



LUND UNIVERSITY

Undervisning i informationskompetens – för ett livslångt lärande? Med ett undervisningsmoment i källkritik som exempel.

Leveau, Linda

2011

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Leveau, L. (2011). *Undervisning i informationskompetens – för ett livslångt lärande? Med ett undervisningsmoment i källkritik som exempel*. [Publisher information missing].

Total number of authors:

1

General rights

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

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

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

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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

Undervisning i informationskompetens – för ett livslångt lärande?

Med ett undervisningsmoment i källkritik som exempel

Introduktion

I detta arbete diskuterar jag hur undervisning i informationskompetens kan utvecklas för att underlätta ett djupare lärande, belyst utifrån ett lektionsmoment som behandlar källkritiska aspekter inom ramen för det undervisningsstödd biblioteket erbjuder vid samhällsvetenskapliga fakulteten. Jag önskar integrera momentet mer i ordinarie ämnesundervisning och i studenternas kontext, t.ex. genom att förankra det i typiska källor och material för ett visst ämnesområde. Jag vill också genom att använda ett antal olika övningar av varierat slag där studenterna deltar aktivt stimulera ett djupare lärande och förståelse. Detta görs mot en teoretisk bakgrund av aktuell forskning inom Biblioteks & Informationsvetenskap som undersökt hur undervisning i informationskompetens (IK) beskrivs och genomförs vid universitet och högskolor idag samt utifrån etablerade teorier om vad som främjar ett fördjupat lärande. En fråga som genomsyrar detta arbete (men som inte kommer besvaras uttömmande här) är hur undervisningen i informationskompetens kan utformas på ett sätt som främjar och motiverar till ett självständigt livslångt lärande vad gäller ett informationskompetent beteende?

Bakgrund

Forskning visar att bibliotekens undervisning i informationskompetens ofta fokuserar på att lära ut tekniska/instrumentella färdigheter istället för att främja en djupare förståelse som kan nås om undervisningen situeras i den kontext studenterna befinner sig i (Lupton & Bruce 2010, Pilerot 2009, Sundin 2008). IK definieras vanligen som förmågan att söka, värdera och använda information, men tyngdpunkten i bibliotekens undervisning har hamnat på informationssökning snarare än på informations*användning* (Pilerot 2009, s. 109), d.v.s. man prioriterar att lära ut hur man söker i relevanta databaser etc.

Pilerot har visat hur det vid svenska universitet & högskolor finns en nästan homogen IK-diskurs där informationskompetens beskrivs som en uppsättning generella färdigheter vilka individen kan lära sig med syftet att kunna söka och hantera vetenskaplig information (2009, s. 108-111). Lupton & Bruce beskriver detta som ett generiskt perspektiv på IK där individuella färdigheter kan läras ut, tränas och examineras genom standardiserade test (2010, p. 11-12). Lärandet riskerar då att "reduceras till en reproducerande process och undervisning till en aktivitet som handlar om överförande och mottagande av kunskaper" (Pilerot 2009, s. 110). Enligt Blooms taxonomi är detta något som enbart inriktar sig på "lower order skills" i studenternas kunskapsutveckling, d.v.s. ett ytligt lärande som inte främjar en förmåga till självständigt kritiskt tänkande (McKeachie 2011, p. 310). Man lär sig det som behövs i det konkreta sammanhanget där och då - men fokus är inte på att främja ett livslångt lärande, en utveckling mot att vara informationskompetent i olika sammanhang.

Informationskompetens blir på så sätt en stand-alone objektiv överförbar färdighet som lärs ut på lektioner dekontextualiserade från övrig undervisning. Men forskningen visar att ett aktivt förhållningssätt till t.ex. källkritisk förståelse skapas i relation till sitt sammanhang (Limberg, Sundin & Talja 2009 s. 49-54, Sundin 2008 s. 28-29, 35-36). Pilerot konstaterar att det är problematiskt att betrakta informationskompetens som en allmängiltig färdighet och som en följd av det erbjuda likartad undervisning till studenter från vitt skilda discipliner när forskning visar att studenter söker och använder information på högst varierade sätt utifrån vilken utbildning de läser. Hans studie visar att studenterna socialiseras in i olika informationspraktiker redan under utbildningen som har gemensamma drag med den praktik som råder inom professionen de är på väg mot. Istället bör man anlägga ett socio-kulturellt perspektiv på lärandet och prata om flera subjektiva informationskompetenser beroende av sammanhang (2009, s. 128-130).

Lupton & Bruce har kompletterat det generiska perspektivet på IK samt den situerade ämneskontextuella informationskompetensen med att tala om en transformativ informationskompetens som tar sikte på hur den lärande förändrar sin förståelse av något och genom det lär för livet (2010, p. 3-29). De understryker att alla tre kompetenser behövs samt att den transformativa inkluderar och bygger på de andra två. Vi behöver utveckla kursuppläggen (ibid, p. 19) utifrån överväganden om vilka IK-färdigheter och förmågor studenterna behöver för att klara studierna på universitetet (generiska färdigheter) för professionen/yrkeslivet (situerad IK) samt för sin egna personliga utveckling och också för den samhälleliga utvecklingen (transformativ IK).

Limberg och Folkesson (2006, s. 9 ff.) visar att det faktiska konkreta undervisningsinnehållet på bibliotekens lektioner (t.ex. genomgång av olika databaser, sök teknik) sällan stämmer överens med de mål som formuleras i kursplaner och bedömningskriterier. De fastslår att undervisningen i informationsökning måste ägna sig mer åt att hjälpa studenter utveckla en repertoar av olika förmågor som gäller kritiskt tänkande – källors relevans för uppgiften, källkritiska aspekter och att bearbeta informationen kritiskt – källkritiken finns i själva hjärtat av informationskompetens.

S-fakultetens bibliotek har sedan Bolognaprocessens genomförande tillsammans med lärare arbetat med undervisning i informationskompetens enligt fastställda riktlinjer med tydliga definierade lärandemål för olika kursnivåer, vilka finns inskrivna i kursplanerna på samhällsvetenskapliga fakulteten (se bilaga 1). Olika färdigheter och kunskaper har identifierats och formulerats i en trappa som går från "kännedom om" till "behärska" och slutligen tillämpning på de högre nivåerna där studenterna ska kunna "kritiskt analysera informationen och på ett kvalificerat sätt använda denna" vilket speglar en utveckling mot ett djupare lärande. Det finns alltså en vilja att flytta fokus till informationsanvändning och ett kritiskt reflekterande som bör vara utgångspunkten för hur vi utformar våra lektioner.

Jag håller i undervisningen i informationskompetens för studenter i pedagogik, genusvetenskap och rättssociologi, lektioner som är anpassade till respektive ämne utifrån samarbete med kursansvariga. Tanken är att vi från bibliotekets håll kommer in vid något tillfälle/några tillfällen *varje* termin vid lämplig tidpunkt för att kunna åstadkomma en progression i IK-kunskaperna. På fristående kurser är det dock svårt att förverkliga denna progression i och med att studenterna inte nödvändigtvis läser kurser i bestämd ordningsföljd och också läser flera ämnen inom fakulteten. I praktiken har vi nu ett mer ämnesanpassat, varierat och modulinriktat upplägg – med moduler som akademiskt

skrivande, grundläggande informationsökning, vetenskapligt material, forskningsorientering – där kursansvariga kan välja när/vilken termin de vill förlägga respektive. Källkritik kan också vara ett sådant eget moment/modul.

Nuvarande upplägg och nya idéer

Ofta avhandlas källkritiska aspekter i anknytning till att studenterna letar material till uppsatser/projektarbeten, där det handlar om att välja och värdera olika källor. Jag brukar belysa källkritiska aspekter utifrån ett visst antal frågor man kan ställa till materialet för att utvärdera dess tillförlitlighet: enkla frågor om Vem, Vad, Varför, När och Hur? Det blir en kort genomgång av vad man bör tänka på för att utvärdera ett visst material man har för ögonen och som inte är förankrat i för ämnet typiska, specifika källor. Därför blir det mer som en egen oberoende checklista att bocka av – vilket inte främjar ett djupare lärande. Momentet om källkritik ska göras om från att vara en enkel förmedling av checklistan till en diskussion som engagerar studenterna, till ett seminarium istället för en föreläsning.

Med djupare lärande avser jag en förståelse som sträcker sig utanför det enskilda tillfället/källan man har framför sig, d.v.s. en kunskap som är applicerbar i andra sammanhang. I enlighet med Biggs & Collins SOLO-taxonomi är det ett försök att uppmuntra ett kvalitativt lärande där studenterna kan generalisera utifrån sina reflektioner samt tillämpa sina slutsatser och förståelse i en annan kontext (McKeachie & Svinicki p. 312). Jag tänker att en väg för att nå en generell förståelse ändå är att lyfta fram typiska källor inom ett ämne – för att engagera och för att få igång en diskussion där alla diskuterar samma material/källor och där olika synpunkter kan komma fram.

Ett aktivt lärande främjas när man får göra något aktivt med informationen man tar emot och tillämpa det man hör/erfar. Genom tillämpning blir ny kunskap införlivad med tidigare kunskaper och den lärande skapar sin egna personliga förståelse (McKeachie & Svinicki, p. 190-191). Bäst är att använda läraaktiviteter som uppmanar till ett aktivt tänkande och reflektioner kring ett ämne (ibid, s. 36).

Trigwell, Prosser & Waterhouse (1997) framhåller vikten om att vara medveten om hur undervisningsupplägget påverkar vad studenter lär sig – lärarens val av strategi påverkar studenternas val av lärstrategi. I ett sammanhang där undervisningen utgår ifrån studenterna och deras erfarenheter samt syftar till att förändra studenternas uppfattningar och kunskap om något skapar man förutsättningarna för ett djupare lärande. Lupton & Bruces transformativa informationskompetens bygger på samma tankegångar.

Läraaktiviteter- olika delmoment

Det finns redan några olika digitala lärresurser och övningar om källkritik att använda vid undervisningstillfällen (se t.ex. [Lunds Universitets Biblioteks läranderesurser](#)), mitt fokus är att utarbeta ett helt undervisningsmoment som placerar källkritiken i studenternas sammanhang. Lektionen som helhet kommer bestå av flera olika övningar och aktiviteter som syftar till att täcka in olika aspekter av källkritiskt tänkande. Genom att använda olika läraaktiviteter i flera korta moment är det möjligt att tillmötesgå de olika lärstilar som Kolb talar om i form av konkret erfarenhet, observerande reflektion, aktivt experimenterande och abstrakt tänkande (1984, p. 68-78).

Här beskriver jag kort de olika delmoment som kan ingå i en lektion om 3 timmar och diskuterar hur de kan bidra till ett fördjupat lärande.

Inledande Fråga/Uppgift:

Hur bedömer/avgör ni om en källa är tillförlitlig? Diskutera i bikupor och skriv ner fem saker ni tänker på

Att starta lektionen med en fråga som inte har några väntade rätta svar sätter agendan: att ett aktivt deltagande förväntas, att inte bara läraren har ordet samt att studenternas erfarenheter och åsikter är viktiga (McKeachie & Svinicki, p. 23). Det underlättar för mig som oftast inte känner studenterna sedan tidigare/ inte känner till deras förkunskaper att kanske ändå snabbt kunna engagera och aktivera studenterna. Att diskutera i mindre grupper först och genom att studenterna får några minuter att skriva ner svaren kan också bidra till att fler känner sig förberedda och motiverade att delge sina synpunkter. Detta är ett sätt att motarbeta barriärer som kan finnas vid diskussioner – då gäller också att alla svaren accepteras och inte utvärderas, istället kan jag i sammanhanget ha uppgiften att lyssna och återge det som kommer upp samt ställa samman svaren synligt på tavlan (ibid, s. 24, 44-47).

Efterläsning med koppling till teori och en genomgång av checklisten. Upplägget på detta vis med en övning först och sedan en sammanfattande efterläsning lägger grunden för ett erfarenhetsgrundat lärande – där man skapar länkar från studenternas egna nysgjorda upplevelse och teori som presenteras.

Övning i tillämpning av checklisten: [World of Warcraft](#). Studenterna får i en gruppövning applicera källkritiska aspekter på olika typer av publikationer som handlar om spelet WoW från olika ståndpunkter. De får börja med att välja ut en viss aspekt de vill fokusera på (spelets negativa eller positiva effekter på läsförmåga, social samvaro etc.) och därefter välja ut samt rangordna de källor de vill använda för att framhålla sin ståndpunkt.

Momentet avslutas med en diskussion där grupperna får motivera varför de valt de källor de valt. Varför tilldelas källorna olika status? Övningen visar upp en rad olika publikationer/texttyper – vilka är forskningspublikationer?

Diskussionsformen har flera pedagogiska fördelar – genom att få utveckla, förklara och sammanfatta något i egna ord så att andra kan förstå och reagera på det man säger lär man sig på ett djupare plan. Lärarens roll kan mer vara att förklara sammanhanget för diskussionen och hur man kan lära sig något av diskussionsformen (McKeachie & Svinicki p. 51, 191-192).

Övning: kritisk bedömning av informationsinnehåll - källmaterial utifrån ämneskontext

Källmaterialet som diskuteras ska vara förankrat i ämnet som studenterna läser, jag har valt att just här arbeta med en lektion för studenter i pedagogik. De konkreta fallen/specifika källorna ska vara aktuella och bytas ut med jämna mellanrum.

Skolverket genomförde nyligen en utvärdering av olika antimobbingsprogram som har kritiserats av andra forskare, bl.a. i en debatt som förts i Sydsvenskan. Kritiken rör både genomförandet av utvärderingen och forskningsresultaten sig - nyttan med forskningen. Momentet syftar till att studenterna ska få öva sig på att kritiskt bearbeta informationen som ges i de två artiklarna – vad är sant egentligen?

2 artiklar (se bilaga 2) delas ut och läses: "Slutsatser om mobbning håller inte" (SDS 14/2) och "Slutsatser om mobbning håller" (SDS 22/2). Övningen startas med mindre gruppdiskussioner kring en öppen fråga: Vem tycker ni har rätt? Grupperna ombeds sedan att välja tre frågor från nedan att diskutera (skrivna synliga på tavlan):

- Är myndighetspublikationer vetenskapliga? Offentligt material?
- Vad är egentligen vetenskapliga publikationer? Populärvetenskapliga publikationer?
- Borde/kunde utvärderingen gjorts annorlunda?
- Vad är primärkällan i det här fallet? Sekundärkällor?
- Vilken källa skulle du valt att använda i en uppsats? Även BRÅ:s publikationer nämns.
- Artiklarna problematiserar också internationell forskning – vad kan tillämpas på svenska förhållanden?

Grupperna får redovisa och motivera sin åsikt på öppningsfrågan + tre från ovan.

McKeachie & Svinicki (2011, p. 202-204) förespråkar ett erfarenhetsbaserat lärande där läraktiviteten bör uppfylla ett antal kriterier för att kunna stimulera ett lärande som går utanför den omedelbara konkreta situationen – d.v.s. en förståelse som kan användas i andra sammanhang. Man bör använda sig av verkliga fall/omständigheter som utgör komplexa, dåligt definierade problem utan enkla rätt/fel-svar med möjlighet att träna färdigheter vilka kan komma att behövas i andra sammanhang samt ge stort utrymme till att reflektera över hur och varför man förespråkar en viss lösning. Då når man de högre nivåerna av förståelse enligt Biggs & Collins kunskapstaxonomi – det utvidgade abstrakta tänkandet. Debatten om Skolverkets utvärdering av mobbningsprogram har den potentialen.

Efterläsning med anknytning till teori. En genomgång av den vetenskapliga publikationsprocessen, vad som kännetecknar vetenskapligt material, peer review-förfarande samt populärvetenskap och universitetets s.k. tredje uppgift.

Uppföljning

För att få direkt feedback kan lektionen avslutas med ett minute paper (McKeachie & Svinicki 2011, p. 70) där studenterna får skriva ner sina reflektioner om t.ex. det viktigaste som de lärt sig under dagens tillfälle. Men detta säger inget om ett djupare lärande över tid, en utvärdering på plats med frågor om vad de anser om tillfället har inte heller möjlighet att utvärdera det. Det bör istället följas upp med förslagsvis kvalitativa intervjuer som utvärderar all IK-relaterad undervisning de har deltagit i sammantaget.

Lärandemålen i informationskompetens brukar examineras integrerat i bedömningen av studenternas uppsatser och större arbeten – t ex utifrån hur de tillämpat källkritiska aspekter i sitt urval av, värdering och diskussion av källor att de använder. Det är svårt och kanske inte heller önskvärt att utvärdera ett enstaka undervisningsmoment för sig, istället har vi frågor med i kursvärderingarna vid terminsslut där studenterna får svara på om biblioteksundervisningen har varit ett stöd i deras lärande.

Slutsats och diskussion

Jag har utformat ett undervisningsmoment mot bakgrund av teorier om hur ett djupare lärande främjas genom att använda läraaktiviteter som engagerar studenterna aktivt där de får tillämpa sina kunskaper. Aktiv tillämpning innebär ofta att man har möjlighet att förändra sin förståelse av något, att man lär sig på ett djupare plan och kan använda kunskaperna i andra kontexter. Övningen i att kritiskt bedöma informationsinnehållet i de två artiklarna om Skolverkets utvärdering är en övning i en ämnesanknuten kontext (situerad IK) men ger också möjligheten att träna det abstrakta tänkandet – att flytta över förståelsen från det konkreta källmaterialet till andra sammanhang genom att utgöra ett komplext illa definierat fall och genom att bredda förståelsen med relaterade frågor som pekar utanför situationen (transformativ IK).

Vi bör utveckla undervisningen i informationskompetens så att den främjar ett självständigt förhållningssätt till kunskap och kritiskt tänkande i ett livslångt lärande där studenterna kan vara informationskompetenta inom olika sammanhang. I praktiken påverkar ofta ramarna upplägget för bibliotekets undervisning. Vi arbetar för att undervisningen i IK ska vara integrerad del i kursen/utbildningen som helhet, att bibliotekets undervisning kommer i rätt tid när studenterna har behov av att söka material/ska skriva egna arbeten (en situerad IK). Det finns också ofta förväntningar hos lärare och studenter på att tillfällena på biblioteket handlar om att hitta relevant material för deras arbeten. Tyvärr kan detta sammanhang samtidigt signalera för studenterna att detta är något de behöver här och nu för att lösa uppgiften, en temporär kunskap – men inte en kunskap de behöver ha med sig ut i yrkeslivet och inom olika sammanhang i resten av livet. Det kan upplevas som att ämnesanknytningen, det kontextbundna står i motsats och sker på bekostnad av den transformativa, kontextoberoende kunskapen. Det är en utmaning att försöka erbjuda lektioner som tränar generiska färdigheter, en situerad förståelse samt en transformativ informationskompetens som kan användas i ett livslångt lärande.

Referenser

Forster, Martin, Bremberg, Sven, Karlberg, Martin & Ogden, Terje (2011). Slutsatser om mobbning håller inte. [Elektronisk] *Sydsvenskan*, 14 februari. Tillgänglig: Mediearkivet [2011-05-25]

Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, p. 68-78.

McKeachie, Wilbert J. & Svinicki, Marilla (2011). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. 13th ed., International ed. Belmont, Calif.: Wadsworth.

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

Limberg, Louise, Sundin, Olof & Talja, Sanna (2009). Teoretiska perspektiv på informationskompetens. I Hedman, Jenny & Lundh, Anna (red.), *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlsson, s. 36-65.

Lunds Universitets Bibliotek (2008). *Övning: Rangordna källor. World of Warcraft - en arena för samarbete eller ett beroendeframkallande gissel?* Av Åsa Forsberg för Lunds universitetsbibliotek. [Läroobjekt].
Tillgänglig: <http://www.lub.lu.se/laeranderesurser/kaellkritik/vaerdera-kaellor/oevning-rangordna-kaellor.html> [2011-05-25]

Lupton, Mandy & Bruce, Christine (2010). Windows on Information Literacy Worlds: Generic, Situated and Transformative Perspectives. In Lloyd, Annemaree & Talja, Sanna (eds.), *Practising Information Literacy: Bringing Theories of Learning, Practice and Information Literacy Together*. Centre for Information Studies, Charles Sturt University, WaggaWagga, N.S.W., p. 4-27.

Pilerot, Ola (2009). Högstudenterens informationskompetens. I Hedman, Jenny & Lundh, Anna (red.), *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlsson, s. 108-131.

Sundin, Olof (2008). Negotiations on Information Seeking Expertise: A Study of Web-based Tutorials for Information Literacy. *Journal of Documentation*, Vol. 64:1, p. 22-44.

Trigwell, Keith, Prosser, Michael and Waterhouse, Fiona (1997). Relations between Teachers Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, Vol. 37: 1, p. 57-70.

Ängmo, Helén, Hjelm, Annika, Lindberg, Odd, Gill, Peter, Frånberg, Gun-Marie, Flygare, Erik, Johansson, Björn, Osbeck, Christina, Söderström, Åsa (2011). Slutsatser om mobbning håller. [Elektronisk] *Sydsvenskan*, 22 februari. Tillgänglig: Mediearkivet [2011-05-25]

Lärandemål	Kursinnehåll	Lektionstid
<p>Informationskompetens I Grundutbildning, nivå 1</p> <p>Efter avslutad utbildning ska studenterna kunna utföra grundläggande informationssökningar samt ha kännedom om enkel referenshantering</p>	<p>Undervisningsmomentets syfte är att introducera studenterna i bibliotekens informationsresurser och att öva deras förmåga att utföra grundläggande informationssökningar i kataloger och databaser. Studenterna introduceras i grundläggande sökteknik och tillägnar sig en förståelse för kunskapsorganisationen inom Samhällsvetenskapliga området. Vidare introduceras studenterna i för ämnet gällande referenssystem.</p>	<p>Del 1: 1 tim</p> <p>Del 2: 2 tim</p>
<p>Informationskompetens II Grundutbildning, nivå 2</p> <p>Efter avslutad utbildning ska studenterna kunna utföra ämnesrelaterade informationssökningar, kunna värdera information och behärska referenshantering.</p>	<p>Undervisningsmomentets syfte är att skapa en ökad förståelse hos studenterna för informationssökningsprocessen. I anslutning till ett självständigt arbete övas studenterna i att söka information i för ämnet relevanta informationskällor och i att bedöma information utifrån ett källkritiskt perspektiv. Studenterna förväntas redovisa informationen enligt gällande referenssystem i en korrekt sammanställd källförteckning.</p>	<p>Del 1: 2 tim</p> <p>Del 2: 2 tim</p>
<p>Informationskompetens III Grundutbildning, nivå 3</p> <p>Efter avslutad utbildning ska studenterna självständigt kunna utföra informationssökningar inom kunskapsområdet, kritiskt analysera informationen och på ett kvalificerat sätt använda denna.</p>	<p>Undervisningsmomentets syfte är att öva studenternas förmåga att på ett fördjupat och strukturerat sätt söka information inom kunskapsområdet. Med utgångspunkt i en egen problemformulering ska studenterna kunna utarbeta en sökstrategi, tillämpa relevanta avgränsningar, kritiskt kunna analysera informationen och bedöma dess relevans för arbetsuppgiften. Informationen ska användas på ett reflekterande och analytiskt sätt i det egna arbetet och redovisas enligt gällande referenssystem.</p>	<p>Del 1: 2 tim</p> <p>Del 2: 1 tim</p>
<p>Informationskompetens IV Avancerad nivå</p> <p>Efter avslutad utbildning ska studenterna ha kunskap om vetenskaplig kommunikation och självständigt kunna bevaka kunskapsutvecklingen inom ämnesområdet.</p>	<p>Undervisningsmomentets syfte är att öka studenternas kunskap om vetenskaplig publicering. Utöver universitetets licensierade informationsresurser ska studenterna även känna till och kunna använda sig av såväl akademiska öppna arkiv som myndigheters, arbetsmarknadens och internationella organisationers rapporter och studier. Studenterna förväntas i sin informationssökning utnyttja personliga sök- och bevakningstjänster som möjliggör en kontinuerlig och systematisk bevakning av forskningsresultat, rapporter och studier inom ämnet.</p>	<p>Del 1: 2 tim</p> <p>Del 2: 2 tim</p>



Aktuella frågor

"Slutsatser om mobbning håller inte"

Publicerad 14 februari 2011 0.05 Uppdaterad 14 februari 2011 0.05

Aktuella frågor.

Skolverkets utvärdering av program mot mobbning på svenska skolor har stora brister. Därför måste rapportens slutsatser och rekommendationer – att inget program kan rekommenderas och vissa till och med kan vara skadliga – ifrågasättas. Det skriver fyra forskare i psykologi, socialmedicin och didaktik.

Skolverkets rapport om antimobbningsprogram har uppmärksammats stort i medierna den senaste tiden med rubriker som "Program mot mobbning sågas" (DN 28.1) och "Program mot mobbning döms ut – motsatt verkan" (SvD 29.1). Huvudbudskapet i rapporten är entydigt:

Inget av de åtta program som granskats kan rekommenderas och vissa innehåller till och med inslag som kan förvärra mobbning.

För att dra sådana slutsatser måste man ha mycket på fötterna. Det har inte Skolverket. I rapporten framkommer bilden av en utvärdering med flera allvarliga brister.

Ett grundläggande problem är att Skolverket inte gjort vad regeringen gav verket i uppgift att göra – att utvärdera själva antimobbningsprogrammen. Från början hade man den ansatsen och ville jämföra programskolor med skolor som inte arbetade med något specifikt program. I rapporten beskrivs sedan en lång rad skäl till att det var svårt, eller näst intill omöjligt, att göra en sådan utvärdering.

Detta ter sig dock märkligt med tanke på att Brottsförebyggande rådet gav ut en systematisk forskningssammanställning 2009 som omfattar 59 välgjorda effektstudier av antimobbningsprogram.

Istället har Skolverket valt att ta reda på effekten av enskilda delar som förekommer i olika program, till exempel skolregler, rastvakter och stormöten. Det skulle kunna vara intressant, men brister i genomförandet gör att resultaten inte är tillförlitliga.

För en sådan studie krävs betydligt fler deltagande skolor och andra typer av statistiska metoder än de som Skolverket har tillämpat. Vi får alltså i praktiken varken svar på hur programmen fungerar i sin helhet eller vilken effekt de enskilda delarna har.

Det som är allvarligt i sammanhanget är att Skolverket trots det ger tydliga rekommendationer till skolor om delar i program som är effektiva, ineffektiva eller skadliga.

Brottsförebyggande rådets utredning 2009 drog helt andra slutsatser än Skolverket. Enligt Brå fanns det generellt en positiv effekt av antimobbningsprogram och inget program var skadligt. Brå pekar heller inte ut samma bärande delar i programmen som Skolverket.

Flera internationella genomgångar de senaste åren har visat att effekten av antimobbningsprogram är små, men att vissa program fungerar bättre än andra. Dessa genomgångar, liksom studien från Brottsförebyggande rådet, är granskade och godkända av oberoende forskare innan de publicerats i vetenskapliga tidskrifter. Skolverkets rapport har däremot inte granskats av oberoende bedömare.

I slutsatserna konstaterar Skolverket att resultaten ligger i linje med tidigare forskning, uteslutande med referenser till egna publicerade rapporter. Kort sagt bygger Skolverkets råd på en egen studie med bristfällig kvalitet, medan annan oberoende, granskad och publicerad forskning förbises.

Skolverkets rekommendationer innebär två allvarliga risker. För det första kan de leda till att skolor bygger sitt antimobbningsarbete på de av Skolverket utpekade "effektiva" delarna, som det alltså inte alls finns säkert stöd för. Andra forskare har kommit fram till motsatta resultat för vissa av de delar som Skolverket pekar ut.

För det andra finns det en risk att skolor överger tanken på att arbeta systematiskt med program. Även om det finns svårigheter med att omsätta program i praktiken, så bör fokus ligga på hur man kan skapa förutsättningar för det inom skolan och hur program kan anpassas på ett bra sätt till lokala förhållanden. Annars utlämnas varje skola till att uppfinna hjulet på nytt.

En återkommande slutsats i forskning om skolinsatser är också att komponenter inte bör lyftas ur sitt sammanhang. Det krävs ett systematiskt och långsiktigt arbete med flera komponenter för att det skall leda till någon skillnad för mobbade elever. Effektiva antimobbningsprogram, som har lyfts fram i tidigare forskningsgenomgångar, innebär ett stöd för skolor att arbeta på det sättet.

I avvaktan på tillförlitliga svenska utvärderingar är vårt råd till skolpersonal att ta hjälp från utländsk forskning, eller från Brottsförebyggande rådets systematiska sammanställning om antimobbningsprogram.

Avslutningsvis vill vi uppmana Skolverket och andra aktörer att genomföra ytterligare granskningar av utvärderingen. Det bör enligt vår mening leda till en nyansering av slutsatserna som nu sprids till Sveriges skolor.

Det är en skyldighet mot alla de elever som idag drabbas av mobbning.

MARTIN FORSTER

legitimerad psykolog och doktor i psykologi

SVEN BREMBERG

barn- och ungdomsläkare och docent i socialmedicin

Karolinska institutet

MARTIN KARLBERG

grundskollärare och doktor i didaktik

Uppsala universitet

TERJE OGDEN

professor i pedagogisk psykologi

Universitetet i Oslo

Skolverket

22 februari 2011
Sydsvenskan
Skolverket

Slutsatser om mobbning håller

Skolverket bemöter kritiken mot utvärderingen av antimobbningsprogram. Rapportens slutsatser vilar på gedigen vetenskaplig grund och ger svar på hur olika insatser enskilt eller i kombination med varandra fungerar under olika omständigheter, skriver Skolverkets tillförordnade generaldirektör Helén Ängmo tillsammans med forskarna bakom utvärderingen.

I en debattartikel i Sydsvenskan (14.2) riktar fyra forskare kritik mot Skolverkets utvärdering av metoder mot mobbning. Vi invänder mot kritiken och anser att författarna bortser från fakta om skolans förutsättningar och sammanhang som redovisats i studien.

Författarna - Martin Forster, Sven Bremberg, Martin Karlberg och Terje Ogden - menar att Skolverkets utvärdering borde ha visat hur mycket mobbningen minskar när ett enskilt program används. De utgår då från föreställningen att programmen används som programskaparna tänkt sig. Studien har dock vetenskapligt visat att inga program används renodlat eller fullt ut. Trots att skolorna i vår utvärdering valts ut som brukare av ett program, visade det sig att alla skolor anpassar instruktioner och blandar inslag från flera program. Det innebär att effekter på mobbning i en skolas arbete inte kan tillskrivas ett enskilt program.

Det är sällan möjligt att i skolverksamhet genomföra den typ av studier som de fyra forskarna förespråkar. Många faktorer påverkar en skolmiljö. Det kan dessutom vara svårt att praktiskt och etiskt genomföra en studie där en skola enbart skall följa en programmanual i sitt arbete mot mobbning? en manual vars effekter är okända.

Forster med flera anser att skolor skall bortse från Skolverkets rapport och enbart lita till internationell forskning. Ett bekymmer med att försöka översätta resultat från internationella utvärderingar till svenska förhållanden är att Sverige till skillnad mot de flesta andra länder har en omfattande lagstiftning som ställer krav på skolorna att jobba systematiskt och att göra likabehandlingsplaner. Svenska skolor har därför ett utvecklat arbete mot mobbning och kränkningar alldeles oavsett om skolan säger sig arbeta med något manualbaserat program mot mobbning. Kulturella skillnader och olika förutsättningar i andra avseenden bidrar också till svårigheterna att värdera internationell forskning i detta sammanhang. Skolverkets utvärdering är gjord i Sverige.

Till skillnad mot vad artikelförfattarna påstår ger Skolverkets utvärdering svar på hur olika insatser enskilt eller i kombination med varandra fungerar under olika omständigheter. Skolor skall enligt studien satsa på att kartlägga sina problem, ha all personal och elever delaktiga i analys och planering, ha tydliga rutiner för att åtgärda fall

av mobbning som omfattar både mobbade och mobbare, ha antimobbningsteam som består av flera yrkesgrupper samt se till att personalen får kompetensutveckling som ökar deras kunskap om mobbning och kränkningar.

Utvärderingen har utförts av sju forskare som representerar olika vetenskapliga fält. Den bygger på ett mycket omfattande material som innehåller såväl kvalitativa som kvantitativa data. Cirka 10?000 elever har besvarat enkäter och 840 personer har intervjuats. Bakom slutsatserna finns således, till skillnad mot vad som hävdas i artikeln, en gedigen empiri.

Utvärderingen visar att programmets möte med skolvardagen är komplicerad och att vissa programkomponenter är problematiska. Det är förenat med problem, som rapporten beskriver, och riskerar att leda till ökad mobbning, när till exempel vissa elever får en utvald roll där de utbildas och blir personalens förlängda arm, såsom är fallet med kamratstödjare, eller när särskilda lektioner för att utveckla elevers sociala kompetens och empati schemaläggs för alla klasser.

Det påstås i artikeln att det finns en risk att skolor överger tanken på att arbeta systematiskt med program. Om det är något rapporten framhäver så är det betydelsen av ett systematiskt arbete, att det bygger på en kartläggning av skolans egna förutsättningar och involverar all personal och elever.

Effektiva insatser bör användas men inte sådana som visat sig kunna leda till ökad mobbning.

Utvärderingen har tagit fram kunskap om hur arbetet mot mobbning och annan kränkande behandling fungerar i praktiken i svenska skolor. För skolorna och inte minst för de utsatta barnen och eleverna ger den nya kunskapen underlag för ett förbättrat arbete mot mobbning.

Helén Ängmo, tf generaldirektör, Skolverket

Annika Hjelm, undervisningsråd, Skolverket

Odd Lindberg, professor i socialt arbete, Örebro universitet

Peter Gill, professor i pedagogik, Högskolan i Gävle

Gun-Marie Frånberg, professor i pedagogik, Umeå universitet

Erik Flygare, universitetslektor i socialt arbete, Örebro universitet

Björn Johansson, universitetslektor i socialt arbete, Örebro universitet

Christina Osbeck, universitetslektor i religionsvetenskap, Karlstads universitet

Åsa Söderström, universitetslektor i pedagogik, Karlstads universitet

Senast granskad: 22 februari 2011

Skolverket | 106 20 Stockholm | Besöksadress: Alströmergatan 12 och Strandbergsgatan 61 |
Telefon: 08-527 332 00 | Fax: 08-24 44 20 | E-post: Kontakta oss