

En utvärdering av FUSK-projektet vid Sannarpsgymnasiet

Av Kristoffer Karlsson

Innehållsförteckning

Introduktion.....	2
FUSK-projektet.....	2
Informationskompetens	2
Syfte och forskningsfrågor.....	3
Empiri, insamling av data samt analysmetod	4
Intervjuer	4
Fokusgruppsintervju	5
Enskilda intervjuer	5
Elevernas utvärderingar	5
Analysmetod.....	6
Resultat.....	6
Elevernas upplevelser av projektet	6
Hur har elevernas informationskompetens utvecklats?.....	6
Lärarnas upplevelser av projektet	7
Tema 1: Källkritik och källhantering	7
Tema 2: Skriva och producera text.....	8
Tema 3: Arbetsätt	8
Tema 4: Hitta och bedöma information	8
För- och nackdelar med projektet	9
Diskussion.....	10
Förbättringsområden	11
Svårigheter med schema	11
Kontinuerlig återkoppling till eleverna	11
Tydliga instruktioner.....	11
Börja smått	11
Slutsatser	12
Litteraturförteckning	13
Bilaga 1 – Intervjuguide	14

Introduktion

Sedan 1990-talet har fokus i mycket undervisning allt mer flyttats från att memorera faktakunskaper till ett elevcentrerat arbetssätt och problembaserat lärande. Eleverna förutsätts självständigt söka och använda information (Limberg, 2013, s. 68; Francke & Gärdén, 2013, s. 151). Samtidigt har ansvaret för att kontrollera att information är korrekt allt mer flyttats från före publicering till efter – från producent till användare (Limberg, 2013, s. 68). Dessa förändringar innebär ett stort ansvar för de studenter som i dag genomgår utbildning i grund- eller gymnasieskola, och det är viktigare än någonsin att besitta färdigheter att finna, sälla och värdera information. Med detta följer att skolans undervisning i informationssökning och –hantering måste garantera att elever tillgodogör sig dessa färdigheter.

FUSK-projektet

2011 inleddes ett pilotprojekt i samarbete mellan skolbiblioteket och några av lärarna vid Sannarpsgymnasiet i Halmstad. Projektet, vid namn FUSK (*För Undervisning genom Samarbete; Kompetensutveckling*), syftade till att genom bibliotekariers och lärares samarbete lägga upp en utbildning för att utveckla elevernas informationskompetens (Nord & Hellström, 2011, s. 2). Pilotprojektet hade också som mål att utarbeta förutsättningar för ett större projekt 2011-2012, utveckla fungerande metoder för samarbete mellan lärare och bibliotekarier, samt att ta fram fungerande arbetsmaterial och metoder för undervisning i informationskompetens (Nord & Hellström, 2011, s. 2). Pilotprojektet resulterade i en rapport till region Halland (Nord & Hellström, 2011) och till att projektet genomfördes i större skala läsåren 2011-2012, 2012-2013 och 2013-2014.

FUSK-metoden är uppdelad i fem moment. I moment 1 presenteras syftet med projektet för eleverna och vad de förväntas lära sig. Här väljer också eleverna ett ämne och frågeställning. Eleverna får en första introduktion till vetenskaplighet, korrekt källhänvisning och citering, samt vad plagiat är och varför det är dåligt. I moment 2 påbörjar de elever som inte har av lärarna förbestämda artiklar att söka information om ämnet. Eleverna får också ta del av informationssökningsundervisning. Moment 3 går ut på att eleverna skriver ett utkast som innehåller en översikt över innehållet i källorna de har valt eller blivit tilldelade, samt källförteckning för valda källor. Moment 4 kretsar kring akademisk hederlighet och handlar om bland annat plagiering, källhänvisningstekniker och övningar. Det är också här studenterna börjar skriva sin uppsats. På grund av tidigare erfarenheter från FUSK-projekt finns här ett moment 4.5 som innebär en konkret genomgång med tydliga exempel på hur man hanterar källor i flytande text. Det sista momentet, moment 5, är återkoppling till eleverna där läraren ger synpunkter och kommentarer kring elevernas källhantering och elevernas resonemang kring källorna. Tillsammans med bibliotekarien väljs sedan de bästa uppsatserna ut och läraren och bibliotekarien redovisar därefter tillsammans resultatet för klassen genom anonymiserade exempel av källhantering ur uppsatserna. Som avslutning utvärderas projektet av såväl elever som lärare och utvärderingen sammanställs av bibliotekarierna.

Informationskompetens

Termen informationskompetens (på engelska *information literacy*) myntades i en rapport från 1974 av Paul G. Zurkowski (1974). Sedan dess har användningsområdet för termen växt och är numera en naturlig del i samtalet inom bibliotekssektorn och biblioteks- och informationsvetenskap. Informat-

ionskompetens kan ses som "en rad förmågor som kan knytas till olika sätt att söka, välja, finna, granska och sammanställa information för meningsfull användning i det senmoderna samhället, där människor förväntas använda information för att skapa nya kunskaper" (Limberg, Sundin, & Talja, 2009, s. 61). Från denna definition kan utläsas att informationskompetens innefattar fler förmågor och färdigheter än att bara söka och presentera fakta. Det rör sig mer om en process än ett antal färdigheter man kan pricka av om man besitter eller ej. Inte heller behöver en person som ses som informationskompetent inom ett område nödvändigtvis ses som informationskompetent inom ett annat (Francke & Gärdén, 2013, s. 155). Det innebär att informationskompetens kan ses som kontextbaserad, och att det kanske är att föredra att prata om informationskompetenser i plural snarare än singular.

Informationskompetens bör också ses i relation till två andra områden, nämligen mediekunnighet (eller mediekunskap) och digital kompetens. Medan informationskompetens i mångt och mycket fokuserar på färdigheterna, informationsbehoven och informationssökningsprocessen ligger fokus för mediekunnighet snarare på de medier som används för informationssökning. Digital kompetens å andra sidan handlar om att skapa mening och förståelse av information i digital form (Sundin & Rivano Eckerdal, 2014, ss. 10-11). Dessa tre områden brukar tillsammans benämnas som Medie- och Informationskunnighet (MIK) och dess relevans för skolan och lärarutbildningen lyfts inte minst fram i UNESCOs rapport *Medie- och informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen* (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011). I rapporten beskrivs informationskunnighet och mediekunnighet som att "informationskunnighet [understryker] vikten av att ha tillgång till och förmåga att hantera och värdera information. Mediekunnighet å andra sidan betonar förmågan att förstå mediernas funktioner, värdera hur dessa funktioner utförs och använda medier på ett förnuftigt sätt inte minst för att uttrycka sig själv" (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011, s. 18). MIK är således en kombination av båda ovanstående synsätt. De färdigheter som nämns i UNESCOs rapport ligger nära vad som står i läroplanen för gymnasieskolan från 2011, där ett av målen är att eleverna kan använda "[...] modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande" (Skolverket, 2011, s. 11). Ovanstående diskussion bör tas i beaktande i rapporten när termen informationskompetens används.

Limberg (2013, ss. 72-73) framhåller tre didaktiska villkor som bidrar till meningsfullt lärande i skolan och som är nära kopplade till informationskompetens. Villkoren är *Forskningsbara frågor*, som innebär att låta eleverna arbeta med frågor som är mer än ett ämne. Dessa frågor bör syfta till att svara på frågor om vad, varför och hur. Detta skiljer sig åt från hur elever ofta söker efter information genom att helt enkelt omvandla sitt ämne till en sökfråga, exempelvis "vulkaner" (Limberg, 2014, ss. 29-30). Det andra villkoret är att *uppmärksamma specifika och mer varierade aspekter på informationskompetens* såsom urval av källor, relevansbedömning och bearbetning av information, snarare än att enbart fokusera på hur man söker efter information. Till sist nämns också *konsekvent och regelbunden återkoppling* från pedagoger under elevernas självständiga arbete.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med rapporten är tudelat. Till att börja med ska rapporten utvärdera FUSK-metodens påverkan på elevernas informationskompetens och lärarnas medvetenhet kring källhantering och källkritik. Inte minst är det intressant att titta på om metoden har påverkat lärarnas övriga undervisning och om källkritik och källhantering har fått en annan roll i undervisningen.

Vidare ska rapporten också identifiera problemområden i metoden och presentera förslag på lösningar på dessa problem. Detta är av intresse då ett önskemål från de som genomfört projektet har varit att få på fötterna för att kunna fortsätta utveckla metoden och lägga grund för förbättringsmöjligheter.

Utifrån detta har tre forskningsfrågor definierats:

- Hur har elevernas informationskompetens utvecklats efter att eleverna deltagit i FUSK-projektet?
- Hur påverkas lärarnas medvetenhet kring källkritik och källhantering efter att ha genomfört ett FUSK-projekt?
- Utifrån insamlad data, vilka förändringar skulle kunna göras i FUSK-metoden för att uppnå bättre resultat gällande såväl elevernas informationskompetens och lärarnas medvetenhet gällande källkritik och källhantering?

Empiri, insamling av data samt analysmetod

Som underlag till rapporten finns elevernas utvärderingar (från 2011-2012, 2012-2013 och 2013-2014), transkriberingar från en fokusgruppsintervju och två enskilda intervjuer med lärare involverade i projektet (intervjufrågorna finns i bilaga 1). Lärarna som deltog valdes ut av Christina Nord, en av de ansvariga bibliotekarierna för projektet, utifrån deras erfarenhet av projektet.

Nord har agerat som kontaktperson vid biblioteket för mig och varit behjälplig med ytterligare nödvändig information.

På grund av snäv tidsram och risk för mer material än vad som skulle hinna med att hanteras har ingen av elevernas synpunkter tagits i beaktande utöver de synpunkter som finns med i utvärderingarna som genomfördes efter varje projekt.

Intervjuer

Intervjuerna genomfördes på plats på Sannarpsgymnasiet under två dagar. Varje intervju tog mellan 20 och 30 minuter och utgick från samma intervjumall (bilaga 1). Inför varje intervju klargjordes syftet med undersökningen och deltagarna godkände att intervjun spelades in. Samtliga deltagare i intervjuerna fick i förväg ta del av preliminära intervjufrågor så att de haft tid på sig att tänka igenom ämnet innan intervjun och för att de skulle kunna ge genomtänkta svar under intervjun. Under fokusgruppsintervjun dök det upp ämnen som inte fanns med i intervjumallen, men som var relevanta för rapporten, varför intervjumallen efter fokusgruppsintervjun uppdaterades med två nya frågor. Då samma intervjufrågor användes i de enskilda intervjuerna var det lämpligt att uppdatera intervjumallen så frågorna också ställdes i resterande intervjuer. Wildemuth påpekar att fokusgrupper kan vara särskilt intressanta om man kompletterar dem med enkäter, observation eller, som i det här fallet, enskilda intervjuer (2009, s. 243)

I båda typer av intervjuer diskuterade nedan är det viktigt att ta hänsyn till hur frågorna ställs och vilka ord man använder. Det bör inte finnas någon variation i ordval eller intonering mellan intervjuerna, och det är viktigt att ställa frågorna som de är formulerade i intervjumallen för att säkerställa detta (Bryman, 2012, s. 219), något som eftersträvades under intervjuerna.

Fokusgruppsintervju

Fokusgruppsintervjuer fokuserar vanligtvis på ett specifikt ämne med deltagare särskilt utvalda utifrån deras erfarenhet eller expertis inom ämnet (Bryman, 2012, s. 501). Fördelar med metoden är möjligheten att se interaktionen mellan deltagarna och deras reaktioner på varandras åsikter och svar (Bryman, 2012, s. 501). Några problemområden med fokusgruppsintervjuer är bland annat att det finns risk att någon av deltagarna tar över och inte släpper in de övriga i samtalet, att det kan vara svårt att transkribera då det är vanligt förekommande att deltagarna pratar i mun på varandra, samt att det finns risk att deltagarna i större utsträckning ger de svar som förväntas av dem, snarare än deras faktiska ståndpunkt (Bryman, 2012, ss. 517-518). Samtliga listade problem ovan kan lösas genom att i stället använda sig av individuella intervjuer, men då går man också miste om de fördelarna fokusgruppsintervjuer innebär.

Fokusgruppsintervjun genomfördes på Sannarpsgymnasiet 2014-10-01, och tre lärare deltog i intervjun. En av deltagarna i fokusgruppen hade inte genomfört ett helt FUSK-projekt, och hade således inte lika mycket att tillföra diskussioner som övriga deltagare. Detta skapade en viss snedfördelning i hur mycket varje deltagare pratade, men övriga deltagare var ändå många om att låta personen i fråga komma till tals, och förhoppningen är att samtliga deltagare kände sig delaktiga i intervjun och fick fram de åsikter de ville. Också problemet med att deltagarna ofta pratar i mun på varandra fanns närvarande. Det kanske hade varit bättre att dela ut ordet än att ställa frågan och låta deltagarna svara fritt. Eftersom endast en fokusgruppsintervju genomfördes var det svårt att avgöra om det hade fungerat bättre.

Enskilda intervjuer

Intervjuer är en vanligt förekommande metod för att samla in data inom både kvalitativ och kvantitativ forskning (Bryman, 2012, s. 209). Semistrukturerade intervjuer karaktäriseras av att intervju-mallen kan innehålla både öppna och stängda frågor och att nya frågor kan dyka upp under intervjuens genomförande, till skillnad från strukturerade intervjuer som mer är att likna vid en muntlig enkät (Wildemuth, 2009, s. 222). Intervjuerna som ligger till grund för rapporten är av semistrukturerad natur.

De enskilda intervjuerna genomfördes på Sannarpsgymnasiet 2014-10-02.

Elevernas utvärderingar

Elevernas utvärderingar är sammanställda tematiskt efter fem frågor som ställdes till eleverna efter varje genomfört projekt. Sammanlagt svarade 13 klasser, av dessa var tolv från årskurs 1 och en från årskurs 2. Frågorna är som följer:

- Vad (om något) lärde du dig genom projektet?
- Vad var svårt? Varför var det svårt?
- Vad var lätt? Varför var det lätt?
- Skulle du vilja göra något liknande igen? Varför/varför inte?
- Vad kunde projektansvariga ha gjort annorlunda?

Eleverna fick svara i fria textsvar som sammanställdes av bibliotekarierna.

Analysmetod

Samtliga inspelningar från intervjuerna transkriberades i sin helhet. Därefter lästes transkriberingarna igenom översiktligt och övergripande anteckningar togs. Efter att ha läst igenom alla transkriberingar översiktligt genomfördes en djupläsning av dem med syftet att finna teman. Under djupläsningen kodades texterna och noggranna anteckningar fördes. När samtliga transkriberingar djuplästes och kodats sammanställdes anteckningarna och koderna efter de teman som framträtt.

Samma metod genomfördes på elevernas utvärderingar och sattes därefter i relation med intervjuerna med lärarna för att hitta övergripande teman.

Resultat

Detta avsnitt inleds med elevernas upplevelser av projektet, följt av hur deras informationskompetens utvecklats genom projektet. Därefter följer en del om lärarnas upplevelser. Utifrån elevernas utvärderingar har fyra stycken teman identifierats, dessa presenteras och elevernas synpunkter sätts i relation till lärarnas. Avslutningsvis följer ett avsnitt med ett antal för- respektive nackdelar som framkommit i elevernas utvärderingar och intervjuerna med lärarna.

Elevernas upplevelser av projektet

Elevernas upplevelser av projektet har varit mycket spridda. Många har tyckt att det har varit jobbigt och svårt, medan andra har tyckt att det var enkelt. Lärarna har upplevt att många elever tyckt att det varit för stor press på dem, och att det har varit för mycket att göra på samma gång. Samtidigt beskrevs också eleverna som mycket engagerade i projektet, och att flera av dem har svårt att släppa det när de väl kommit igång ordentligt.

Eleverna tillfrågades i utvärderingen om de skulle vara intresserade av att göra ett liknande projekt igen. Det fanns tre huvudsakliga grupperingar här; de som kunde tänka sig göra ett liknande projekt igen, de som ställde sig tveksamma, och de som inte vilja göra något liknande igen. De som var positiva till att göra ett liknande projekt igen lyfte ofta fram att det var lärorikt och användbart inför framtiden. Flera tyckte att de lärde sig mycket av projektet. De som ställde sig tveksamma hade ofta synpunkter på att det var stressigt, att de fick skriva om tråkiga ämnen, men med vissa ändringar skulle de kunna tänka sig att göra ett liknande projekt igen. Gruppen som inte kan tänka sig att göra något liknande igen lyfte ofta fram att det var tråkigt, svårt eller för stressigt.

Hur har elevernas informationskompetens utvecklats?

I elevernas utvärderingar framträder två huvudsakliga synsätt på vad eleverna anser ha lärt sig. Det första synsättet är de som i första hand fokuserar på att de har lärt sig ämneskunskap om ämnet de skrivit om. Det andra synsättet fokuserar snarare på källhantering och källkritik som sådan. Många rapporterar också att de har lärt sig hur man skriver uppsatser, hur man anger källor och att de lärt sig hur man gör källförteckningar. Ett mindre vanligt inslag är att eleverna sade att de lärt sig varför man inte ska plagiera och vad det innebär att fuska. Också kommentarer om att de lärt sig varför man ska källhänvisa och varför det är viktigt att särskilja på egna och andras åsikter förekommer.

Av lärarnas intervjuer framgår det att eleverna har bättre kunskaper om källkritik och källhantering efter genomgången projekt än före. Eleverna upplevs som mer noggranna när de arbetar med källor och har ett annat tänk än tidigare. Däremot menar lärarna att elevernas kunskap snabbt riskerar att

glömmas bort om eleverna inte får möjlighet att arbeta med det. Dock sades det också att det var enkelt att hänvisa tillbaka till projektet och återanvända material för att eleverna enklare skulle komma ihåg vad de lärt sig, och att eleverna lätt mindes när de blev påmind.

Lärarnas upplevelser av projektet

Lärarnas utsagor om projektet präglas till stor del av positiva upplevelser. De beskrev projektet som lärorikt och utvecklande, både för sig själva och för eleverna. I början av projektet fanns vissa tveksamheter kring det, men i efterhand har upplevelserna mestadels varit positiva, och flera lärare var intresserade av att genomföra projektet fler gånger.

Lärarna tyckte att det lärt sig mycket under projektet, och att det var nyttigt att "tvingas" vara noggranna med sin egen källhantering. Också tidigare har källhantering varit ett naturligt inslag i lärarnas undervisning, men inte på en så ingående nivå som under FUSK-projektet. Detta har lett till att också lärarna har fått en djupare förståelse för källhantering, och en sade att även om hen har haft en grundläggande förståelse för källkritik tidigare har projektet gett en djupare kunskap om hur man hänvisar till olika typer av källor.

De flesta lärare som deltog i intervjuerna sade att de vill göra projektet igen, eller någon version av det. Endast en lärare ställde sig tveksam till att det skulle vara intressant att genomföra igen i det nuvarande utformandet av projektet, på grund av schematekniska svårigheter, men skulle vara intresserad om det gick att finna andra lösningar.

Ingen av lärarna upplevde att deras undervisning i övrigt har påverkats nämnvärt av att de har deltagit i FUSK-projektet. Det nämndes bland annat att källkritik alltid har varit en betydande del i undervisningen då det i kursplanen finns mål relaterade till källkritik. Det framkom dock att det upplevs som enklare att undervisa i källkritik efter projektet eftersom eleverna nu har en större förståelse och medvetenhet kring källkritik och källhantering och att det är enkelt att hänvisa tillbaka till projektet för att påminna eleverna om hur man ska göra.

Tema 1: Källkritik och källhantering

Många elever beskrev svårigheterna med att lära sig ordentlig källhantering som ett resultat av två saker: att de inte har gjort något liknande arbete tidigare, och att referenserna ska skrivas på en enligt eleverna väldigt detaljerad nivå. Detta märks också av i lärarnas inställning till varför de tror att eleverna upplever problem med att skriva källhänvisningar. Å andra sidan grundar många som ansåg att de tyckte källhänvisning var enkelt det i att de fått arbeta med källor på liknande sätt tidigare i sin utbildning. Också bland lärarna fanns uppfattningen att det var fördelaktigt att redan tidigt låta eleverna börja arbeta med källkritik och källhantering, även om viss skepsis fanns närvarande rörande huruvida det skulle vara möjligt att hinna med innan gymnasiet.

Många elever upplevde det som svårt och krångligt att använda fotnoter och referenser i flytande text, medan många andra tyckte att det var enkelt. De som fann det svårt tyckte ofta att det var mycket regler att hålla koll på, och nämnde att det var ett nytt sätt att arbeta för dem. De som tyckte att fotnoter var enkla att arbeta med hänvisade ofta till att använde sig av lathundarna där information om hur man skriver referenser fanns. En lärare påpekade att eleverna var vana att skriva källförteckningen längst bak i arbetet. En elev skrev:

”Det var svårt att man så tydligt skulle hänvisa till all information som man använde. Detta har jag inte gjort tidigare och det blev en stark omställning på hur noggrant det skulle vara.”

En lärare uttryckte att många elever hade svårt att skilja på egna och andras åsikter:

”[Eleverna] vet ju att de inte får kopiera och liksom cut-and-paste så, men det jag märker att de inte fattar är egnas och andras åsikter. Det skulle de kunna lära sig mer om innan de kommer till oss i alla fall. För det verkar vara helt nytt, att bara man skriver om någon annans ord till sina egna så är det mitt eget.”

Tema 2: Skriva och producera text

Precis som med referenser var eleverna splittrade gällande vad de tyckte om att skriva uppgiften. En del tyckte att det var det enklaste i uppgiften, medan andra tyckte det var väldigt jobbigt. Särskilt diskussionsdelen lyfts fram som enkel att skriva. Många rapporterade också att det var svårt i början, men att det blev enklare allteftersom. Lärarna berättade att de var imponerade över det engagemang eleverna visade trots att många tyckte att det var svårt och gick trögt.

Svårigheten att skriva om fakta och texter med egna ord förekom ofta i elevernas utvärderingar. En student skrev att:

”Det svåra med detta var att man ska läsa en text och sen göra om det till egna meningar och men (sic!) egna ord.”

Att skriva om de fakta eleverna hittat till egna ord var något som bedömdes vara svårt av många.

Tema 3: Arbetsätt

Lärarna beskrev elevernas situation som ont om tid och en hel del stress, något som också nämns i elevernas utvärderingar. Flera elever nämnde att arbetet hade varit enklare om de inte hade behövt stressa så och skulle gärna haft mer tid till förfogande.

De instruktioner som eleverna fick inför uppgiften bedömdes av eleverna som otillräckliga av vissa och fullgoda av andra. En del kritik framfördes i utvärderingarna att det inte säkerställdes att eleverna förstod allt och några skulle gärna se fler genomgångar av hur man källhänvisar längre in på kursen. De fanns också elever som tyckte att det var alldeles för många genomgångar och att de upplevde det som tjatigt efter ett tag.

Både lärare och elever var överens om att det emellanåt blev för mycket teoretiska inslag. En lärare berättade att eleverna upplevde det som jobbigt att behöva sitta på föreläsningar om källkritik och källhantering innan de hunnit komma igång att skriva. Hen menade att eleverna förmodligen skulle vara mer motiverade på föreläsningarna om de hade haft tid att först arbeta med uppgiften.

Det material som togs fram under projektet (exempelvis lathundar för källhänvisning) har varit uppskattade av både lärare och elever. Lärarna beskrev det som värdefullt att ha tillgång till även i andra kurser att kunna hänvisa tillbaka till.

Tema 4: Hitta och bedöma information

Vad som oftast beskrevs av eleverna som att ”hitta fakta” sågs av många som enkelt. Oavsett om klasserna hade fått förbestämda artiklar eller om de fick söka själv var det många som tyckte att det

var enkelt att hitta information till uppgiften. Även de elever som inte fått förbestämda artiklar att använda fick tips om rekommenderade sidor, något som ofta nämns i elevernas svar i utvärderingen:

”Det var lätt att hitta rätt fakta, eftersom vi fick tips om bra sidor som vi kunde använda.”

Andra upplevde informationssökandet som problematiskt. Bland dessa nämns det ofta att det var svårt att hitta fakta, medan andra poängterar att det var svårt att hitta pålitlig information:

”Jag tyckte det var svårt att hitta tillräckligt med pålitlig fakta vilket gjorde det svårt att skriva en bra text på frågeställningarna.”

För- och nackdelar med projektet

Lärarna upplevde samarbetet med biblioteket som både givande och kompetensutvecklande, och lyfte särskilt fram nyttan av att samarbeta med andra professioner. Det beskrevs som positivt att det var någon annan än den vanliga läraren som kom och föreläste och att eleverna då skärpte till sig. Vidare nämndes det material som användes i projektet som något positivt och välfungerande som kunde komma att användas också vid senare tillfällen. Både lärare och elever fann lathundarna användbara, och lärarna påpekade att mycket av materialet gick att använda i andra kurser efter att projektet avslutats.

Projektet upplevdes till viss del som överambitiöst och svårt att lägga på rätt nivå för eleverna. Flera lärare nämnde att det var många detaljmoment som gjorde det svårt för eleverna, särskilt då när det kom till hur detaljerade referenserna skulle skrivas. Både lärare och elever tyckte att föreläsningarna om källhantering ibland kunde vara för teoretiska och varit svåra för eleverna att ta till sig, men att föreläsningarna överlag var bra.

En lärare lyfte fram svårigheterna med att få schemat att fungera och anpassa det efter var eleverna befann sig i arbetsprocessen. Hen beskrev att eleverna ibland fick en föreläsning om ett arbetsmoment de inte börjat med än, och att de därför inte var motiverade att ta till sig vad som sades. Samma lärare sade också att det var svårt att anpassa schemat efter elevernas arbete när det var flera personers scheman som behövde överensstämma, och att hen i vanliga fall skulle kunna flytta en viss föreläsning om det visade sig att eleverna inte var i fas för den än.

Flera lärare ställde sig tveksamma till utkastet som skulle skrivas. Det beskrevs som att det blev mycket arbete med att utkastet skulle godkännas av både bibliotekarier och lärare, och många elever förstod inte syftet med varför de skulle skriva ett utkast. En lärare sade att eleverna upplevde utkastet och uppsatsen som två separata uppgifter. Åsikterna om utkastet går dock isär, och en lärare tyckte att det fungerade väldigt bra och att det var ett moment hen brukade använda sig av i undervisningen i vilket fall. De flesta lärarna kunde förstå syftet med utkastet, men menade att det kanske inte framgick tillräckligt till eleverna, och att man måste fokusera på att få eleverna att förstå syftet med det om det ska vara användbart.

Många av elevernas synpunkter handlade om bristfällig information och instruktioner om uppgiften. Några efterfrågade fler genomgångar, och att ha genomgångarna mer utspridda i arbetet. En viss frustration över att de upplevde att lärarna hade olika krav fanns också, och det önskades samstämmighet över hur referenser ska se ut. Elever efterfrågade också avstämningar med lärarna halvvägs genom arbetet, så att eleverna kunde veta om de var på rätt väg eller inte.

Vissa elever tyckte att det skulle ha varit bra med instruktioner i hur Microsoft Word fungerar, exempelvis hur man skapar fotnoter.

Diskussion

Såväl elever som lärare tycktes vara överens om att eleverna tjänar på att redan tidigt under sin skolgång börja arbeta med källkritik och källhantering. Ett flertal elever rapporterade att de tyckte att arbetet var enkelt eftersom de gjort liknande arbeten tidigare, något som också styrktes av lärarna. Detta var återkommande i många av de synpunkter eleverna hade – de som tidigare genomfört liknande arbeten hade enklare än de som inte hade det.

Eleverna tenderade att mer eller mindre genomgående prata om fakta snarare än information. De pratade om faktasökning och att skriva om fakta till egna ord. Eleverna tycks ofta uppfatta fakta som något som kan vara sant eller falskt, och en student skriver bland annat:

”Jag lärde mig att göra en källförteckning och att använda böcker och andra sidor istället för Google som inte är sanna fakta.”

Denna syn på information är något som också förekommer i Limbergs forskning, och hon beskriver att elever tenderar se på fakta som ”isolerade objekt som kan hämtas i olika källor och återges i en rapport” (2013, s. 70). Detta synsätt skulle kunna vara en anledning till den upplevda svårigheten att skriva om fakta eleverna hittar till egna ord. Eleverna tycks förlita sig på en källa i taget snarare än att bygga en förståelse grundad i flera källor. Utifrån elevens citat går också att utläsa en syn att kvaliteten hos en källa ligger i dess medium snarare än innehåll. Francke och Gärdén (2013, s. 168) rapporterar om flera studier som funnit hur en källas publikationsform ligger till grund för hur elever uppfattar källans trovärdighet, vilket ligger i linje också med resultaten från den här rapporten.

Francke och Gärdén lyfter fram flera anledningar till att elever plagierar. De nämner bland annat tidsbrist, att det är liten risk att man åker fast, bristande kunskap om källhantering, behov av hjälp och bristande intresse för uppgiften (2013, s. 173). Eleverna i FUSK-projektet nämnde vid ett fåtal gånger i utvärderingen att de nu förstod varför plagiat är dåligt, något som tyder på att de tidigare haft en okunskap gällande plagiat och fusk. Också lärarna sade att eleverna visade på en större förståelse och medvetenhet för varför man refererar efter projektet. En av lärarna berättade att hen ofta sett nyheter om att studenter stängs av från högskolor och universitet på grund av plagiat, och att detta delvis ligger till grund för att FUSK-projektet startades vid skolan. Att projektet är en bra förberedelse inför vidare studier är också något som eleverna fann viktigt, och bör vara en uttalad del av syftet med projektet.

Även om lärarna sade att de har lärt sig mycket om källhänvisning sade de också att deras undervisning inte påverkats nämnvärt. Enligt Lundh och Sundin är lärare måna om att elever ska lära sig söka, värdera och använda information, men osäkra vems ansvar det är att lära dem (Lundh & Sundin, 2006). Från de intervjuer som gjordes för den här rapporten gick det inte att utläsa lärarnas position i frågan, men den tveksamhet som syntes om när undervisning i källkritik ska påbörjas kan ändå tolkas som en viss osäkerhet.

Förbättringsområden

Svårigheter med schema

Schematekniska svårigheter lyftes som ett av de största problemen av en lärare. Att det inte är möjligt att anpassa föreläsningarna efter var eleverna befinner sig i arbetsprocessen riskerar minska elevernas lust att ta till sig informationen, vilket kan komma att straffa sig vid ett senare tillfälle. Eftersom både de lärare och bibliotekarien som är involverade i projektet har ont om tid är det svårt att hitta öppningar för ett mer dynamiskt schema. En lösning skulle kunna vara att bibliotekarien fokuserar mer på att utbilda lärarna, som i sin tur använder vad de tagit med sig från denna utbildning till sina lektioner. Nackdelen med en sådan modell skulle vara att bibliotekariens kontakt med eleverna minskar. En av lärarna lyfte i intervjun hur viktigt hen tyckte att det var att bibliotekarien föreläste för eleverna eftersom externa föreläsare tenderade att öka elevernas fokus. Att minska tiden bibliotekarien har med eleverna skulle således ta bort den effekten, men fördelarna med att läraren skulle kunna nyttja en mer dynamisk schemaläggning skulle kunna väga över. Vad som skulle göra mest för eleverna är svårt att avgöra innan modellerna har testats.

Kontinuerlig återkoppling till eleverna

De tre villkoren för meningsfullt lärande (Limberg, 2014) bör alla tas i beaktning under vidare utveckling av FUSK-metoden. Särskilt det tredje villkoret om regelbunden återkoppling som efterfrågades av elever i utvärderingen kan vara värt att lägga fokus på. Självständigt arbete är krävande, särskilt av den storleken eleverna här fick genomföra. Det kan då vara särskilt nödvändigt att kontinuerligt återkoppla till eleverna och säkerställa att de känner att de är på rätt väg.

Tydliga instruktioner

Flera lärare luftade tveksamheter kring det utkast eleverna skulle skriva innan själva uppsatsen. Problemen låg både i att eleverna inte förstod syftet med uppgiften samt att det ansågs vara omständigt att flera parter skulle ta del av och godkänna utkastet. Bland eleverna fanns också vissa tveksamheter till utkastet och en lärare sade att de inte förstod att de två uppgifterna hörde samman. En lärare sade att om utkastet ska vara användbart är det viktigt att eleverna förstår syftet med varför de ska skriva ett, i annat fall ökar bara deras arbetsbörda utan att eleverna ser nyttan med det.

Börja smått

En lärare förespråkade att i stället för att genomföra ett stort projekt i stället börja småskaligt under första året i gymnasiet, och då använda sig av ett förenklat referenssystem. Under kommande år bygger man sedan ut referenssystemet med fler element. Detta skulle innebära att eleverna inte blev överväldigade av nyheter och lärarna under resterande år av utbildningen alltid har någonting att hänvisa tillbaka till. Utifrån lärarnas svar att källkritik redan är en stor del av undervisningen bör en sådan förändring inte vara särskilt svår att genomföra. Detta skulle kanske minska den stress många elever upplevde under projektet då de upplevde att det var mycket nytt på samma gång. Särskilt de elever som tidigare inte arbetat med liknande projekt skulle säkerligen dra nytta av ett sådant upplägg.

Slutsatser

FUSK-projektet har utan tvekan gjort skillnad för både de elever och lärare som varit en del av det. Lärarnas kunskap om källhänvisningar har ökat, såväl som att de tydligare ser vikten av att eleverna förstår källkritik och källhantering. Eleverna rapporterade att de fått en djupare förståelse för varför källkritik är viktigt, hur man källhänvisar, hur man skriver uppsatser och varför det är viktigt att referera. Trots detta finns ett antal områden där förbättring är möjligt. Det gäller bland annat upplägg av schema så att undervisningen på bästa sätt är anpassad till elevernas lärande. Det handlar också om en kontinuerlig återkoppling till eleverna under arbetets gång, och tydliga och lättförståeliga instruktioner för hur och vad som ska göras. Inte minst är det också viktigt att tala om *varför*.

Informationskompetens är något som krävs för att klara av dagens samhälle, och det är av största vikt att eleverna har möjlighet att ta till sig och utveckla sin källkritik i skolan. FUSK-projektet betonar vikten av att sammanföra olika professioner och på bästa sätt nyttja varje professions kompetenser. Det är ett vinnande koncept inte bara för lärarna och bibliotekarierna, men kanske särskilt för eleverna.

Litteraturförteckning

- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. (4. ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Francke, H., & Gärdén, C. (2013). Forskning om informationskompetens i skolsammanhang. Ur L. Limberg, & A. Hampson Lundh (Eds.), *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap* (pp. 142-203). Lund: BTJ Förlag.
- Limberg, L. (2013). Informationskompetens i undervisningspraktiker. Ur U. Carlsson (Ed.), *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: Skolan och demokratin* (pp. 67-76). Göteborg: Nordicom.
- Limberg, L. (2014). Informationsaktiviteter och lärande i skola och bibliotek. Ur J. Rivano Eckerdal, & O. Sundin, *Medie- & informationskunnighet - en forskningsantologi* (pp. 27-37). Stockholm: Svensk biblioteksforening.
- Limberg, L., Sundin, O., & Talja, S. (2009). Teoretiska perspektiv på informationskompetens. Ur J. Hedman, & A. Lundh, *Informationskompetenser: om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker* (pp. 36-65). Stockholm: Carlssons.
- Lundh, A., & Sundin, O. (2006). Lärare och informationskompetens: Från utbildningspraktik till yrkespraktik. *Dansk Biblioteksforskning*, 2(3), 5-14. Hämtad från <http://www.danskbiblioteksforskning.dk/2006/nr3/lundh.pdf> [2014-10-30]
- Nord, C., & Hellström, E.-B. (2011). *Projekt Fusk: För Undervisning genom Samarbete; Kompetensutveckling - Att utveckla undervisning i elevers informationskompetens i samarbete mellan bibliotekarier och lärare; ett tvinning-projekt*. Halmstad.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705 [2014-10-30]
- Sundin, O., & Rivano Eckerdal, J. (2014). Från informationskompetens till medie- och informationskunnighet. Ur J. Rivano Eckerdal, & O. Sundin, *Medie- & informationskunnighet* (pp. 9-26). Stockholm: Svensk biblioteksforening.
- Wildemuth, B. M. (2009). *Applications of Social Research methods to Questions in Information and Library Science*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Medie- och informationskunnighet i skolan och lärarutbildningen*. Paris: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hämtad från http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/08/Medie_informationskunnighet.pdf [2014-10-30]
- Zukowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5*. Washington D.C: National Commission on Libraries and Information. Hämtad från <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf> [2014-10-30]

Bilaga 1 – Intervjuguide

- Har er förståelse/kunskap för källkritik och källhantering förändrats på något sätt under projektet?
- Har er syn på bibliotekariernas kompetens förändrats under projektets gång?
- Har ni märkt någon skillnad i hur ni och bibliotekarierna har arbetat mellan de olika åren projektet genomförts?
- Vad har ni lärt av projektet?
- Hur tycker/tror ni att eleverna har upplevt projektet?
- Vad hade ni för förväntningar på eleverna innan projektet startade?
- Hur tycker ni eleverna presterat, utifrån era förväntningar?
- Upplever ni att kunskapen finns kvar hos eleverna länge efter projektet genomförts, eller återgår de till samma kunskapsbas de hade innan projektet?
- Vad har förvånat er mest med elevernas agerande?
- Vad har fungerat bra?
- Vad har fungerat mindre bra?
- Är det något ni saknar i hur metoden genomförts?
- Hur har metoden utvecklats från år till år?
- Hur tycker ni undervisning i källkritik/källhantering har fungerat?