inngående evaluering og oppfølging ble ikke utført. Likevel forstod vi at bibliotekarene, som selv var opptatt av egne fagspesifikke praksiser, hadde fått større kjennskap til andre fags egenart gjennom forberedelsene til kurset. Endret veiledningspraksis, som erkjennelsen av at studentenes informasjonsbehov kan dekkes utenfor bibliotekarens fagområde, er et eksempel på slike grensekryssinger.

Vi har tidligere antydnet koblingen mellom tverrfaglighet og informasjonskompetanse som et potensielt problematisk område for bibliotekarer å arbeide med (Gullbekk et al., 2015). For at bibliotekarenes undervisningsoppdrag skal realiseres, mener vi det er viktig å balansere idealer opp mot realistiske betingelser og muligheter. Huutoniemi et al. (2010) har pekt på at det er et skille mellom tverrfaglighet som idealtypisk fenomen og tverrfaglighet som praksis. De formene for tverrfaglighet som defineres gjennom ulike typologier, er ikke nødvendigvis de tverrfaglighetene som *gjøres* i praksis. På samme måte kan innsikten om at informasjonskompetanse utvikles gjennom en sterk grad av deltakelse i det feltet denne kompetansen skal virke innenfor, fort reproduseres teoretisk som et ideal det kan være vanskelig å realisere for undervisende bibliotekarer.

Det ligger i praksisenes natur at man ikke kan velge dem. De utgjør måter å gjøre ting på, forståelser og maktforhold som er innleiret i feltet de virker innenfor. I stedet for at bibliotekaren planlegger etter idealer mener vi derfor det kan være verdifullt å utvikle redskaper som bibliotekarer kan bruke til å vurdere i hvilken grad de gjennom sitt undervisningsoppdrag kan være med

på å endre eller utvikle praksisene. Vi mener at vår modell (figur 6.1), der vi kobler tverrfaglighet og informasjonskompetanse med dimensjonene deltakelse og integrering, kan brukes til å diskutere og reflektere over praksis og dermed være et nyttig redskap for bibliotekarer.

Konklusjon

I vår diskusjon har vi gått ut fra to betydningsfulle perspektiver for tjenester som forventes av bibliotek i høyere utdanning: informasjonskompetanse og tverrfaglighet. Vi har løftet frem grunnleggende idéer innen begge perspektivene for så å analysere de fremholdte grunnprinsippene i relasjon og i samhandling med hverandre. Basert på et faktisk eksempel har vi skissert fire tenkbare tilnærminger som beskriver noen sentrale aspekter ved bibliotekets undervisning.

I den *tekniske tilnærmingen* er allmenne generiske kunnskaper i sentrum. Både grad av deltakelse og integrasjon er lav. Bibliotekaren velger her å fokusere på et knippe kilder og søketeknikker. Relasjon til faglig kontekst er svak, og dette er et tydelig eksempel på en undervisningspraksis med *generiske ferdigheter* som omdreiningspunkt. Den *problemformulerende tilnærmingen* handler om situasjonstilpasset emneekspertise, og her er graden av deltakelse sterk. Bibliotekaren, i kraft av å inneha fagspesifikk ekspertise, er i stand til å involvere seg dypt i studentens forhandling om informasjonsbehov innen sitt fag. På den andre siden er graden av integrasjon mellom fag lav. I den *støttende tilnærmingen* står de generiske kunnskapene sentralt, og bibliotekarens deltakelse er svak. Tverrfagligheten er derimot sterk, men det er overlatt til studentene å fremforhandle den. Bibliotekaren får her en tydelig pedagogisk rolle i å legge til rette for og motivere til tverrfaglige refleksjoner. Den *forhandlende tilnærmingen* dreier seg om en holistisk forståelse av problemområdet, etter som både tverrfaglig integrasjon og deltakelse er sterk her. Her vil bibliotekaren aktivt delta sammen med studentene i å forhandle om tverrfaglige problemstillinger og tilhørende informasjonsbehov.

Analysen leder til noen interessante konklusjoner. *For det første*: at det både i forskning og i det praktiske eksempelet vi har vist til, florerer mange ulike forståelser av både informasjonskompetanse og tverrfaglighet. Selv om enkelte forskere og praktikere er klar på hvilke definisjoner de selv lener seg mot, finnes det rom for å utvikle metoder og verktøy for å identifisere

ulike tilnærminger. Da kan forholdene ligge til rette for å oppnå delte forståelser om de aktuelle situasjonene for samarbeid, ikke minst når begge perspektivene sammenfaller. Analysearbeidet med tilnærmingene illustrerer hvordan ulike eller uklare tilnærminger resulterer i ulike mål som forhandles gjennom faktiske handlinger. *For det andre* finnes det en uttalt og muligens en utilsiktet idealisering av full integrering i det tverrfaglige perspektivet og sterk deltakelse i utforming av informasjonsbehov og vurdering av kilder (informasjonskompetanseperspektivet). Den *forhandlende tilnærmingen* illustrerer vel urimeligheten i at bibliotekene og den enkelte bibliotekar skal oppfylle forventningene til full deltakelse og integrasjon; kanskje heller ikke unntaksvis vil dette være realistisk.

Vi mener modellen med de fire tilnærmingene kan fungere som et arbeidsverktøy og danne grunnlag for en diskusjon der ulike synspunkter kan komme til uttrykk og relateres til hverandre. Gjennom å diskutere hva ulik grad av deltakelse (informasjonskompetanse) og ulik grad av integrasjon (tverrfaglighet) betyr for undervisningspraksis, kan bibliotekarene utvikle felles forståelser og gode strategier, som i neste omgang sikrer studenter i tverrfaglige kurs god tilgang til relevante informasjonsressurser. I undervisningens planleggingsfase bør det derfor forhandles om mulige tilnærminger og avklares hvilke forventninger oppdragsgiver har til undervisningen som bibliotekaren skal bidra med. I en tverrfaglig kontekst er det imidlertid også viktig å diskutere grenseflaten mot hverandres praksis, når det gjelder både bibliotekarenes bidrag seg imellom og deres bidrag i en gitt kontekst og situasjon. Den praksis-teoretiske diskusjonen viste videre hvordan praksis utvikles på flere nivåer samtidig, og at bibliotekaren bare er en av flere parter som kan opprettholde eller endre måten ting gjøres på og forstås på. Det er åpenbart at dette ikke er et arbeid som ene og alene bibliotekaren kan være ansvarlig for, det forutsetter felles innsats, fra alle samarbeidsparter, for at målet skal kunne nås. Å skape god undervisning og læring når faggrenser åpnes, må være et resultat av en kollektivt innsats. Dermed er ikke «et helt nytt 'mindset'» bibliotekarens ansvar alene.

For oss er det viktig igjen å understreke at modellen ikke skal oppfattes normativt. Vi legger ingen vurdering i riktigheten av de fire ulike tilnærmingene. Derimot belyser modellen hva som kan gjøres og er mulig ut fra et gitt biblioteks forutsetninger og en gitt kontekst. Dette kan støtte planleggingen av riktig og relevant innsats og samarbeid, identifisering av strukturelle hindre og å belyse potensial ved ulike tjenester.

Referanser

- Apostel, L.R. (1972). *Interdisciplinarity Problems of Teaching and Research in Universities*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Byström, K. (2014). *Searching as a learning activity in real life workplaces*. Searching for Learning Paper presentert på: SAL 2014. Information Interaction in Context, IiiX 2014. Regensburg. Hentet fra <http://www.diigubc.ca/IIIXSAL/Papers/Bystrom.pdf>
- Byström, K., Ruthven, I. & Heinström, J. (2017). Work and information: Which workplace models still work in modern digital workplaces? *Information Research*, 22(1). Hentet fra <http://www.informationr.net/ir/22-1/colis/colis1651.html>
- Bøyum, I. & Aabø, S. (2015). The information practices of Business PhD students. *New Library World*, 116(3/4), 187–200.
- Daland, H.T. & Hidle, K.-M.W. (2016). *New Roles for Research Librarians: Meeting the Expectations for Research Support* (Chandos Information Professional Series). Cambridge, Mass.: Chandos.
- Eisenberg, M.B. (2008). Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 28(2), 39.
- Engerer, V. & Gudiksen, J.K.D. (2015). Informationskompetence som medlæring. Konstruktivistiske og handlingsorienterede læringsforståelser mellem uddannelseslæring og informationssøgning. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 7(1), 16–31.
- Francke, H. & Gärdén, C. (2013). Forskning om informationskompetens i skolsammenhang. I L. Limberg & A.H. Lundh (red.), *Skolbibliotekets roller i förändrad landskap: en forskningsantologi* (s. 142–203). Lund: BTJ Förlag.
- Gullbekk, E. (2016). Apt information literacy? A case of interdisciplinary scholarly communication. *Journal of Documentation*, 72(4). doi: <http://dx.doi.org/10.1108/JD-08-2015-0101>
- Gullbekk, E., Bøyum, I. & Byström, K. (2015). *Interdisciplinarity and information literacy: librarians' competencies in emerging settings of higher education*. Paper presentert på: 78th ASIS&T Annual Meeting: Information Science with Impact: Research in and for the Community. St. Louis, Missouri
- Huutoniemi, K., Klein, J.T., Bruun, H. & Hukkinen, J. (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy*, 39(1), 79–88.
- Högskolelag. (1992). *Högskolelag (1992:1434)*. Hentet fra lagen.nu/1992:1434.
- Jamali, H.R. & Nicholas, D. (2008). Information-seeking behaviour of physicists and astronomers. *Aslib Proceedings*, 60(5), 444–462.
- Johnson-Grau, G., Archambault, S.G., Acosta, E.S. & McLean, L. (2016). Patience, Persistence, and Process: Embedding a Campus-wide Information Literacy Program across the Curriculum. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(6), 750–756.

- Julien, H. & Williamson, K. (2011). Discourse and practice in information literacy and information seeking: Gaps and opportunities. *Information Research*, 16(1). Hentet fra <http://www.informationr.net/ir/16-1/paper458.html>
- Klein, J.T. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. *JSSSE-Journal of Social Science Education*, 5(4), 10–18.
- Klein, J.T. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. I R. Frodeman (red.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (s. 15–30). Cary: Oxford University Press.
- Kuhlthau, C.C. (2004). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/Europa/Europeisk_kvalifikasjonsrammeverk.pdf
- Lattuca, L.R. (2001). *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Limberg, L. (2013). Informationskompetens i undervisningspraktiker. I U. Carlsson (red.), *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället. Skolan och demokratin* (s. 67–76). Göteborg: Nordicom.
- Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A. & Folkesson, L. (2008). What Matters? Shaping Meaningful Learning through Teaching Information Literacy. *Libri*, 58(2), 82–91.
- Limberg, L. & Folkesson, L. (2006). *Undervisning i informationssökning: Slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)*. Borås: Valfrid.
- Limberg, L., Sundin, O. & Talja, S. (2012). Three Theoretical Perspectives on Information Literacy. *Human It*, 11(2), 93–130.
- Lloyd, A. (2010a). Framing information literacy as information practice: site ontology and practice theory. *Journal of Documentation*, 66(2), 245–258.
- Lloyd, A. (2010b). Lessons from the workplace: Understanding information literacy as practice. I A. Lloyd & S. Talja (red.), *Practicing Information Literacy: Bringing Theories of Learning, Practice and Information Literacy Together* (s. 29–49). Wagga Wagga, N.S.W.: Centre for Information Studies.
- Madsen, D. (2012). *Interdisciplinarity in the information field*. Paper presentert på Proceedings of the American Society for Information Science and Technology Meld. St. 7 (2014–2015). (2014). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2024*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-7-20142015/id2005541/>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263.
- Schatzki, T.R. (2011). *Where the Action Is (On Large Social Phenomena Such as Sociotechnical Regimes)* (Sustainable Practices Research Group, Working Paper). s.n.

- Schatzki, T.R., Knorr-Cetina, K. & Von Savigny, E. (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Schreiber, T. (2011). Informationskompetence: Set ud fra to forskellige praksisteorier. *Dansk Biblioteksforskning*, 7(2/3), 95–107.
- Sundin, O. (2008). Negotiations on information-seeking expertise: a study of web-based tutorials for information literacy. *Journal of Documentation*, 64(1), 24–44.
- Torras i Calvo, M.-C. & Sætre, T.P. (2009). *Information Literacy Education: A process approach: Professionalising the pedagogical role of academic libraries*. Oxford: Chandos.
- Tuominen, K., Savolainen, R. & Talja, S. (2005). Information Literacy as a Sociotechnical Practice. *Library Quarterly*, 75(3), 329–345.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger-Trayner, B. & Wenger-Trayner, E. (2015). Systems conveners in complex landscapes. I E. Wenger-Trayner, S. Hutchinson, M. Fenton-O’Creevy, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (red.), *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, and Knowledgeability in Practice-based Learning* (s. 99–117). London: Routledge.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in Landscapes of Practice: A framework. I E. Wenger-Trayner, S. Hutchinson, M. Fenton-O’Creevy, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (red.), *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, and Knowledgeability in Practice-based Learning* (s. 13–29). London: Routledge.
- Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk : en grunnbok* (s. 133–148). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.