



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Att vara gnällig är inte samma sak som kritisk, va?”

En kvalitativ intervjustudie utifrån tre svensklärares utsagor och uppfattningar om källkritik och kritiskt tänkande

Armando Cremona och Lina Johansson

Inriktning: LAU 395, 15 hp
Handledare: Pernilla Andersson Varga
Examinator: Hans Landqvist
Rapportnummer: VT15-1170-01

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Att vara gnällig är inte samma sak som kritisk, va?” En kvalitativ intervjustudie utifrån tre svensklärares utsagor och uppfattningar om källkritik och kritiskt tänkande

Författare: Armando Cremona och Lina Johansson

Termin och år: VT 2015

Kursansvarig: Andreas Gunnarsson

Institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Pernilla Andersson Varga

Examinator: Hans Landqvist

Rapportnummer: VT15-1170-01

Nyckelord: källkritik, kritiskt tänkande, svenskundervisning, grundskolan

Sammanfattning:

'Källkritik' är ett begrepp som fått allt större betydelse i skolan och i läroplanen de senaste åren. Den föreliggande uppsatsens syfte är därför att undersöka tre svensklärares teoretiska och praktiska förhållningssätt till begreppen 'källkritik' och 'kritiskt tänkande'. Studien analyserar hur lärarna säger att de uppfattar och arbetar med begreppen 'källkritik' respektive 'kritiskt tänkande' i svenskundervisningen; är det av betydelse för lärarna att separera dem åt eller kan de utan komplikationer sammanblandas? Dessutom diskuteras digitaliseringens roll i anslutning till begreppen 'källkritik' och 'kritiskt tänkande'.

Metoden består av kvalitativa intervjuer med tre yrkesverksamma högstadielärare. De besvarar frågor om vilka källor lärarna och eleverna vänder sig till, huruvida de själva granskar tryckta läromedel samt ger exempel på hur en lektion kan se ut, där det källkritiska respektive kritiska perspektivet står i fokus.

Resultatet visar att lärarna inte gör en tydlig distinktion mellan begreppen 'källkritik' och 'kritiskt tänkande'. Vid källkritisk granskning vänder sig eleverna oftast till internetkällor vilket bekräftar digitaliseringens växande roll i skolan. Enligt lärarna hämtar eleverna sina källor i första hand från Google. Vad gäller läromedel är två av tre respondenter inte alls medvetna om att tryckta läromedel inte längre källkritiskt granskas på förhand.

Resultatet visar också att det behövs ett förtydligande av begreppen 'källkritik' och 'kritiskt tänkande' i svenskämnet för att såväl lärare som elever ska kunna ges samma möjlighet att lära sig. Läroplanen framhäver att skolan som institution ska förmedla kunskap om såväl källkritik som kritiskt tänkande. För att kunna arbeta mot skolans styrdokument behöver lärare hjälpmedel och redskap. Skolverket måste klargöra begreppens innebörd för att lärare ska känna en större trygghet i hur källkritik och kritiskt tänkande kan förstås i svenskämnet.

Förord

Vi, Armando Cremona och Lina Johansson, vill tacka vår högra hand Pernilla Andersson Varga för det pedagogiska stöd och den konstruktiva kritik du givit oss under skrivprocessen. Vi tackar även nära och kära för deras stöttning. Avslutningsvis vill vi dela med oss av några väl valda ord, som vi tar med oss in i en oviss men spännande framtid:

Tänk gärna fel, men tänk själv!

- *Doris Lessing*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar	2
1.2. Bakgrund	2
1.2.1. Skolverket och gällande läroplan	4
1.2.2. OECD	5
1.3. Centrala begrepp	8
2. Teoretisk bakgrund	9
2.1. Källkritik	9
2.2. Kritiskt tänkande	10
3. Tidigare forskning	11
4. Metod	16
4.1. Insamling, genomförande och etiska aspekter	17
4.2. Validitet och reliabilitet	19
4.3. Bearbetning av material	21
4.4. Avgränsningar	21
4.5. Respondenter	22
5. Resultat	23
5.1. Källkritik och kritiskt tänkande	23
5.2. Undervisning om källkritik och kritiskt tänkande	24
5.3. Hinder och dilemman	27
5.4. Verktyg – källor	28
5.5. Lärares repertoar	30
5.6. Grupp- och individnivå i klassrummet	31
5.7. Kontroll och syn på förkunskap	32
5.8. Skolans uppdrag och utveckling	34
6. Diskussion	36
7. Avslutning	42
8. Material- och litteraturförteckning	45
Bilaga 1	

1. Inledning

Ett aktuellt och omdiskuterat begrepp de senaste åren är 'källkritik'. Begreppet har fått allt större betydelse i skolvärlden, såväl i styrdokument som i den dagliga undervisningen. Störst och troligtvis mest betydelsefull förankring har ordet 'källkritik' haft inom historieämnet, där bedömning och värdering är en grundförutsättning för att ta sig fram i en värld full av information.¹ Frågan är: vad betyder det egentligen att vara källkritisk generellt i skolkontexter och i svenskämnet i synnerhet?

'Källkritik' är ett återkommande begrepp i den nu gällande läroplanen för grundskolan (lgr11). Från det att elever går i årskurs 4 förväntas de ha en källkritisk förmåga (lgr11, s. 225). Kraven följer dem sedan och blir högre vartefter de blir äldre. Ett intressant fall uppstår när lärare säger till eleverna att inte söka på Wikipedia. Vad förmedlar en lärare för värdering genom en sådan kommentar? Dessutom kan man fråga sig om ovanstående fall handlar om att vara källkritisk eller om man istället (dessutom) bör prata om 'kritiskt tänkande'.

Vårt arbete är inspirerat av Monssen Nordströms (2013) analys av svenskämnet. Det som diskuteras i hans studie är huvudsakligen att lärare undervisar om källkritik i samband med analyser av skönlitteratur och film. Monssen Nordström diskuterar, enligt vår mening, både källkritik och kritiskt tänkande, utan en tydlig distinktion. Vi har alltså spunnit vidare på själva begreppen; hur förhåller sig 'källkritik' och 'kritiskt tänkande' till varandra och vilken innebörd har källkritik och kritiskt tänkande för lärare? Föreliggande examensarbete redovisar således en begreppsfokuserad analys inom svenskämnets ramar. Sammanfattningsvis har vi intresserat oss för hur lärare uppfattar, tolkar och värderar de båda begreppen samt hur de säger sig utgå från dessa när de undervisar.

¹ Se grundskolans läroplan (lgr11, s. 172ff) om historieämnet och källkritik.

² OECD (organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling) är ett förbund mellan 34 medlemsländer. Målet med förbundet är att det ekonomiska väståndet ska öka genom att medlemsländerna byter erfarenheter och idéer med varandra (OECD).

Vår metod utgår från tre kvalitativa intervjuer med tre grundskolelärare i svenska, verksamma på grundskolans högstadium. De har besvarat frågor om källkritik och kritiskt tänkande. Dessutom har vi intresserat oss för de källor som lärarna och eleverna använder i undervisningen. Målet är att, utifrån lärarnas kommentarer, diskutera, analysera och reflektera över de data som produceras i intervjuerna.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka tre grundskolelärare i svenska och deras teoretiska samt praktiska förhållningssätt i svenskundervisningen, som de kommer till uttryck i lärarnas utsagor och uppfattningar, till begreppen 'källkritik' respektive 'kritiskt tänkande', när och hur de använder sig av källkritik respektive kritiskt tänkande i svenskundervisningen och vilken betydelse digitaliseringen kan ha för svenskundervisningen i förhållande till källkritik och kritiskt tänkande.

För att uppnå det angivna syftet formulerar vi följande tre frågeställningar:

- Vilken syn har de tre aktuella svensklärarna på begreppen 'källkritik' respektive 'kritiskt tänkande'?
- När och hur är källkritik respektive ett kritiskt tänkande aktuella i de tre svensklärarnas egen undervisning?
- Vilken betydelse har digitaliseringen för hantering av källkritik och kritiskt tänkande i svenskundervisningen för de tre aktuella lärarna?

1.2. Bakgrund

I en artikel publicerad i Dagens Nyheter debatterar Jesper Strömbäck och Olle Wästberg (2015) farhågorna med den medieexpanding, som skett under de senaste åren. De riktar sin kritik mot det stora medieutbudet som bidragit till ett hav av information; den ökade tillgängligheten och tillgången på material har lett till att människor tvingats bli mer selektiva vid kunskapsinhämtandet. Detta har i sin tur inneburit att kunskapsklyftorna i samhället ökat. Problematiken, som Strömbeck och Wästberg beskriver, består i att vi som individer vänder oss till källor som bekräftar

det vi tycker och vet, istället för att söka oss bredare åsiktsuppfattningar. Ett sådant kunskapssökande kallas med annan term för *confirmation basis*. Klyftan mellan de elever i skolan som aktivt sovrar information och de som inte gör det har vuxit. De traditionella medierna som allt fler väljer bort (dagstidningar, radio etc.) kompletteras och ersätts i stor utsträckning av digitala medier. Dessa blir allt viktigare nyhetskällor, inte minst om man betraktar de sociala mediernas utveckling. Sammanfattningsvis poängterar Strömbeck och Wästberg två viktiga faktorer för att minska kunskapsklyftorna i samhället. Det första riktar sig till public service ”vars betydelse har ökat i takt med att andra aktörers möjligheter att satsa redaktionellt och nå ut brett har försvagats” (Strömbeck & Wästberg, 2015). Den andra faktorn, som är intressant för denna studie, riktar sig till skolan. Debattörerna hävdar att det är i klassrummet som elever får motivation till att vilja söka kunskap. Det är i klassrummet som elever ges möjlighet att utveckla sin kunskap i ett brett och rikt medie- och informationslandskap. För att kunna orientera sig i det stora medieutbudet är det därför viktigt att eleverna förses med en kompass. Denna kompass är vad Strömbeck och Wästberg (2015) kallar för ett kritiskt tänkande.

Stefan Pålsson (2014) har i en artikel, publicerad på Skolverkets hemsida, intervjuat två forskare vid Lunds universitet, vilka tillsammans driver ett forskningsprojekt om kunskap i den digitala världen. I studien lyfts sökmotorn Google fram som ett problem. Det handlar framför allt om att informationens kvalitet utgår från sociala processer; internetsidor som upplevs som bra och som delas av många får högt sökvärde, vilket inte säger någonting om informationens trovärdighet i sig. Enligt forskarna finns således många anledningar att betrakta söksidornas rankingsystem med källkritiska ögon. Sammanfattningsvis säger en av forskarna att eleverna måste ges större möjlighet till att arbeta med självständigt arbete, såväl med andra som på egen hand. Detta kräver att ”metakognitiva förmågor och kritisk tänkande [lyfts] fram betydligt mer. Eleverna behöver hjälp att utveckla den mediaförståelse, källkritik och reflektionsförmåga som är nödvändig idag” (Pålsson, 2014).

Anders Calderon (2015) skriver i en artikel för Skolverket om granskning av läromedel att det numera är varje skola som bestämmer vilka läromedel som ska köpas in och användas. Mellan 1938 och 1974 såg processen annorlunda ut. Då

granskades alla läromedel för alla ämnen i förväg av staten. Målet med granskningen var att bedöma graden av objektivitet, att bedöma vilket språk som användes och att bedöma om innehållet stämde överens med gällande kursplaner. Från 1974 begränsades statens inflytande och kom endast att innefatta läromedel i de samhällsorienterade ämnena. 1983 förlorade staten makten och kunde varken godkänna eller underkänna läromedel längre. Den största förändringen skedde 1991 då Skolverket började granska material i efterhand – alltså inte i förväg som tidigare. Calderon sammanfattar vikten av att medvetandegöra lärare, såväl blivande som utbildade, om situationen:

Kvalitetssäkringen ligger i dag på lärarna och indirekt på lärarutbildningen – att man utbildar lärare till att kunna göra bra kvalitetsgranskningar av läromedel och att göra lärarna medvetna om att ingen annan granskar kvaliteten på läromedel. (Calderon, 2015)

1.2.1. Skolverket och gällande läroplan

I och med internets utveckling har kraven, på och i skolan, vad gäller källkritik vuxit. På Skolverkets hemsida skriver Jämterud om hur elever kan och bör gå tillväga när de söker information (Jämterud, 2012). Ett projekt som finns tillgängligt online är *Kolla källan*. Målet med dessa webbsidor är bland annat att hjälpa elever sovra bland och välja källor med omsorg, såväl i sociala medier som på internet i övrigt. *Kolla källan* innehåller exempelvis intervjuer med forskare och bibliotekarier. Materialet kan dessutom ses som ett stöd i undervisningen och för klassrumsdiskussioner. Projektet har ett av Skolverkets uppdrag som grund, nämligen ”att främja IT-användningen i skolan” (Jämterud, 2012).

Filippa Mannerheim (2010) diskuterar källkritik i svenskundervisningen. Hon ger tips och råd till svensklärare som känner att de behöver hjälp på traven. Enligt henne arbetar lärare ofta med källkritik, men det sker dock oftast omedvetet. Mannerheim menar att när lärare lär sina elever att skilja mellan textgenrer, så bör detta ses som en källkritisk process i sig. Elever som har lärt sig att skilja olika texttyper åt har dessförinnan reflekterat och granskat källmaterial. Därför bör detta arbete ses som ett källkritiskt arbetsmoment.

I den nu gällande läroplanen för grundskolan (lgr11) omnämns och preciseras vad som innefattar källkritik och kritiskt tänkande. Det mest väsentliga, i förhållande till vår uppsats, återges nedan:

- Det är [...] nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ (lgr11, s. 9)
- [Skolan] ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana (lgr11, s. 8)
- Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt (lgr11, s. 9)
- [Skolan ansvarar för att varje elev] kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskap och etiska överväganden (lgr11, s. 13)

Vad gäller svenskämnet:

- [...] ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor (lgr11, s. 222)

I fråga om svenskämnet för grundskolans senare år preciseras kraven för informationssökning och källkritik i ett avsnitt för sig. Följande tre punkter omfattas i detta:

- Informationssökning på bibliotek och på Internet, i böcker och massmedier samt genom intervjuer.
- Hur man citerar och gör källhänvisningar.
- Hur man sovrar i en stor informationsmängd och prövar källors tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt. (lgr11, s. 227)

Samtliga ovanstående punkter är således krav från Skolverket som lärare ska förhålla sig till i undervisningen.

1.2.2. OECD

År 1997 lanserade medlemsländerna i OECD² The International Programme for International Student Assessment (PISA). Syftet är att granska de olika medlemsländerna och i vilken utsträckning elever nära slutet av den obligatoriska skolan har förvärvat de kunskaper och färdigheter som anses väsentliga för delaktighet i samhället (DeSeCo, 2005, s. 3). Dessa kunskaper och färdigheter kan enligt OECD ses som *kompetenser*.

OECD definierar en 'kompetens' som något mer än kunskap och färdigheter. Organisationen menar att det involverar förmågan att bemöta komplexa krav genom att utnyttja och mobilisera psykosociala resurser (inklusive färdigheter och attityder) i ett särskilt sammanhang (DeSeCo, 2005, s. 4). Vidare menar OECD att individer behöver ha tillgång till ett brett spektrum av kompetenser för att kunna möta och hantera utmaningar i samhället. Det som ligger till grund för behovet av dessa kompetenser är de båda fenomenen globalisering och modernisering. Båda bidrar till att skapa en alltmer mångfasetterad och komplex värld där individer måste, för att kunna förstå samt fungera i denna värld, behärska den föränderliga tekniken. Dessutom måste de förstå den stora mängden av tillgänglig information (DeSeCo, 2005, s. 4).

För att kunna definiera väsentliga kunskaper och färdigheter har OECD, genom projektet DeSeCo, samarbetat med forskare, experter och institutioner. De har tillsammans tagit fram en uppsättning av så kallade *nyckelkompetenser*. Dessa kan delas in i tre olika kategorier där elever förväntas kunna:

1. Använda verktyg interaktivt.
2. Interagera i heterogena grupper
3. Agera självständigt (DeSeCo, 2005, s. 5)

² OECD (organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling) är ett förbund mellan 34 medlemsländer. Målet med förbundet är att det ekonomiska välståndet ska öka genom att medlemsländerna byter erfarenheter och idéer med varandra (OECD).

De tre kategorierna lägger tillsammans en grund för att identifiera och kartlägga nyckelkompetenser.

Gemensamt för kategorierna är enligt OECD att de innebär förmåga till *reflective thought and action* (DeSeCo, 2005, s. 8). Att använda sig av detta kräver relativt komplexa mentala processer och att föremålet för tankeprocessen blir dess objekt. På så sätt kan en individ närma sig hjärtat i dessa nyckelkompetenser: *reflectiveness*. Reflectiveness tillåter individer att fundera över tankeprocessen, assimilera den, relatera den till andra aspekter grundade på erfarenheter och således ändra eller anpassa den. Sammanfattningsvis handlar reflectiveness om användningen av metakognitiva färdigheter, av kreativa förmågor och att av förmågan kunna inta en kritisk hållning (DeSeCo, 2005, s. 8f). Det handlar inte endast om hur individer tänker utan också om hur tankeprocessen konstrueras generellt (inklusive individers tankar, känslor och sociala relationer). Reflectiveness innebär således att individer har nått en viss nivå av social mognad, som tillåter dem att distansera sig från det sociala trycket; de ska kunna inta olika perspektiv, göra självständiga bedömningar och ta ansvar för sina handlingar (DeSeCo, 2005, s. 9).

OECD betonar att behovet av reflectiveness bottnar i dagens skiftande och komplexa värld. Denna värld innebär, precis som Strömbeck och Wästberg (2015) säger, att vi inte rusar mot ett enda svar (en så kallad antingen-eller lösning). Genom att tillämpa reflectiveness måste individer lära sig att tänka och agera på ett integrerat sätt, med hänsyn till de sammankopplingar och samspel som finns mellan positioner och idéer. (DeSeCo, 2005, s. 9).

Inom ramen för den första kategorin i den tidigare punktuppräkningsen, *Använda verktyg interaktivt*, återfinns nyckelkompetensen som betonar förmågan att använda kunskap och information. Denna nyckelkompetens förutsätter också kritisk reflektion av information – dess tekniska infrastruktur och dess sociala, kulturella, och till och med ideologiska, sammanhang samt konsekvenser (DeSeCo, 2005, s. 11). Informationskompetens är nödvändig för att förstå alternativ, kunna bilda åsikter och fatta beslut samt genomföra välgrundade och ansvarsfulla åtgärder. Individer förväntas kunna känna igen och avgöra vad som inte är känt sedan tidigare. De förväntas kunna identifiera, lokalisera och få tillgång till lämpliga informationskällor (inklusive insamlandet av kunskap och information i

cyberrymden); utvärdera kvaliteten, lämpligheten och värdet av denna information (liksom dess källor); organisera kunskap och information (DeSeCo, 2005, s. 11).

Inom ramen för den tredje kategorin *Agera självständigt* återfinns nyckelkompetensen som betonar förmågan att agera inom helheten. Denna nyckelkompetens förutsätter att individer förstår och kan överväga ett större sammanhang av deras handlingar och beslut. Det kräver att man kan ta hänsyn till hur handlingar och beslut förhåller sig till exempelvis samhällets normer, sociala och ekonomiska institutioner samt till vad som hänt i det förflutna. Man måste inse hur egna handlingar och beslut passar in i en större kontext (DeSeCo, 2005, s. 14). Individer förväntas kunna förstå mönster; ha en idé om det system i vilket de existerar³; identifiera de direkta och indirekta konsekvenserna av sina handlingar; välja mellan olika handlingsalternativ genom att reflektera över deras potentiella konsekvenser i förhållande till enskilda och delade normer och mål (DeSeCo, 2005, s. 14f).

Sammanfattningsvis har det i kapitlet poängterats att globaliseringen och digitaliseringen (stort informationsflöde och confirmation basis), Skolverket och styrdokumentet samt OECD och kompetenserna, understryker vikten av kritiskt tänkande och källkritiskt förhållningssätt i skolan.

1.3. Centrala begrepp

För att kunna fördjupa oss i studiens forskningsfrågor är det på sin plats att redogöra för och avgränsa viktiga begrepp. Nedan följer ett klargörande av de mest centrala begreppen i uppsatsen. Det är alltså utifrån dessa definitioner resultatet av vår studie diskuteras. Följande begrepp är aktuella:

- 'Källkritik' avser en metod som kan tillämpas när en eller flera källor ska bedömas.

³ Det vill säga förstå dess struktur, kultur, praxis, formella och informella regler och förväntningar samt roller inom den men även förståelse för lagar och förordningar, oskrivna sociala normer, moraliska koder, seder med mera (OECD, s.14).

- 'Källkritiskt förhållningssätt' avser en hållning som en individ kan och bör inta i samband med företeelser och fenomen som kräver prövning av deras tillförlitlighet.
- 'Kritiskt tänkande' avser en metod som utgår från de två principerna: att fråga och ifrågasätta.
- 'Kritiskt förhållningssätt' avser en hållning som en individ kan och bör inta för att kunna undersöka samt upptäcka begränsningar, nackdelar, fel och brister i vissa fenomen för att nå framsteg och utveckling.

2. Teoretisk bakgrund

Nedan presenteras begreppen 'källkritik' och 'kritiskt tänkande'. I denna uppsats används begreppen som teori eftersom det är utifrån dessa definitioner vi kommer att analysera intervjumaterialet.

2.1. Källkritik

Källkritik handlar om att kontrollera fakta (Thurén, 2005, s. 9). De texter, webbplatser osv. där kunskap hämtas kallas i många sammanhang för *källa*. Metaforen källa kan dock uppfattas som missvisande. Enligt Thurén antyder denna metafor att informationen är oproblematiserad och således något som går att tillämpa på ett förhållandevis enkelt sätt utan beaktning (Thurén, 2005, s. 11). Vidare anser han att det vore mer korrekt att se fakta som en form av byggnadsmaterial, där virket bör vara gott och konstruktionen av bygget väl genomtänkt. Slutresultatet beror inte endast på det material som används, utan även på arkitekten som i denna studie får sägas vara eleven (Thurén, 2005, s. 11f).

Källkritiken tar sin utgångspunkt i historievetenskapen och består av en samling metodregler. Dessa regler delas in i kriterier som kan tillämpas då sanningshalten eller sannolikheten i en eller flera källor ska bedömas (Thurén, 2005, s. 9). Till de källkritiska kriterierna hör:

Äkthet. Källan ska vara det den utger sig för att vara.

Tidssamband. Ju längre tid som har gått mellan en händelse och källans berättelse om denna händelse, desto större skäl finns det att tvivla på källan.

Oberoende. Källan ska ”stå för sig själv”, inte vara exempelvis en avskrift eller ett referat av en annan källa.

Tendensfrihet. Man ska inte ha anledning att misstänka att källan ger en falsk bild av verkligheten på grund av någons personliga, ekonomiska, politiska eller andra intressen att förvränga verklighetsbilden (Thurén, 2005, s. 13, kursiv stil i originalet)

Förutom ovanstående kriterier finns det en viktig distinktion till inom källkritiken. Denna distinktion poängterar vikten av att skilja mellan *berättelser om något* och *kvarlevor av något* (Thurén, 2005, s. 13). Därtill följer även kravet på den som bedriver källkritik. Den person som tar sig an att granska ett problem källkritiskt behöver känna till det område som studeras. Vidare följer urvalet av fakta, tolkning och sannolikhet, det vill säga, om det som har granskats strider mot den redan existerande föreställningen (Thurén, 2005, s. 13). Därmed löper den praktiska tillämpningen av källkritik en risk för att upplevas som svår.

Trots denna svårighet finns det ett stort behov av en metod för att sovra informationen som vi möter. De flesta av sanningarna är provisoriska, vilket bidrar till ett behov av ett källkritiskt förhållningssätt. Det ska dock betonas att ett källkritiskt förhållningssätt inte kan garantera några absoluta sanningar: ”[s]narare är [det] ett sätt att systematisera tänkandet, en hjälp att komma fram till den mest sannolika lösningen på ett problem” (Thurén, 2005, s. 198). Som ett komplement till de källkritiska kriterierna tillämpas, av strukturella skäl, frågor vid granskningen av källor (se vidare Thurén 2005, s. 199ff).

2.2. Kritiskt tänkande

Förmågan att kunna se hur saker och ting är förknippade med varandra, men också hur de förändras över tid, anses vara en förutsättning för kritiskt tänkande (Hultén m.fl., 2007, s. 9). Ett kritiskt tänkande är ett redskap med funktionen att vidga och fördjupa människans kunskaper. Den nyvunna kunskapen kan bidra till en förbättring genom förändring. Det kritiska tänkandet kan därmed ses som en metod. Syftet med tillämpningen av ett kritiskt tänkande är att sätta både kunskaper och

värderingar under prövning. Prövningen kan ske på ett flertal olika sätt, exempelvis vid skriftliga moment, praktiska prov eller genom reflekterande diskussioner (Hultén m. fl., 2007, s. 16f).

Det kritiska tänkandet utgår från två så kallade huvudprocesser – *att fråga* och *att ifrågasätta* (Hultén m.fl., 2007, s. 17). Dessa två huvudprocesser preciseras och liknas vid två olika vägar. Den första består av frågor och benämns som *Upptäckstens väg*. Upptäckstens väg innebär att olika former av frågor kan ha en vägledande funktion och således leda till nya fakta och samband. Den andra vägen består av ifrågasättanden och kallas för *Bevisets väg*. Denna väg innebär ett ifrågasättande av resultat och slutsatser av det som redovisats (Hultén m. fl., 2007, s. 17). Dessa två vägar är avsedda som verktyg vid informationshantering. De bidrar till nya upptäckter men även till att värdera information genom att undersöka dess trovärdighet.

Frågor av olika karaktär har en central roll inom det kritiska tänkandet. De kan ställas på ett flertal olika sätt och utifrån olika syften. Upptäckstens väg innefattar exempelvis reflexiva frågor⁴ med syfte att försöka belysa tankeprocessen, vilket anlägger ett metaperspektiv på det som diskuteras. Likt Upptäckstens väg appliceras även frågor inom Bevisets väg. Utgångspunkten för denna process är istället att pröva giltighet och hållbarhet i fakta och resonemang (Hultén m.fl., 2007, s. 19).

Något som tar utrymme i provandet av fakta och resonemang är källkritik. Det är vid detta så kallade beprövande som källkritiska kriterier, likt de Thurén presenterar, appliceras och sedermera diskuteras, exempelvis utifrån när sanningshalten i en viss fakta bedöms. Vad som dock bör betonas är att 'källkritik' ingår i och är en del av 'det kritiska tänkandet'. De två begreppen är således inte synonyma.

⁴ Reflexiva frågor framhäver ett metaperspektiv där tankeprocessen fokuseras. Frågorna kan vara av typen "Vad menar han med det?" och "Vad tänker du dig i sådana fall?" (Hultén m.fl., 2007, s.18).

3. Tidigare forskning

Nedan presenteras två doktorsavhandlingar som behandlar ett kritiskt förhållningssätt i svenskämnet, nämligen Wyndham (2013) och Norlund (2009). Dessutom sammanfattas resultatet av Monssen Nordströms examensarbete (2013).

I sin avhandling har Anna-Karin Wyndham (2013) huvudsakligen studerat åtta lärare och deras elever (klasser) i tre gymnasieskolor⁵: tre lärare på A-skolan, tre lärare på B-skolan och två lärare på C-skolan. Samtliga skolor ligger i Göteborg med omnejd. Studien utgår från svenskämnet, i vilket hon har fokuserat på värdeöverföring och kritiskt tänkande; i vilken grad lämnas eleverna möjlighet till att reflektera, kritisera och analysera i svenskämnet? Motiveringen och utgångspunkten för studien framgår av följande formulering:

I min tolkning kan relationen mellan värdeöverföring och elevens träning i kritiskt tänkande skapa spänningar i skolan och undervisningssituationen. Det är dessa spänningar som föreliggande studie fokuserar, undersöker och problematiserar. (Wyndham, 2013, s. 13)

Datainsamlingen bygger på en fältstudie där såväl lärare som elever har observerats och intervjuats. Under skolbesöken har Wyndham även tagit del av dokument (prov, instruktioner till uppgifter, betygsriterier med mera), som också ligger till grund för studien. Det ska även poängteras att observationer dessutom genomförts utanför klassrummet, exempelvis vid stormöten i lärarkollegiet, teaterbesök och betygssamtal. Datainsamlingen pågick mellan september 2007 och februari 2009. Observationerna omfattar 178 klocktimmar i ren undervisningstid.

Ett centralt begrepp inom forskningsområdet är 'subjektsrelationer'. Wyndham har bland annat utgått från Walkerdines (1990) förklaring av subjektet, där en person "kan liknas vid en fiktion, som aldrig är helt färdigskriven eller färdigspelad (Wyndham, 2013, s. 50). Eleven kan således ses som en formbar varelse beroende på vilka möjligheter denne ges i klassrummet. Ytterligare en förklaringsmodell,

⁵ Lärare A undervisar på program med konstnärlig inriktning, Lärare B på program med ekonomisk inriktning och Lärare C på program med studieförberedande inriktning.

hämtad från Foucault (1982), utgår från tre teknologier som samspelar på olika plan, vilket vi här inte kommer gå in på.⁶

Med utgångspunkt i subjektet har Wyndham sedan formulerat ett antal forskningsfrågor. Exempelvis ställs frågan om vilka subjektsrelationer som, i klassrumssituationer, finns tillgängliga för såväl lärare som elever. Följande citat beskriver en angreppspunkt i Wyndhams studie, där hon skriver att ”[i] avhandlingen problematiserar jag vilka subjektspositioner som tillgängliggörs för lärare och elev i en politiskt styrd verksamhet och hur läraren och eleven iscensätter dessa positioner. Fokus sätts på processer av värdeöverföring och kritik” (Wyndham, 2013, s. 15).

Ytterligare ett centralt begrepp för hennes arbete är ’diskurs’, där den ’kunskapsreproducerande’ och den ’kunskapsförhandlande’ diskursen utmärker sig. Hon beskriver skillnaden mellan dessa på följande sätt:

I kunskapsreproducerande sammanhang består elevens huvudsakliga aktivitet av kopiering och komprimering av stoffet i sig och av lärarens utsagor om stoffet. Stoffet inramas som vore det värderingsfritt och eleven distanseras från ställningstagande. Förhandlingsdiskursen däremot, exponerar stoffet som konstituerat av en serie urvalsprocesser och värderingar. Det är elevens ställningstagande i relation till stoffet och själva presentationen av detta ställningstagande som görs centralt. (Wyndham, 2013, s. 148)

Hur dessa båda diskurserna förhåller sig till varandra styrs av maktrelationer mellan elev och lärare i klassrummet. Det påverkar naturligtvis vilket inflytande eleverna har vad gäller ifrågasättandet av lärarens undervisning och upplägg. Distinktionen mellan de två diskurserna är därför avgörande för vilken typ av kunskap eleverna inhämtar; den kunskapsreproducerande diskursen tillåter inte eleverna att reflektera och kritiskt granska undervisningsmaterialet i samma utsträckning som förhandlingsdiskursen – den förra efterfrågar inte ett sådant kriterium.

I fältstudien visar Wyndham tydligt hur den kunskapsreproducerande diskursen dominerar undervisningen. Det ska också nämnas att det centrala i den aktuella undervisningen var litteraturhistoria vilket i sig skapar ett problem. Eleverna ”underordnas inte bara stoffet, utan också lärarens tolkning av detta stoff”

⁶ Se Wyndham (2013, s. 50-52) om Foucaults teknologier.

(Wyndham, 2013, s. 144). Vad gäller, som hon uttrycker det, förhandlingsdiskursens diskursiva praktik, gör den sig gällande endast i en av de observerade lärarnas klassrum. I denna diskurs ”inbjuds och direkt uppmanas [eleverna] till aktivitet via diskussion, reflektion och tyckande” (Wyndham, 2013, s. 147). Studien visar dock att även när läraren vill förespråka en förhandlingsdiskurs, kan lärarens värderingar påverka eleverna så tillvida att de inte tillåts kritisera och reflektera utan lärarens inverkan.⁷ Angående det som nyss sagts påpekar Wyndham sammanfattningsvis att:

[r]esultatet pekar på att lektionstid i merparten av de undervisningssammanhang och elevgrupper som observerats för studien, i mycket lite utsträckning upptas av aktiviteter som är av en sådan karaktär att eleven tränas i kritiskt tänkande. Då lärare under vissa lektioner sätter diskussion, kritisk reflektion och ställningstagande på agendan och förespeglar detta som önskvärt, är det ändå inte en sådan aktivitet som vanligen premieras. (Wyndham, 2013, s. 174)

Det som gör att en sådan aktivitet inte premieras beror på tystnaden som uppstår från lärarens sida i samband med en elevs kommentar (Wyndham, 2013, s. 174). Denna hämmar elevers möjlighet till eget kritiskt tänkande. Studien har nämligen visat på att tystnaden (som respons) från lärarens sida ofta uttrycker en åsikt som går stick i stäv med elevens. När den uppmärksamme eleven noterar lärarens värdering eller åsikt kan det skapa ett problem för det kritiska tänkandet; eleverna vågar inte tycka till med hänsyn till lärarens agerande.

Anita Norlund (2009) har i sin avhandling fokuserat på kritisk läsning av sakprosatexter. Till skillnad från Wyndham intar hon ett didaktiskt förhållningssätt. Detta förhållningssätt utgår inte endast från undervisningsmetoder utan omfattar även ett sociologiskt perspektiv; hur påverkas eleverna av sin omgivning? Syftet med studien är därmed att studera ”hur undervisningen i svenska och föreställningar om denna, ser ut att gestalta sig för elever med olika programtillhörighet” (Norlund, 2009, s. 15). Hon har därför utgått från två program på gymnasieskolan: ett yrkesprogram och ett studieförberedande (barn och fritids- respektive samhällsprogrammet). Norlund har i sin studie valt tre delstudier för analys. Dessa är textanalys av läroböcker (pedagogiska fältet), nationella prov (officiella fältet)

⁷ Se transkriberingen vidare (Wyndham, 2013, s. 148-175).

och intervjuer (lokala fältet). I sin avhandling har hon lagt störst vikt vid intervjuerna.

Begreppet 'kritisk-analytisk läsning', betyder enligt Norlund att kunna sovra, förstå samband, sammanställa tidslinjer och jämföra material. Ytterligare tre begrepp som definieras i avhandlingen är 'kritisk-integrerande läsning' (integrerar elevernas ställningstaganden), 'kritisk-evaluerande läsning' (innefattar textens relevans för en viss uppgift) och 'kritisk-ideologisk läsning' (världsbilder ifrågasätts). Vad gäller kritisk läsning i skolan problematiserar hon begreppet, eftersom det ofta används begränsat:

[e]n vanligt förekommande föreställning är att kritisk läsning främst innebär att akta sig för 'det falska' eller värdera tillförlitlighet i texter. Denna vanliga föreställning behöver problematiseras. Kritisk läsning kan i själva verket ses som betydligt mer komplicerat och mer mångfacetterat än så. (Norlund, 2009, s. 15)

Enligt Norlund har svenskämnet störst ansvar av alla ämnen vad gäller att lära elever att vara kritiska läsare. Det antagandet grundar hon på att svenskämnet har såväl betygsriterier som nationella prov som mål vad gäller läsning (Norlund, 2009, s. 16).

Ett återkommande och centralt begrepp i avhandlingen är 'rekontextualisering', som hon anammat från Bernstein. Enligt Norlund menar Bernstein att en akademisk kontext består av en aktivitet. Det är i denna aktivitet den kritiska läsningen gör sig gällande. Begreppet rekontextualisering kan alltså sägas vara en överföringsfas och "[n]är aktiviteten förflyttas till andra kontexter, sker förenklingar eller kondenseringar i alla led och aktiviteten tar sig olika former när den blir ett undervisningsinnehåll i klassrummet" (Norlund, 2009, s. 46). Ett exempel på rekontextualisering kan således vara läroplaner eller läromedel som förmedlas från Skolverket som sedan bearbetas med syfte att användas på en annan nivå. I avhandlingen handlar det främst om hur lärare rekontextualiserar innehållet i Svenska A respektive B.

Norlunds avhandling visar att brist på variation i undervisningen är ett problem. Det beror på "att det är problematiskt att hitta en systematik i undervisningen för kritisk läsning" (Norlund, 2009, s. 191f). Vad gäller de olika programriktningarna synes det finnas en skillnad. Vad gäller yrkesprogrammen tycks aktivitets- och

textrepertoaren som eleverna möter vara mindre omfattande och mindre varierad än den som elever på studieförberedande programmen möter. De hinder som uppstår handlar bland annat om ”lärares följsamhet för elevers reaktioner och i andra modifieringar” samt ”lärares kompetens och elevers erfarenheter från tidigare skolgång” (Norlund, 2009, s. 137). Norlund framhäver att läsundervisningen på gymnasiet inte är en neutral process, vilket beror på att lärare överför värderingar till eleverna i samband med att de lärarna väljer texter och aktiviteter i skolan.

I sitt examensarbete inom lärarutbildningen studerar Joel Monssen Nordström (2013) tre gymnasielärare i svenska. Syftet är att analysera hur lärarna arbetar för att främja ett kritiskt förhållningssätt hos sina elever. Vidare analyserar han skillnader och likheter mellan de undersökta lärarna; hur säger lärarna att den faktiska undervisningen ser ut och inom vilka moment av svenskämnet framhävs det kritiska förhållningssättet mest? Metoden är kvalitativa intervjuer. Monssen Nordströms slutsats är att lärarna arbetar med ett kritiskt förhållningssätt framför allt i två avseenden. Det första yttrar sig i samband med informationssamling, källkritik och källhantering. Det andra framkommer i samband med arbete kring litteratur och film. Vad gäller det källkritiska förhållningssättet skriver han att:

[i] de intervjuade lärarnas arbetsmetoder återfinns huvudsakligen två olika sätt som ett kritiskt förhållningssätt integreras i undervisningen: å ena sidan som ett självändamål som i [lärare] A:s arbete med analys av skönlitteratur och å andra sidan som en förutsättning för arbetsområdet i stort som i hur [lärare] C integrerar informationssökning och källanvändning i de flesta av sina arbetsområden. (Monssen Nordström, 2013, s. 29)

Samtliga tre lärare arbetar aktivt med referat- och citatteknik i undervisningen, vilket snarare handlar om källhänvisning än kritisk granskning. Det som sammanfattningsvis inte klargörs i Monssen Nordströms uppsats är distinktionen mellan begreppen ’källkritik’ och ’kritiskt tänkande’. De används parallellt och synonymt, vilket vi anser kan vara problematiskt.

4. Metod

Den metodiska utgångspunkten för denna studie är kvalitativa intervjuer i form av en respondentundersökning. Till skillnad från en informantundersökning utgår en respondentundersökning från respondenternas egna tankar (Esaiasson m.fl., 2007, s. 258). Det finns två huvudtyper av respondentundersökningar – samtalsintervjuundersökningar och frågeundersökningar. Båda innehåller färdiga frågor eller teman som varje respondent får ta del av och ta ställning till. Vid en frågeundersökning finns dock ett visst antal förbestämda svarsalternativ. Samtalsintervjuer, som vår studie bygger på, omfattar snarare en dialog mellan intervjuare och respondent, vilket leder till ”ett interaktivt samtal mellan forskaren och intervjupersonerna” (Esaiasson m.fl., 2007, s. 258). På så sätt ges respondenterna möjlighet att lägga till och utveckla sina resonemang. Förutom att samtalsintervjuer lägger tonvikt på dialog, ger de även goda möjligheter till att registrera svar som är oväntade och att försöka finna och tolka mönster i de olika respondenternas framställningar (Esaiasson m.fl., 2007, s. 283). Valet av intervjumetod motiveras följaktligen med hänvisning till uppsatsens syfte (se avsnitt 1.1 ovan).

Det är viktigt att tänka på både innehåll och form i fråga om intervjuer. Esaiasson m.fl. poängterar vikten av att intervjuens innehåll ska knyta an till undersökningens problemställningar samt att formen på intervjun bör vara utformad så att den möjliggör ett levande samtal (Esaiasson m.fl., 2007, s. 298). Vi har vid utformandet av studiens intervjufrågor i största möjliga mån försökt att formulera begripliga och koncisa frågor. Vi har även valt att tillämpa så kallade *deskriptiva frågor*⁸ men undvikt så kallade *varför-frågor* (Esaiasson m.fl., 2007, s. 298), då de sistnämnda tillhör analysstadiet i studien. Intervjufrågorna innefattar likaså *tematiska frågor*, som är ämnade att ge utrymme för respondenterna att utveckla sina resonemang. De frågor som ställts till respondenterna återges i bilaga 1.

⁸ Enligt Esaiasson m.fl. ska ”[d]e viktigaste frågorna [...] formuleras i deskriptiv form: Vad hände då? Hur gick det till? Vad kände du då? Målet med intervju är [...] att framkalla spontana beskrivningar som är baserade i intervjupersonernas egen verklighet” (Esaiasson m.fl., 2007, s. 298).

4.1. Insamling, genomförande och etiska aspekter

Respondenterna är tre grundskolelärare som undervisar i ämnet svenska. Inför urvalsprocessen gjordes ett antal avvägningar. Den mest avgörande var om vi skulle kontakta en, för oss, redan bekant eller obekant skola. Valet föll på att kontakta den bekanta skolan, då vi sedan tidigare har en upprättad kontakt med skolans svensklärare. Det är dock viktigt att betona följande: trots att intervjuare och respondenter är bekanta med varandra har ingen beroendeställning funnits mellan dem. Vidare kontaktades respondenterna via e-post och informerades om i vilket syfte de skulle bli intervjuade. Av fyra kontaktade lärare gav tre sitt samtycke till att delta.

Beträffande antalet respondenter följde vi rådet att ”frigöra sig från tanken ’ju fler desto bättre’” (Esaiasson m.fl., 2007, s. 294). Dessutom har vi förhållit oss till kravet på den *maximala variationen*, som innebär att ”man vill ha med så många olika tankesätt som möjligt” (Esaiasson m.fl., 2007, s. 295ff). I denna studie tar den maximala variationen för det första sin utgångspunkt i respondenternas gemensamma nämnare, nämligen att de är svensklärare. För det andra tar den avstamp från variationen i antal år som de har varit yrkesverksamma.

Intervjuerna genomfördes på den skola där respondenterna är yrkesverksamma. Skolan ligger i Göteborg med omnejd i ett område med högt socio-ekonomiskt index. De tre intervjuerna genomfördes vid olika tillfällen i överenskommelse med respondenterna. Vi var båda delaktiga vid intervjutillfällena där en av oss agerade samtalsledare medan den andra följde samtalet för att inflika med följdfrågor. Varje intervjutillfälle inleddes med ’identifikationsfrågor’ för att respondenterna skulle bli varma i kläderna (se bilaga 1 för utförligare beskrivning av ’identifikationsfrågorna’). Två av intervjuerna omfattar ungefär 40 minuter medan den tredje omfattar cirka 25 minuter. Samtliga intervjuer finns inspelade och transkriberade.⁹ Intervjuerna är transkriberade i sin helhet och inga partier i intervjuerna har exkluderats. Vi har dock uteslutit namn på skolans övrig personal som namngavs under intervjun. När vi citerar respondenterna i resultatavsnittet

⁹ Dessa finns tillgängliga vid förfrågan till uppsatsens författare.

används hakparenteser med tre punkter ([...]) för att markera att vissa ord eller partier har uteslutits och endast tre punkter (...) för att tydliggöra en längre konstpaus i respondenternas svar. Respondenternas svar återges i talspråklig form i både transkriberingarna och i uppsatsen resultatavsnitt.

Intervjuerna har spelats in för att kunna upprätta ett gott klimat med respondenterna. Inspelningar har framför allt skett för att minimera risken att respondenterna ska uppfatta oss som upptagna med att anteckna under intervjun. En annan anledning till att intervjuerna spelades in är faran att förlita sig på minnets kapacitet. Om intervjuerna inte hade spelats in finns det en stor risk att respondenternas svar hade feltolkats och att vissa partier eller ord hade glömts bort (Esaiasson m.fl., 2007, s.302).

Inför genomförandet av de tre intervjuerna har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets krav (informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet) och rekommendationer vad gäller forskningsetik. Undersökningens tre respondenter har tagit del av en förhandsinformation via e-post. I denna information har respondenterna blivit informerade om undersökningens syfte; att deltagandet är frivilligt och att de har möjlighet att avbryta sitt deltagande; att de kommer att anonymiseras och således inte vara identifierbara i presentationen av resultatet; att intervjumaterialet enbart kommer att användas i forskningsändamål samt att intervjun kommer att spelas in för att sedan transkriberas (Vetenskapsrådet, 2002, s. 5ff) Respondenterna har dessutom blivit informerade om deras rätt att komma med invändningar angående tolkningar av deras svar. Vid utträde har respondenterna blivit informerade om följande: 1) önskar respondenterna utträde innan sammanställningen av undersökningens resultat stryks deras medverkan, 2) önskar respondenterna utträde efter sammanställningen av uppsatsens resultat är kravet för utträde anonymisering (Vetenskapsrådet, 2002, s. 10). Uppsatsens respondenter har erhållit, tagit del av och godkänt den förhandsinformation som vi har tilldelat dem.

4.2. Validitet och reliabilitet

Validitet i anknytning till undersökningar kan förekomma i olika former. Esaiasson m.fl. definierar begreppet på tre olika sätt: ”1) överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikator; 2) frånvaro av systematiska fel; och 3) att vi mäter det vi påstår att vi mäter” (Esaiasson m.fl., 2007, s. 63). Definition 1 och 2 kan benämnas som ’begreppsvaliditet’ medan definition 3 kan benämnas som ’resultatvaliditet’ (Esaiasson m.fl., 2007, s. 63). Begreppsvaliditeten är möjlig att diskutera då en undersöknings teoretiska begrepp och operationella mätverktyg har kommit på plats medan resultatvaliditet endast är möjligt att utvärdera när undersökningen är genomförd (Esaiasson m.fl., 2007, s. 63). Ännu ett begrepp som är viktigt att ta i beaktning är ’reliabilitet’. Reliabilitet innebär ”frånvaro av slumpmässiga eller osystematiska fel” (Esaiasson m.fl., 2007, s. 70). Sambandet mellan samtliga begrepp kan förklaras och förstås utifrån följande: ”[g]od begreppsvaliditet tillsammans med hög *reliabilitet* [...] ger god resultatvaliditet, vilket också kan uttryckas som att frånvaro av slumpmässiga *och* osystematiska fel innebär att vi mäter det vi påstår att vi mäter” (Esaiasson m.fl., 2007, s. 63, kursiv stil i originalet).

Två andra typer av validitet som kan förekomma är ’intern validitet’ respektive ’extern validitet’. Intern validitet handlar om ”välgrundade (giltiga) slutsatser av beskrivande eller förklarande natur utifrån det många gånger begränsande antalet analysenheter man har valt att studera” (Esaiasson m.fl., 2007, s. 64). En sådan undersökning har således ”begränsande ambitioner när det gäller att uttala sig allmängiltigt” (Esaiasson m.fl., 2007, s. 175). Den externa validiteten handlar om i vilken utsträckning resultaten från en undersökning stämmer på andra analysenheter, vilket därmed ökar generaliserbarheten (Esaiasson m.fl., 2007, s.175).

Genom vårt teoriavsnitt och vår begreppsordlista tydliggör vi vilka begrepp vi förhåller oss till i undersökningen (se avsnitt 1.3 ovan). Således uppnår uppsatsen en begreppsvaliditet för att möjliggöra en god resultatvaliditet. Det ovanstående tillvägagångssättet har valts för att undvika slumpmässiga och osystematiska fel, men också för att styrka att det vi mäter i uppsatsen är det vi avser att mäta. Då den föreliggande undersökningen är begränsad och inte innefattar fler analysenheter

(undersökningens material innefattar endast tre svensklärares utsagor och uppfattningar om begreppen 'källkritik' och 'kritiskt tänkande') kan den anses uppvisa en intern validitet. Därmed betonar vi att det i uppsatsen inte kommer att göras några försök till att generalisera undersökningens resultat. Hade flera analysenheter inkluderats och undersökt (exempelvis flera svensklärare yrkesverksamma på andra skolor), så hade uppsatsen kunnat uppnå en extern validitet och således en större möjlighet till generaliserbarhet.

I utformandet av intervjuerna (se bilaga 1) och vid genomförandet av intervjuerna har vi försökt att undvika en låg reliabilitet. Ett sätt att undvika att slumpmässiga och osystematiska fel uppstår är att tillämpa en semistrukturerad intervju. Genom att tillämpa en semistrukturerad intervju möjliggörs en flexibilitet vid intervjutillfället, eftersom frågorna inte behöver följas strikt och eftersom det finns en möjlighet att inkludera frågor under intervjun som ursprungligen inte finns med i intervjuguiden (Bryman, 2001, s. 415). Förhoppningen är således att minimera risken att respondenterna feltolkar våra frågor. En annan förhoppning med en semistrukturerad intervju är att minska risken för feltolkning av våra respondenters svar.

4.3. Bearbetning av material

Vid en samtalsintervjuundersökning är det viktigt att förstå hur materialet ska bearbetas. Tillvägagångssätten vid bearbetningen och sammanfattandet av materialet från intervjuerna har skett på olika sätt. Vi har exempelvis fokuserat på att läsa "mellan raderna". Tolkningen har således skett på en 'latent nivå' som utgår från att sammanfoga olika delar av materialet (Esaiasson m.fl. 2007, s. 305). På så sätt kan vi möjliggöra en djupare eller mer långtgående koppling mellan respondenternas svar (Esaiasson m.fl. 2007, s. 305). Det är dock viktigt att betona att vi endast kan spekulera i tolkningar av de tre respondenternas svar, något som den latent nivån tillåter (Esaiasson m.fl. 2007, s. 305). Vi har i viss mån även genomfört en tolkning på en 'manifest nivå', vilket innebär att långa uttalanden koncentreras. Syftet med ett sådant tillvägagångssätt har varit att omformulera längre partier i respondenternas svar till en koncis och sammanfattande form utan att förlora det väsentliga i deras svar (Esaiasson m.fl. 2007, s. 305).

I intervjuerna har vi försökt att finna gemensamma nämnare i respondenternas svar. Vi har således valt att använda oss av *Väsensmetoden* (Esaiasson m.fl. 2007, s. 308). Genom att söka efter gemensamma nämnare kan ljus bringas över tänkbara skillnader i respondenternas svar. Vi har också tagit begreppet "teoretiska mättnaden" i beaktning, för att veta när resultatet kan anses ha nått sitt slutmål (Esaiasson m.fl. 2007, s. 309). En analys kan bedömas som färdig "när man mjölkat ut så mycket information som möjligt ur sitt material och ställt samman det på ett, för frågeställningen, meningsfullt sätt" (Esaiasson m.fl. 2007, s. 309).

4.4. Avgränsningar

Vi har valt att intervjua tre yrkesverksamma svensklärare på högstadiet av olika anledningar. Nedan presenteras tre av våra främsta argument:

- 1) Grundskolan är en gemensam nämnare för alla elever innan de påbörjar sin gymnasiala utbildning (på olika gymnasieskolor med olika programriktningar).
- 2) De obligatoriska skolåren är ett viktigt utbildningsmoment (med utgångspunkt i OECD:s nyckelkompetenser).
- 3) Grundskolans styrdokument betonar källkritik och kritiskt tänkande (lgr11), vilket sedan fördjupas i den gymnasiala undervisningen (lgy11). Grundskolan bör därför vara viktig när det gäller utbildningar på dessa områden.

Dessutom anser vi, som blivande lärare med behörighet för både grundskolans senare år och gymnasiet, att det är viktigt för oss att utveckla kunskaper om källkritik och kritiskt tänkande hos elever på grundskolan och för att ha en förståelse för vilka kunskaper eleverna har med sig till gymnasiet. Med den kunskapen kan vi, på ett adekvat sätt, tillmötesgå elevernas behov och utgå från deras befintliga nivå. Med denna studie ryggen kan vi således ta med oss kunskap och förståelse ut i verksamheten. Slutligen bör det betonas att observationer inte utgör en del av

materialet. Denna avvägning har skett med hänvisning till uppsatsens begränsade omfång.

4.5. Respondenter

För att anonymisera respondenterna har de försetts med varsin bokstav. Således omnämns de som *Lärare A*, *Lärare B* och *Lärare C* samt pronomenet *hen*. Det som dock bör klargöras är hur länge lärarna har varit verksamma i skolvärlden, det vill säga, hur den maximala variationen som tidigare beskrevs, ser ut. Det är av betydelse eftersom studiens resultat eventuellt kan kopplas till erfarenhet och utbildning. Lärare A har varit verksam i 16 år, Lärare B i 4 år och Lärare C i 30 år. I sammanhanget ska det också nämnas att samtliga tre aktuella lärare har en lärarexamen och de är behöriga att undervisa i svenska på grundskolan.

5. Resultat

Nedan följer resultatet från intervjuerna. Materialet presenteras inte i kronologisk ordning från intervjuguiden utan behandlas utifrån tematiska rubriker, som bygger på intervjuguiden.

5.1. Källkritik och kritiskt tänkande

För lärare A innebär 'källkritik' att kunna förstå var informationen som man använder sig av kommer ifrån, det vill säga ha kunskap om en källas ursprung. Hen anser att källkritik även handlar om att ta reda på vem som har uttalat sig om innehållet i källan, om informationen kan anses vara sann och nämner slutligen att man bör ifrågasätta och vara kritisk.

Lärare B resonerar likt A och menar att källkritik handlar om att "fundera över vad för typ av källa du använder dig av". Därutöver framhåller B att källkritik innefattar förmågan att kunna hänvisa samt referera till en källa. Hen anser också att värdering av informationen i olika källor är en viktig del av källkritiken och således jämförelse av information, exempelvis tryckta källor kontra internet eller intervjuer

kontra böcker. Hen framhäver att begreppet 'källkritik' omfattar "våldigt väldigt mycket" och menar således att det finns ett behov av att arbeta med det i skolan. För lärare C innebär källkritik att eleverna främst ska kunna ifrågasätta samt fundera över om den informationen som de hittar är rimlig, var den kommer ifrån, "vilken källan är så att säga".

Både lärare A och B anser att begreppen 'källkritik' och 'kritiskt tänkande' går in i varandra men att begreppen trots detta inte är synonyma. För A handlar ett kritiskt tänkande om att fråga och ifrågasätta. Hen belyser exempelvis att man bör vara kritisk till vad en person säger alternativt det man läser. Lärare B anser att ett kritiskt tänkande innebär förmågan att kunna tänka och fundera över information; varifrån kommer informationen, "varför [informationen] kommer [...] där den kommer ifrån" men även när informationen levereras. Till skillnad från lärare A betonar B att *hur-*, *var-*, *varför-* och *när-*frågor tillhör det kritiska tänkandet. Lärare B förtydligar att källkritik är ett mer tekniskt tillvägagångssätt, som innefattar en kunskap om hur man hanterar information, medan ett kritiskt tänkande handlar om att vara kritisk till det som sägs.

Lärare C tycker likt lärare A och B att de båda begreppen hör ihop men hen anser att kritiskt tänkande likt källkritik innebär att "ifrågasätta och fundera på [...] är det här rimligt". Hen betonar att ett kritiskt tänkande i stor mån handlar om att "[eleverna] inte köper allting som lärar[en] säger" och förklarar vidare att det är lätt att lura eleverna om läraren skulle vilja. C förtydligar att källkritik går ut på att eleverna ska tänka på källors ursprung och vem som har skrivit källan men framhäver vikten av att "även om [...] källan [är] bra så måste man ju ändå vara kritisk[t] tänk[ande] [...] för [...] det beror ju fortfarande på vem som har skrivit den".

Sammantaget tycks samtliga lärare ha en något olika syn på begreppet källkritik men det finns ändå likheter i deras resonemang. De är eniga om att källkritik handlar om förmågan att kunna fundera men även reflektera över en eller flera källor och informationen som dessa innehåller. Lärare B skiljer sig i sitt resonemang från A

och C och menar att *tekniskt system*¹⁰ tillhör källkritik. Hen poängterar att källkritik är ett tekniskt tillvägagångssätt – det handlar mycket om informationshantering (värdering och jämförelse av information). Lärare A och C menar att källkritik innefattar ett ifrågasättande, varvid A även anser att man bör vara kritisk. För A och C handlar även det kritiska tänkandet om att vara ifrågasättande, men det innebär också att man bör vara kritisk till både muntliga och skriftliga utsagor. Lärare B anser däremot att förmågan att kunna tänka och reflektera över information, samt att kunna tillämpa interrogativa frågor, utgör en del av ett kritiskt tänkande.

5.2. Undervisning om källkritik och kritiskt tänkande

Enligt lärare A krävs det en del stöttning från lärarens sida vid arbete med källkritik. Stöttningen består främst av att ställa frågor till eleverna, exempelvis ”vad har du valt för källa?”, ”varför tog du den [källan]?”, ”kan du se vem som är avsändaren [och] stämmer det här tycker du?”. På så sätt kan läraren starta en diskussion, där eleven kan föra ett resonemang som stödjer valet av källa. Genom att ställa frågor till eleven menar hen att man kan sätta igång elevens kritiska tänkande. A betonar även att dessa former av diskussioner främst blir framträdande i klassrummet när eleverna tar hjälp av sina iPads eller datorer för att hitta information till egna arbeten.

Lärare A är, till skillnad från lärare B och C, den enda som nämner arbete med olika litterära framställningar, såsom skönlitterära texter, i anknytning till ett kritiskt tänkande. Hen menar att ett kritiskt tänkande också handlar om att bedöma en författares text. Vad som således blir framträdande vid dessa moment i A:s undervisning är återigen olika typer av frågor som hen ställer till sina elever för att starta upp en tankeprocess om den text som de precis har läst. Dessa frågor kan handla om att diskutera språkbruket i texten; om texten är skriven på ett bra sätt; om den är trovärdig eller om den kan anses vara överdriven i sina motiv och beskrivningar. A betonar att det i stor mån handlar om ett kritiskt tänkande kring

¹⁰ Lärare B betecknar referatmarkeringar, citat, källhänvisningar och referatteknik som *tekniskt system*.

texten, dialogerna, huvudpersonens agerande, igenkänningsfaktorerna och etiska och moraliska överväganden.

Vid arbete med kritiskt tänkande anser lärare B att andra världskriget är ”ett sånt klockrent exempel”¹¹ på grund av att det är ett arbetsområde som erbjuder en sådan stor mängd information med varierande sanningshalt. Hen menar att ”det är ju ganska intressant att gå in på olika [webb]sidor och skriva påståenden och så vidare för att se [...] hur det bemöts”. Genom ett sådant tillvägagångssätt menar B att eleverna kan bilda sig en uppfattning om information, men framför allt jämföra den information som olika källor framställer.

För lärare C inbegriper arbetet med ett kritiskt tänkande främst att ställa elevens kunskap samt uppmärksamhet på sin spets genom att berätta om orimligheter, men även genom att skriva upp orimligheter på tavlan. Hen tror att lärare i allmänhet är dåliga på att arbeta med kritiskt tänkande med elever. C menar att det finns en positiv tanke med kritiskt tänkande men betonar att *för* kritiska elever kan bli en påfrestning för lärare. Hen anser således att elever ska vara ”lagom kritiska”.

Lärare A behandlar källkritik då eleverna ska söka information inför ett arbete, ”då pratar vi om källor och källors [...] tillförlitlighet”. Exempelvis har ett arbetsområde handlat om traditioner. Den källa som ansågs mest tillförlitlig, enligt A, var Nordiska museets hemsida, och hen gav eleverna möjlighet till att jämföra den information som de hade hittat med den information som Nordiska museet presenterar. Vidare har A fört en diskussion med eleverna om varför vi bör vända oss till Nordiska museet istället för till ”den där snubben som [skriver] på Flashback”¹², för att sedermera lyfta frågan om vilken information som verkar mest trovärdig. Lärare A framhäver att källkritik i hens undervisning snarare rör internetkällkritik än att vara källkritisk mot det som står i skolans läromedel.

Lärare B försöker att integrera källkritik i undervisningens samtliga arbetsområden men hen har även låtit källkritik vara ett isolerat moment. När B behandlar källkritik som ett isolerat arbetsområde, har hen främst fokuserat på det tekniska arbetet, det vill säga på genomgångar med eleverna om ”tekniken”. Hen har

¹¹ Det är fråga om en uppgift inom svenskans ramar. Eleverna skrev om en person som levde under andra världskriget (de skulle finna information för att verklighetsförankra berättelsen).

¹² Flashback är ett internetforum där medlemmar på hemsidan kan diskutera olika ämnen.

visat hur man referatmarkerar, hänvisar och citerar samt hur en källförteckning ser ut. Hen ser svårigheten med undervisning i och om källkritik som tvådelad. För det första förlitar sig eleverna på att läraren ska förse dem med material som ska granskas källkritisk. För det andra saknar många elever det källkritiska tänket. Undervisningen tenderar därmed att upplevas som svår, då B ständigt måste guida samt stötta sina elever.

Till skillnad från A och B har inte C några lektionstillfällen där hen har genomgångar som fokuserar på källkritik. C tvivlar dessutom på om det är några lärare som har lektionstillfällen som enbart behandlar källkritik. Däremot betonar hen att ”källkritik ingår [...] i allting eller i de[t] mesta i varje fall som du jobbar med”.

Samtliga tre lärare har olika tillvägagångssätt vid undervisning om källkritik och kritiskt tänkande. Både Lärare A och B ger exempel på lektionstillfällen medan C talar om hur hen går tillväga generellt. För att sätta igång elevernas kritiska tänkande använder sig lärare A av exempelvis interrogativa frågor för att kunna påbörja diskussioner med eleverna, medan B låter eleverna tillämpa källkritik och låter dem söka, jämföra samt värdera information för att på så sätt utveckla deras kritiska förhållningssätt. Lärare C använder sig främst av orimligheter (falska påståenden och fakta) vid muntliga genomgångar och vid noteringar på tavlan. Samtliga tre lärare anser att de integrerar källkritik i alla arbetsområden. Däremot har lärare C aldrig några enskilda lektionstillfällen som behandlar källkritik. Till skillnad från C låter lärare A och B källkritik både vara integrerat men även isolerat arbetsområde. Lärare A har vid dessa tillfällen haft genomgång med eleverna om olika typer av källor medan B har lagt vikt vid förmågan att använda ett tekniskt system (referatmarkering, hänvisning, citat, källförteckning).

5.3. Hinder och dilemman

Lärare A anser att de hinder och dilemman som kan uppkomma vid arbete med källkritik främst handlar om att ”hitta rätt källa” (i första hand för elever) och menar således att ”det kan ju [vara] ganska så svårt att hitta tillförlitlig källa ibland”.

För B handlar mycket av problematiken med källkritik om den uppföljning som läraren bör göra efter elevernas inlämning av sina arbeten. Lärare B förklarar att denna uppföljning är ”klurig” och att ”[...] det tar ju sin lilla tid att sitta och pilla med detta”. Lärare B betonar således att hen genomför stickprov, men att det givetvis inte är tillräckligt, då hen ”hade [...] velat kolla upp [...] alla dom där länkarna som det länkas till och sådär”. Enligt B är tidsbrist ett hinder när det kommer till att undersöka elevernas källkritiska förhållningssätt.

Till skillnad från lärare A och B anser lärare C att det enda arbetsområdet inom svenskämnet som det är svårt att tillämpa källkritik är vid undervisning om grammatik: ”grammatik[en] den är som den är [...] det behöver man inte ens diskutera ett subjekt är ett subjekt ett substantiv är ett substantiv”.

De problematiska faktorerna som lärarna anser förekommer vid arbeten med källkritik och kritiskt tänkande är olikartade. Lärare A finner att det främsta problemet med källkritik är att hitta källor, medan lärare B anser att den tidsbrist som kommer med arbetet att följa upp elevernas källförteckningar etc. är mest problematisk. Till skillnad från A och B menar lärare C att det enda arbetsområde där det blir problematiskt att arbeta med källkritik är i grammatikundervisningen.

5.4. Verktyg – källor

Lärare A säger att det vanligaste sökverktyget som eleverna vänder sig till är sökmotorn Google. Av alla sökalternativ vänder de sig främst till Wikipedia. A anser att det är acceptabelt att använda sig av Wikipedia som källa men hävdar också att eleverna ”får kolla upp det mot något annat, [eleverna] får jämföra det mot någon annan sida [...] jag vill att dom jämför särskilt [mot] Wikipedia”. Det är viktigt att kunna styrka ett påstående genom att hitta samma eller liknande information på ett annat ställe. Hen tycker att elevernas repertoar av källor, tråkigt nog, är begränsad. A spekulerar också i hur det kommer sig – troligtvis för att Wikipedia är det sökalternativ som oftast kommer först i träfflistan och har hög användningsfrekvens. A nämner lathet som en stor anledning till att eleverna inte söker sig till olika källor. Enligt A ser eleverna Wikipedia som en vedertagen källa, istället för att söka och jämföra med andra:

Låt oss säga att vi pratar om traditioner och så ska dom söka [...] på traditioner och så ser dom ja, det står om Nordiska museet eller vad det heter nu...jo, i Stockholm...dom skriver ju jättemycket om traditioner och sådär...eh...nä men då går dom med en gång till Wikipedia för det är på nått vis att det gör man...det är känt för dom och då tar dom det

Lärare A har aldrig diskuterat med eleverna hur Google är uppbyggt eller utformat men brukar säga ”du kan inte skriva Google som [...] din källa, det är ju bara en sökmotor”. A tror att de flesta elever vet att man inte ska hänvisa till Google men att de, som nämndes tidigare, gör det på grund av lathet.

I samklang med Lärare A säger Lärare B att Wikipedia är den vanligaste källhänvisningen. B säger att tjänsten ne.se¹³ (som finns på skolan) innehåller tillförlitlig information men eleverna måste uppmärksammas på detta. Dessutom brukar B tipsa om andra källor, exempelvis intervjuer, studiebesök och tryckta källor (läromedel). B poängterar att ”det är Wikipedia dom börjar med och dom andra får man liksom påminna [om] och guida rätt”. B anser att Wikipedia är en tillförlitlig källa men säger samtidigt att det är viktigt att jämföra informationen från Wikipedia med andra källor. Hen skulle inte finna sig i att få in ett arbete som bara hänvisar dit. Lärare B har aldrig fört en diskussion med eleverna om hur Google fungerar som sökverktyg. Det händer att eleverna hänvisar till Google som källa. B säger följande om sin och elevernas förförståelse i fråga om sökmotorns uppbyggnad:

säkert en del [vet hur Google är uppbyggt] men inte alla...det är knappt så man själv har koll på hur det är uppbyggt alltså [...] jag tror inte dom har koll på hur det är uppbyggt över lag, men jag är övertygad om att det är många som har fullständig koll

Likt lärare A och B säger lärare C att ”Wikipedia!...[d]et är källa[n] nummer ett” för eleverna. C anser att den kan vara användbar men inte alltid tillförlitlig. Hen tycker att eleverna är dåliga på att söka på nätet. Den största anledningen till detta är elevernas beroende av Wikipedia. Hen hävdar till och med att eleverna är dåliga på att söka bland alla källor; de har inte den kompetensen som krävs. Lärare C säger att eleverna inte ens vet hur man slår i en uppslagsbok. Enligt C händer det att eleverna hänvisar till Google i källförteckningen, framför allt elever i årskurs 9 som försöker

¹³. Eleverna har tillgång till den elektroniska upplagan av Nationalencyklopedin, Ne.se, på skolans datorer genom intranät.

fuska. Genom att hänvisa till Google försöker de mörklägga och försvåra upptäckten av plagiat. Lärare C har aldrig samtalat med elever om Googles systematiska uppbyggnad.

Samtliga tre lärare är överens om att Wikipedia är elevernas vanligaste källa. De är också eniga om problematiken som finns kring Google. Såväl lärare A, B som C säger att eleverna då och då hänvisar till sökmotorn. Det är dock ingen av lärarna som har fört en diskussion med eleverna om Google och dess system. Till skillnad från lärare A uppmärksammar B och C i större utsträckning att det finns andra källor än digitala. Lärare A är tydligast med att beskriva hur eleverna bör hantera Wikipedia. Enligt A ska eleverna jämföra det som står på Wikipedia med andra sidor, för att värdera innehållet. Lärare B och C beskriver att det finns en problematik, men ingendera ger någon utförlig förklaring till denna. Lärare B säger endast att ”jag skulle inte bli nöjd om jag får in ett arbete som bara är baserat på Wikipedia”. För lärare A verkar det således viktigare att verifiera tillförlitligheten i den källan man använder, medan Lärare B och C betonar problematiken med att bara hänvisa till en källa.

5.5. Lärarens repertoar

Lärare A ger exempel på hur lärare kan förse sig med material och information om källkritik. Hen nämner sidor på nätet men att hen inte varit inne på någon sådan på väldigt länge. A är med i skolans IKT-grupp som erbjuder en film för utbildning¹⁴: det finns dock ingen tid för att genomföra denna. Hen beklagar sig över att det inte erbjuds fler utbildningsdagar på skolan där lärare (även tillsammans med elever) ges möjlighet att utveckla sina kunskaper inom källkritik. Lärare A föreslår fler studiedagar som behandlar området. När hen diskuterar källkritik med eleverna fokuserar A framför allt på internetkällor. Vad gäller tryckta källor som läroböcker förekommer inga källkritiska diskussioner, vilket antagligen till stor del beror på att hen själv inte resonerar och ifrågasätter det som står skrivet:

¹⁴ Lärare A hänvisar till MIC-utbildning.

Kanske mest egentligen kan man säga att det handlar mer om internetkällkritik än vad det är...vi titta ju...vi tittar ju inte på läroböcker...det gör...det gör man ju väldigt sällan som lärare också...det får jag ju inte ens knappt för mig att gå in å titta på läro...läromodel så...jaha, är det...är dom här liksom...hand...har du kontrollerat att dom verkligen stämmer så...det köper man på något vis...å så läser vi och tänker inte mer på det

Lärare B ger inga konkreta svar på frågan hur hen förser sig med material och information för sin undervisning utan svarar ”bra hoppas jag”. B påpekar att den avgörande faktorn för hur väl eleverna söker information beror på lärares intresse inom området. B uttrycker att det är svårt att veta hur andra lärare jobbar med det – och det är ett problem. Hen hävdar att det hade upplevts som positivt om lärarna sinsemellan hade delat med sig av information och material när det gäller källkritik och kritiskt tänkande. Vad gäller läromedel riktar B kritik mot *när* informationen är skriven och *hur* den är upplagd. Hen kontrollerar ofta läromedels tryckår. När det gäller nyare läroböcker beror det på vad texten handlar om. Om hen kan verifiera informationen (exempelvis hur man skriver en sonett) med egna kunskaper, så bedöms källan vara tillförlitlig. Om informationen däremot rör en författares liv ”så är det klart att man kanske behöver [...] kolla det en andra gång men det gör jag ju inte alltid liksom så”. B säger att det definitivt finns en tilltro till ett nytt läromedel och att det är mer trovärdigt än ett äldre.

Lärare C säger att det är svårt att hitta material eftersom tillgången på tryckta läromedel minskar på skolan. Hen måste själv skaffa sig all information och allt material som behandlar källkritik. Lärare C säger att hen får beställa referensmaterial från ett läromedelsföretag och hoppas på att det ingår någonting om källkritik för svenskämnet. C är kritisk mot det som står i läroböcker och hävdar att det titt som tätt dyker upp läromedel med felaktiga fakta. Ibland har det hänt att uppgifterna inte stämmer och då har hen ringt förlaget och talat om att de förmedlar fel information – ”det har hänt vid ett par tillfällen”.

Sammanfattningsvis tycks lärare B och C närma sig varandra vad gäller kritik riktad mot tryckta läromedel; de beskriver sig själva som medvetna om problematiken – C är dock något mer kritisk i sin utläggning. A verkar vara den mest godtrogne gentemot tryckta läromedel, eftersom hen inte ifrågasätter dess innehåll. Lärare A och B uttrycker att det främst är vid granskning av internetkällor

som de tillämpar det källkritiska förhållningssättet även om B i viss grad nämner tryckta läromedel. Lärare C däremot verkar mer medveten om behovet av att ifrågasätta tryckta läromedel, såväl nyare som äldre. C är också mest kritisk mot tryckt material i förhållande till Lärare A och B. De sistnämnda är eniga om att det tar för lång tid att kritiskt granska stora delar av alla läromedel, för den tiden finns inte i skolan.

5.6. Grupp- och individnivå i klassrummet

Lärare A jobbar med källkritik och kritiskt tänkande i helklass, grupp och individuellt. Hen påpekar att det är viktigt för att utveckla ett kritiskt tänkande. Det börjar ofta med att hen nämner något i helklass för att sedan fortsätta diskutera det i smågrupper. På så sätt blir det lättare att kunna styra och förstå hur eleverna tänker. På individuell nivå brukar A fråga eleverna ”hur tänker du här?” eller ”varför tog du det å inte det?”. I sammanhanget nämner hen också elevrespons som ett bra hjälpmedel. A säger att ”det är ju också en form av kritiskt tänkande [eftersom] du ska ge respons och tänka till kring någons text [...] där är det ju individuellt”. Avslutningsvis säger A att det är lättare att låta eleverna arbeta individuellt eller i mindre grupp, eftersom läraren får en bättre insikt i vad de kan och inte kan.

Lärare B instämmer och säger att arbete med källkritik och kritiskt tänkande behövs på alla nivåer. B, liksom A, hävdar att det alltid är lättare att nå elever på enskild nivå. Hen poängterar också att det beror på arbetsområde. Vanligast är dock att eleverna arbetar i grupper, eftersom ”då är det ju ganska så simpelt att följa upp hur dom hanterar källor och ifrågasätter varför man bara har en och sådär så då blir det mer på gruppnivå”. Vidare ger B inga exempel på arbetsområden där man kan tillämpa ett helklass-, grupp- eller individperspektiv.

Också lärare C anser att samtliga perspektiv är viktiga, men framhäver ändå gruppen som den vanligaste arbetsformen. Det finns en önskan hos C att eleverna ska arbeta mer självständigt. Enligt C är risken, med kritiskt tänkande i grupp, att många elever bara köper det som andra säger. Om eleverna arbetar självständigt, så kommer de inte undan. Enligt C är det enskilda arbetet många gånger bättre ur det

perspektivet. Lärare C anser dock att det finns ett problem med det individuella perspektivet: ”det blir ju mycke[t] mera arbete för oss lärare också”.

De tre lärarna är eniga om att samtliga nivåer är viktiga och att de behövs i arbetet med kritiskt tänkande. De betonar också det kollektiva perspektivet som det vanligaste arbetssättet. A och B nämner inga hinder på någon av nivåerna till skillnad från lärare C, som hävdar att det individuella perspektivet kräver mer tid från lärarens sida. C är också ensam om att framhäva en önskan om mer individuellt arbete i skolan. Lärare B kan mycket väl syfta på tidsbristen när hen säger att grupparbeten är bra för att de lätt går att följa upp, men det är dock ingenting som explicit uttrycks. Lärare A är ensam om att konkret nämna en arbetsform i klassrummet, nämligen elevrespons.

5.7. Kontroll och syn på förkunskap

Lärare A säger att man aldrig kan vara säker på att elever är källkritiska. Det händer att hen ber elever, i samband med muntliga framställningar, skriva upp på en lapp, vilka källor de har använt sig av och varför de har uteslutit andra. Vad gäller kritiskt tänkande kan det handla om att diskutera någonting i helklass, exempelvis reklambilder. A vill få eleverna att ställa frågor: ”varför gör de såhär?” och ”försöker de lura oss här?”. Det säkraste kortet, enligt A, är att göra skrivuppgifter där läraren ber eleverna motivera varför en viss källa är tillförlitlig i förhållande till en annan. Lärare A föredrar muntliga diskussioner men dessa är svåra att dokumentera. Den skriftliga redogörelsen kräver mer tid men är lättare att kontrollera. A tycker att elevernas förkunskap om källkritik är god, medan eleverna själva svarar nej på samma fråga.¹⁵ Enligt A spelar elevernas ålder en viktig roll för hur de ser på källkritik och kritiska tänkandet. Det är svårt att arbeta med detta perspektiv i alla åldrar:

Jag tycker ändå att dom har med sig ganska bra [från tidigare skolår] men det kräver ju påminnelse...och sen så kanske man på ett annat sätt blir mer medveten om att...om saker och ting ändå i 8:an och 9:an så det känns som att det är mer...det är enklare å få

¹⁵ Lärare A:s kommentar bygger på en enkät, i vilken eleverna blev tillfrågade om de ansåg sig själva informationskompetenta eller inte.

in det där också. Dom kanske har någonstans i bakhuvudet men sen så är det ju mycket enklare i 8:an och 9:an att...det här med kritiskt tänkande å...vad får du din information ifrån, varför är det här och inte detta...dom kanske inte riktigt är mogna för det tidigare kan jag tänka mig...hm...just medvetenheten där att "aha"...så kanske det är.

Lärare B säger att hen lär eleverna i årskurs 9 någonting som kallas för tekniskt system. Eleverna ombes att skriva en text om varför de har valt vissa källor. I arbetet ska de också utförligt kunna göra en källförteckning enligt lärarens anvisningar. De ska också "vara noggranna med *när* [vår kursiv] dom har hämtat informationen från nätet". B anser också att eleverna har bra förkunskaper när det gäller kritiskt tänkande och källkritik. Enligt hen har de utvecklats bara under det senaste året. Hen anser att eleverna dessutom förstår innebörden av att vara källkritiska men att de inte alltid är medvetna om det förrän man som lärare sätter ord på det. Hen påpekar dock att det alltid finns vissa elever som är godtrogna och tror på allt. Glappet är stort mellan de som tänker kritiskt och de som inte gör det.

Lärare C är mer kritisk till elevernas förförståelse vad gäller kritiskt tänkande och säger att "eh...det är ju ganska dåligt alltså [...] att vara gnällig är inte samma sak som kritisk va". Hen tycker inte heller att eleverna förstår innebörden av att vara källkritisk. C säger "nej, helt ärligt så tycker jag många inte [är] det...och då har jag misslyckats litegrann det har jag absolut". C anser att ansvaret ligger i hens händer.

Både lärare A och B tycks vara positivt inställda till elevernas förförståelse¹⁶ vad gäller kritiskt tänkande. Lärare C är däremot mycket kritisk och menar att det är precis tvärtom. Medan A och B framhäver att eleverna är duktiga med datorer och vana sökare, menar C att eleverna har drillats alldeles för lite för det stora informations- och mediehavet som eleverna simmar i på internet. A och B arbetar med skriftliga redovisningar för att kontrollera elevernas kritiska tänkande, något som C aldrig nämner. B närmar sig i vissa avseenden C och hävdar också att det finns ett stort glapp mellan elevernas förmåga att tänka kritiskt. Till skillnad från A och B menar C att eleverna inte förstår innebörden av att vara källkritisk.

¹⁶ Med *förförståelse* avses den kunskap lärarna anser att eleverna har med sig från tidigare skolår.

5.8. Skolans uppdrag och utveckling

Lärare A framhäver att skolan har ett viktigt uppdrag när det handlar om källkritik och kritiskt tänkande. Hen påpekar värdet av att eleverna kan ta ställning i olika frågor. I sammanhanget nämner hen de nationella proven (i svenska) och vikten av att kunna vara kritiskt tänkande i dessa. A nämner också att det finns olika typer av ställningstaganden, vilka avgörs för respektive ämne: ”i svenskan blir det mer ’vad tycker du om texten?’”. När A började som lärare hade hen inte några tankar på kritiskt tänkande. Hen säger att det kommer med åren och att det har kommit mer med lgr11, ”eller så är det bara jag som har upptäckt det [på senare tid]”. A hänvisar till teknikens utveckling och säger att allt ställs på sin spets nu och att det blir mycket tydligare att eleverna måste tänka kritiskt än när de bara hade tryckta läroböcker att luta sig mot. A hävdar att den typen av kritiska frågor som eleverna ställer i dag, inte förekom när hen var yngre lärare. Sammanfattningsvis säger A följande:

Jag tror inte att jag tänkte så mycket på det förut [att vara kritiskt tänkande i undervisningen] [...] det tror jag inte ens att vi, det jobbade inte jag med när jag var yngre lärare faktiskt...då var det mer läsa nått, ta till sig bara...så jag tror jag faktiskt, det har jag nog ändrat...det skulle jag tro...senare år.

Lärare B tror att det är stor skillnad på hur källkritik och kritiskt tänkande uppfattas av olika lärare. Hen säger att de flesta har en bild av vad källkritik och kritiskt tänkande innebär men det är ingenting som de talar om varje dag. Hen säger också att begreppen måste definieras för att lärare ska bli varse om vad de egentligen betyder. B menar att lärarna måste samverka i större utsträckning för att kunna jobba mot samma mål vad gäller detta område. Under lärare B:s studietid tyckte hen inte att det diskuterades tillräckligt om hur lärare kan och bör undervisa om källkritik och kritiskt tänkande med elever – inte i den grad läroplanen kräver det. Angående lärare B:s studietid på universitetet, när det handlar om att undervisa om källkritik och kritiskt tänkande, svarar hen följande:

(skratt), nä, nä det tycker jag inte...däremot så kan man väl säga att dom försåg mig oerhört väl med det här...det som jag har nämnt som tekniska kunskaper, alltså hur du refererar, hur du använder dig av citering, källförteckning å, å den typen av frågor, men nej jag kan inte säga att det var nån utförlig del i svenskundervisningen eller svenskutbildningen som handlade om källkritik.

B anser att skolan har ett stort uppdrag vad gäller undervisning om källkritik och kritiskt tänkande. Hen betonar att lärare bör prata mer över ämnesgränserna på skolan. Gör man det, ”så är ju problemet löst”.¹⁷ Skolans bibliotekarie kommer då och då in i klassen för att lära eleverna hantera källor. B riktar sin kritik mot att olika klasser har olika förutsättningar. Olika klasser förses med olika mycket stöd och hjälp i källkritik och kritiskt tänkande: ”det är ett stort och viktigt uppdrag och vi behöver kanske förse varandra med information om hur vi bemöter det för å försäkra oss om att alla klasser får samma förutsättningar”.

Lärare C tycker, i likhet med A och B, att undervisning om och i källkritik och kritiskt tänkande är ett viktigt uppdrag som skolan har. Den allt större betydelsen som källkritik och kritiskt tänkande har fått i skolan har lett till ett problem: eleverna ifrågasätter för mycket. Hen säger att de elever som i dag ifrågasätter gör det i större utsträckning än förr. Dessa elever upplevs som påfrestande: ”vi vill att de ska ifrågasätta och va kritiska till en viss gräns men inte för mycket [...] för då blir det jobbiga va [...] jag tror att många lärare kan uppleva de som jobbigt”. Hen säger också att det kritiska tänkandet har ökat, såväl från Skolverket som från elevernas håll, inom svenskämnet under de senaste åren.

Sammanfattningsvis problematiserar lärare A, B och C ämnesområdet, men med olika ingångsvinklar. Lärare A framhäver sin egen utveckling vad gäller källkritik och kritiskt tänkande. Hen har först på senare tid börjat arbeta med kritiskt tänkande i anknytning till texter. Lärare B tycker att kommunikationen mellan lärarna brister, vilket leder till att alla skapar sig egna uppfattningar om vad begreppen ’källkritik’ och ’kritiskt tänkande’ innebär. Såväl A som B tycker att eleverna ska bli mer kritiskt tänkande. Lärare C tycker i stället att vissa elever är för ifrågasättande, såväl av undervisningen som av materialet i undervisningen till problemet. Dessa elever kan upplevas som störiiga och svåra att kontrollera av lärare.

¹⁷ Genom att arbeta över ämnesgränserna kan lärare hjälpa varandra att verifiera information och material eftersom de har kunskaper inom olika områden. Dessutom kan lärare få hjälp om hur man kan arbeta med ett kritiskt och källkritiskt perspektiv i olika ämnen.

6. Diskussion

Utifrån uppsatsens resultat är samtliga lärare eniga på vissa punkter, men de har inte samma syn på vad begreppet 'källkritik' innebär. Lärare B är den enda av de tre som explicit talar om källkritik som ett tillvägagångssätt vid informationshantering. Ingen av lärarna nämner de källkritiska kriterierna (äkthet, tidssamband, oberoende, tendensfrihet) uttryckligen men däremot betonar samtliga att källkritik handlar om att både "fundera" och "reflektera" över källor och dess information. Detta kan tolkas som ett implicit uttryck och således som en omedveten uppfattning hos lärarna om de källkritiska kriteriernas innebörd. I resultatet får det sägas bli tydligt att ordval såsom "rimlig" och "sann" hänvisar till det källkritiska kriteriet *äkthet*, som i enlighet med Thurén innefattar principen: "[k]ällan ska vara det den utger sig för att vara" (Thurén, 2005, s. 13). Lärare B framhäver jämförelse och värdering av källor som en viktig del i källkritiken. Resonemanget kan således kopplas till ett av de kriterier för källkritik som belyser urval av fakta och tolkning (Thurén, 2005, s. 13).

Intressant är att, lärare B anser att ett 'tekniskt system' tillhör källkritik. Resonemanget kan anses innehålla spår av skrivningar i lgr11, där det preciseras att elever i årskurs 7 – 9 ska kunna förstå hur man källhänvisar (lgr11, s. 222ff). I enlighet med Thurén räknas inte ett tekniskt system till källkritiken. Källkritik är, som framgår av avsnitt 1.3 ovan, ett metodiskt tillvägagångssätt vid sovrandet av information och kontroll av fakta. Med utgångspunkt i Lärare B utsagor riskerar därmed begreppen 'källkritik' att sammanblandas med tekniskt system.

Lärare A och C anser att ifrågasättande är en del av källkritiken och således det källkritiska förhållningssättet. Källkritik handlar om att bedöma, tolka samt granska olika källor för att kunna jämföra och värdera sanningshalten. För att kunna tillämpa ovanstående tillvägagångssätt handlar källkritiken mycket om att ställa frågor till källor. Dessa frågor tar sin utgångspunkt i de källkritiska kriterierna och kan ses som en hjälp för att systematisera tankeprocessen (Thurén, 2005, s. 200). Varken A eller C ger exempel på frågor som vi kan härleda till Thurén. Lärarnas utsagor tolkas istället som att frågorna har syftet att stötta eleverna och att lärarna via dessa får en

insikt i hur eleverna tänker. Dessa frågor har en mer stödjande funktion än en källkritisk. Lärare A skiljer sig från C när hen betonar att källkritik, förutom att ifrågasätta, likaledes handlar om att vara kritisk. A ger inget tydligt exempel på vad hen anser att man bör vara kritisk mot. Därmed blir det svårt att ge en fördjupad förklaring till hur hen resonerar. Viktigt att betona är dock källkritikens och det kritiska tänkandets nära förhållande till varandra, som Hultén m.fl. påpekar: källkritik ingår i och är en del av det kritiska tänkandet (Hultén m.fl., 2007, s. 10). Därmed verkar det som att Lärare A inte gör någon gränsdragning mellan de två olika begreppen på grund av begreppens nära relation. Det ska återigen nämnas att begreppen, trots likheter, inte är synonyma med varandra.

Lärare A och C är eniga om att kritiskt tänkande innebär ett ifrågasättande och betonar att ett kritiskt förhållningssätt bör tillämpas vid tillfällen då muntliga eller skriftliga utsagor ska bedömas. Både A och C uttrycker implicit det kritiska tänkandets huvudprocesser, men de förklarar ej hur de båda huvudprocesserna förhåller sig till varandra. Lärare B skiljer sig från A och C, eftersom hen anser att interrogativa frågor är en del av det kritiska tänkandet. Hultén m.fl. belyser hur frågor kan användas som ett tillvägagångssätt inom kritiskt tänkande där formen på frågorna styrs av syftet (Hultén m.fl., 2007, s. 18). Lärare B ger dock ingen grundlig förklaring till frågornas funktion inom ramen för det kritiska tänkandet. Samma lärare anser även att ett kritiskt tänkande innefattar att tänka och reflektera över information. Lärare B uttrycker inte explicit vad hen avser med resonemanget men det är möjligt att dra paralleller till en grundpelare inom det kritiska tänkandet: att kunna se hur saker och ting är förknippade med varandra och hur dessa förändras över tid (Hultén m.fl., 2007, s. 9).

Resultatet av undersökningen visar att källkritik i svenskundervisningen framför allt handlar om hanteringen av källor och tekniska system. Detta leder till ett tvetydigt förhållningssätt till källkritikens egentliga innebörd. Utifrån lärarnas utsagor verkar det som att det saknas en stringens i undervisningen; det skapas en brokig skara av olika uppfattningar om vad begreppet källkritik egentligen innebär, såväl för skolans lärare som för skolans elever.

Denna skillnad i lärarnas sätt att undervisa om källkritik resulterar i att eleverna inte till fullo lär sig att behärska innebörden av att vara informationskompetent.

Informationskompetens innebär att man har en förståelse av alternativ, att man kan, som denna kompetens definieras av OECD, bilda åsikter men också att man kan fatta beslut som är välgrundade men dessutom ansvarsfulla (DeSeCo, 2005, s. 11). Eleverna förväntas kunna tillämpa ett källkritiskt förhållningssätt där de med hjälp av den källkritiska metoden kan identifiera, hitta och få tillgång till lämpliga informationskällor för att kunna utvärdera dem (DeSeCo, 2005, s. 11). Det är därmed tveksamt om den undervisning som de intervjuade lärarna erbjuder eleverna innehåller den kunskap som de behöver för att de ska kunna organisera kunskap och information på det sätt som OECD kräver. Undervisningen riskerar således att inte uppfylla två av läroplanens mål: att utveckla elevernas kunskaper om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor samt förmågan att sovra i en stor informationsmängd och att kunna pröva källors tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt (lgr11, s. 227).

Undervisningen som behandlar kritiskt tänkande kan anses vara problematisk. För eleverna i lärare C:s klassrum handlar det kritiska tänkandet främst om att kunna identifiera rätt eller fel i de orimligheter som hen behandlar, antingen muntligt eller skriftligt. Tillämpningen av kritiskt tänkande kan dessvärre leda till att vissa elever lyckas med att identifiera den orimlighet som C har nämnt eller skrivit. För de elever som misslyckas uppstår en annan problematik: de tillägnar sig felaktig kunskap. Undervisning om kritiskt tänkande görs på ett tydligare sätt hos lärare A och B. Lärare B låter sina elever praktiskt tillämpa källkritik för att kritiskt reflektera över sina källor. Lärare A stöttar eleverna från början genom att ställa frågor och sätter således igång en tankeprocess hos eleverna.

Utifrån ovanstående resultat är det intressant att återigen anknyta till OECD och de aktuella nyckelkompetenserna. Elever förväntas kunna kritiskt reflektera över information och de förväntas kunna behandla grundläggande principer som innefattar sociala, kulturella men också ideologiska sammanhang och konsekvenser (DeSeCo, 2005, s. 11). Samtliga tre lärare i undersökningen kan sägas arbeta med att utveckla denna nyckelkompetens hos eleverna. Samtidigt är det viktigt att poängtera följande att det sker i en liten utsträckning. Huruvida lärarna går in mer djupgående på sociala, kulturella och ideologiska aspekter går inte att uttala sig om utifrån studiens resultat. Det är dock möjligt att anta, med utgångspunkt i studiens resultat,

att lärarna inte utvecklar denna nyckelkompetens hos eleverna i den utsträckning som OECD kräver, för att utnyttja kunskap och information (DeSeCo, 2005, s. 11). Undervisningen och i förlängningen skolan, riskerar därmed att inte uppfylla sitt ansvar för att eleverna kan tillämpa ett kritiskt tänkande och för att eleverna således på egen hand kan bilda sig egna ståndpunkter som vilar på kunskap, men som också är grundande på etiska överväganden (lgr11, s. 13).

Vidare kan den ovanstående nyckelkompetensen ses som sammankopplad med förmågan att kunna agera inom helheten. Detta förutsätter att elever kan förstå och överväga ett större sammanhang där deras handlingar och beslut ingår och att eleverna således har en förståelse för den vidare kontexten (DeSeCo, 2005, s. 14). Det är därmed på sin plats att återigen betona följande: det kritiska tänkandet förutsätter att elever kan förstå både delar i och helheten av företeelser. Om de inte ges möjlighet till att utveckla kunskap om hur saker och ting är sammankopplade, så blir det således svårt för dem att skapa sig egna uppfattningar och agera självständigt. En brist i fråga om att uppfylla dessa nyckelkompetenser leder i sin tur till att eleverna inte utvecklar ett kritiskt förhållningssätt fullt ut. På så sätt går det även miste om det som OECD benämner som *reflectiveness*, det vill säga att besitta förmågan att distansera sig från det sociala trycket och bilda egna ståndpunkter (DeSeCo, 2005, s. 9).

De svårigheter som kan uppkomma vid undervisning om källkritik involverar både en tidsmässig faktor och dilemmat att hitta ”rätt” källa. Lärare B betonar tydligt lärarens ansvar med uppföljning men poängterar att det är tidskrävande att kontrollera elevernas källkritiska förhållningssätt. Likt B framhäver lärare A lärarens ansvar vid arbete med källkritik. Till skillnad från B handlar problematiken i undervisningen, enligt lärare A, främst om att hitta källor som kan anses som lämpliga. Det blir tydligt i de båda lärarnas resonemang att de hinder eller dilemman som är framträdande vid undervisning om källkritik i slutändan handlar om ett stort ansvar som ligger på lärarnas bord. Både lärare A och B nämner tidsbrist som ett problem när det handlar om uppföljning och kontroll av elevernas källförteckningar. Blir detta moment bristfälligt, kan eleverna uppleva det som adekvat att endast notera källor och skriva en källförteckning, utan någon bakomliggande förståelse om varför de bör göra detta. Undervisningen kan således tendera till att inte uppfylla två

av läroplanens mål fullt ut nämligen att utveckla elevernas förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ samt ge möjlighet till personliga ställningstaganden (Lgr11, s. 8).

Samtliga tre lärare anser att man bör arbeta med det kritiska tänkandet på såväl individ- som gruppnivå. De är även ense om att det arbetssätt som blir framträdande i klassrummet är det kollektiva. Lärare C betonar att arbete med kritiskt tänkande på individnivå tar tid men att det samtidigt behöver ges mer fokus i undervisningen. I generella drag kan lärare C:s önskan om mer individuellt arbete uppfattas som något eftersträvansvärt, men i anknytning till arbetsområden som behandlar ett kritiskt tänkande blir individnivån problematisk. Syftet med det kritiska tänkandet handlar om att både kunskaper och värderingar ska sättas under prövning. I enlighet med Hultén m.fl. kan denna prövning ske vid skriftliga moment, praktiska prov eller vid reflekterande diskussioner (Hultén m.fl., 2007, s. 16f). Därför bör lärarens strävan, efter att bedriva arbete på individuell nivå vad gäller kritiskt tänkande problematiseras: med vem eller vilka ska eleverna reflektera och diskutera kritiskt om undervisningen är av mer individuell karaktär?

I uppsatsen framkommer det att samtliga lärare betonar digitala källor som de vanligaste källorna eleverna vänder sig till. Såväl lärare A, B som C hävdar att eleverna framför allt vänder sig till Google och Wikipedia. Samtidigt som lärarna beklagar sig över att eleverna bara vänder sig till en källa, är det ingen av dem som i klassrummet har diskuterat hur Google är systematiserat – och det trots att eleverna i första hand vänder sig hit. Risken med att inte lyfta fram hur sökjätten Google är uppbyggd kan, enligt Pålsson (2014), hämma elevernas förmåga att tänka kritiskt. För att kunna ifrågasätta en komplex sökmotor måste eleverna förse med nödvändig kunskap och kunna besvara frågan: varför rangordnas sökalternativen på Google som de gör? Med hänsyn till lärarnas svar verkar en sådan förkunskap helt saknas. Utifrån resultatet verkar lärarna själva ha en bristande kunskap inom området, vilket skapar problem, för om lärarna inte själva har kunskapen är det svårt att ställa krav på eleverna. I sammanhanget bör nämnas att ingen av lärarna har genomfört någon utbildning inom ramarna för lärarlyftet, vilket troligtvis, enligt lärarnas utsagor, beror på att tiden inte räcker till. Det är viktigt att förse lärarna med

den kunskap som skolan kräver att de ska besitta, speciellt vad gäller källkritik och kritiskt tänkande.

Till skillnad från lärare A och B, riktar lärare C kritik mot elevers förmåga att söka och kritiskt granska källor på internet. Den risk som Strömbeck och Wästberg (2015) kallar för confirmation basis, det vill säga att eleverna vänder sig till källor för att bestyrka redan befintliga åsikter, kan således utgöra en del av C:s kritik. Lärare A och B förlitar sig på att många elever vet hur sökmotorn Google fungerar. Ett sådant antagande kan leda till att lärarna glömmer bort att eleverna behöver hjälp och stöttning och att de de facto inte alls besitter den kunskap som krävs vad gäller källkritik och kritiskt tänkande. I den gällande läroplanen anges det att eleverna ska kunna söka på internet och sälla informationen där ur ett källkritiskt perspektiv (lgr11, s. 227). Det medför också att eleverna förväntas kunna söka bland olika källor. Resultatet av undersökningen visar att lärarna många gånger tar för givet att eleverna kan arbeta med internet i större utsträckning än vad de kan. Ur den aspekten kan det således många gånger upplevas problematiskt för svensklärare att uppfylla läroplanens krav, exempelvis att ”eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt” (lgr11, s. 13). Sammantaget har undersökningens resultat visat att digitaliseringsprocessen i skolan, när det handlar om att finna, söka och sovra bland digitala källor, efterfrågar en hög kompetens eftersom materialutbudet är stort. Denna kompetens saknas delvis såväl bland lärarna som bland eleverna enligt de tre respondenternas svar.

Vad gäller lärarnas egen granskning av läromedel är lärare A:s och B:s utlåtanden av intresse. Ingen av dem, framför allt lärare A, granskar tryckta läromedel som de använder sig av i undervisningen. Lärare A förlitar sig på att det som står är sanningsenligt eftersom det är skolmaterial. Lärare B uttrycker visserligen en viss skepsis men förlitar sig många gånger på innehållet. De anser båda att tidsbristen är en faktor som gör att mycket material inte granskas. I sammanhanget är Calderon (2015) intressant. Ingen av lärarna uppgav någon information, som påvisar deras medvetenhet om hur granskningen av tryckta läromedel ser ut i dag. Lärare C är dock ensam om att uppfylla Calderons vädjan: lärare måste utbilda sig själva i att

hitta kvalitetssäkra läromedel, eftersom det inte längre finns en central instans för sådant arbete.

Om man ser till antalet år som de tre lärarna har varit verksamma, kan deras agerande bli än mer intressant – framför allt lärare A och B, som har varit verksamma en kortare tid än lärare C. Resultatet bekräftar det lärare B uttrycker: under lärare B:s studietid på universitetet utvecklade inte hen den kunskap om källkritik och kritiska tänkande som i dag behövs i skolvärlden, framför allt när det handlar om tryckta läromedel. Det kan förklara varför de, men undantag för C, inte kritiskt granskar läroböcker. Lärarna bör utifrån vad som sagts få mer hjälp i arbetet med källkritik och kritiskt tänkande.

7. Avslutning

De pedagogiska implikationer som vår undersökning framför allt leder fram till är att begreppen 'källkritik' och 'kritiskt tänkande' är oerhört komplexa. För att lärare ska kunna fördjupa sig i dessa begrepp bör de förtydligas. Det framkommer i uppsatsen att lärare B lyfter problematiken med att lärare arbetar på olika sätt i svenskämnet, eftersom begreppen är diffusa. Här i uppsatsens avslutning riktar vi således kritik mot bristande tydlighet. Precis som samtliga lärare påpekar har internet fått en allt större roll i undervisningen och är i dag den största informationskällan i skolan. Med datorer, iPads och internet ställs allt högre krav på såväl elever som lärare; hur ska de möta en värld full av information där varje musklick genererar en rad med material som bör granskas?

Uppsatsen visar tydligt att de tre svensklärarna arbetar med källkritik och kritiskt tänkande i svenskundervisningen, men de gör det på olika plan, i varierad utsträckning, utan en tydlig distinktion mellan begreppen. Lärare A, B och C är dock övertygade om att begreppen i mångt och mycket går in i varandra. Det är därför viktigt att skapa en gemensam förståelse och begreppsdefinition som lärare kan utgå från. På så sätt blir det lättare för lärare att skapa en dialog med eleverna och att förmedla kunskap och genomföra lektioner om såväl källkritik som kritiskt tänkande.

I kursplanen för svenska lyfts det fram att lärare ska lära eleverna att vara kritiskt tänkande varelser. Det är därför också viktigt att ge lärarna de redskap som behövs för att kunna arbeta mot skolans vision och mål. Lärare ska inte själva behöva tolka två så stora och viktiga begrepp, för att sedan göra någonting av det i undervisningen. Hela skolsystemet riskerar då att bli otydligt och godtyckligt. En förutsättning är därför att skapa en förståelse, där alla lärare får möjlighet att arbeta utifrån samma förutsättningar.

Svenskämnet är brett och innefattar många områden och moment. Det är troligtvis en anledning till att begreppen blir problematiska, vilket studien har visat. Sammanfattningsvis kräver svenskämnet fastare ramar och tydligare definitioner vad gäller källkritik och kritiskt tänkande – en utmaning för Skolverket att hantera.

Betydelseskilnaden mellan källkritik och kritiskt tänkande har visat sig svår att klargöra. Trots ibland vaga svar från de tre intervjuade lärarnas sida, har de beskrivit olika arbetsmoment i svenskundervisningen, där de låter eleverna arbeta med kritiskt tänkande. Wyndham (2013) påpekar att eleverna begränsas att tänka kritiskt. Det bör återigen betonas att Wyndham, till skillnad från i den här studien, genomförde observationer i klassrummet. Det är därför inte helt uteslutet att lärarna säger sig arbeta på ett visst sätt, men att undervisningen i praktiken ser annorlunda ut. Det är åtminstone en möjlighet som inte bör uteslutas. Det är alltså inte omöjligt att den kunskapsreproducerande diskursen tenderar att dominera över den kunskapsförhandlande. Det blir en fråga om lärarnas teoretiska utläggningar kontra praktiska handlingar i klassrummet. Precis som Mannerheim (2010) påstår, kan det mycket möjligt vara så att lärarna arbetar med källkritik och kritiskt tänkande i större utsträckning än vad deras utsagor talar om. Ett förslag till fortsatt forskning är således att observera lärares förhållningssätt i klassrummet – inte bara hur de säger att de arbetar med källkritik och kritiskt tänkande, utan hur det faktiskt ser ut.

8. Material- och litteraturförteckning

Material

Lärare A. Intervju 20 april 2015, Göteborg. Inspelad källa och transkribering av samtal finns att tillgå om så önskas.

Lärare B. Intervju 21 april 2015; Göteborg. Inspelad källa och transkribering av samtal finns att tillgå om så önskas.

Lärare C. Intervju 23 april 2015; Göteborg. Inspelad källa och transkribering av samtal finns att tillgå om så önskas.

Litteratur

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Calderon, Anders. (2015, 27 januari). ”Hur väljs och kvalitetssäkras läromedlen?” [Elektronisk resurs]. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/hur-valjs-och-kvalitetssakras-laromedel-1.181769>> [Hämtad 2015-05-04].

DeSeCo (2005). ”The definition and selection of key competencies. Executive summary” [Elektronisk resurs]. Tillgänglig: <<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>> [Hämtad 2015-04-15].

Esaiasson, Peter, Henrik Oscarsson, Mikael Gilljam & Lena Wängnerud. [2007]. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (upplaga 1) Stockholm: Norstedts.

Hultén, Pernilla., Jens Hultman & Lars Torsten Eriksson. (2007). *Kritiskt tänkande*. Malmö: Liber.

Jämterud, Ulf. (2012, 9 september). ”Om Kolla källan”. Reviderad av Anette Holmqvist 2014-12-10. [Elektronisk resurs]. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/kollakallan/om>> [Hämtad 2015-04-28].

Mannerheim, Filippa (2010, 10 juni). ”Källkritik - ett självklart perspektiv i svenskundervisningen (svenska)”. [Elektronisk resurs]. Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/skolutveckling/resurser-for-larande/kollakallan/kallkritik/skolamnen/svenskundervisningen-1.151298>> [Hämtad 2015-04-20].

- Monssen Nordström, Joel. (2013). Ett kritiskt förhållningssätt i svenskämnet – En kvalitativ studie om gymnasielärares arbetsmetoder. (Kandidatuppsats). Luleå: Institutionen för konst, kommunikation och lärande. [Elektronisk resurs].
Tillgänglig: <<https://pure.ltu.se/portal/files/43968394/LTU-EX-2013-43750325.pdf>> [Hämtad 2015-04-11].
- Norlund, Anita. (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 273.). [Elektronisk resurs].
Tillgänglig: <<https://gupea.ub.gu.se//handle/2077/18958>> [Hämtad 2015-04-21].
- OECD. (2015) [Elektronisk resurs].
Tillgänglig: <<http://www.globalis.se/Organisationer/OECD>> [Hämtad 2015-06-02].
- Pålsson, Stefan. (2014, 1 april). ”Villkoren för kunskap och lärande i en digital värld”. [Elektroniskt resurs]. Tillgänglig:
<<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/it-i-skolan/undervisning/villkoren-for-kunskap-och-larande-i-en-digital-varld-1.216746>> [Hämtad 2015-04-13].
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* [lgr11]. Tillgänglig:
<<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola>> [Hämtad 2015-04-21].
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan.* [lgy11]. Tillgänglig:
<<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning>> [Hämtad 2015-04-25].
- Strömbeck, Jesper & Olle Wästberg. (2015, 13 april). ”Kunskapsklyftan riskerar bli en av de stora klassfrågorna”. [Elektronisk resurs]. Tillgänglig:
<<http://www.dn.se/debatt/kunskapsklyftan-riskerar-bli-en-av-de-stora-klassfragorna/>> [Hämtad 2015-04-15].
- Thurén, Torsten. (2005). *Källkritik.* Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* [Elektronisk resurs].
Tillgänglig: <www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [Hämtad 2015-06-01].

Wyndham, Anna-Karin. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: en studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. (Gothenburg studies in Educational Sciences 336.) [Elektronisk resurs].

Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32676/1/gupea_2077_32676_1.pdf> [Hämtad 2015-04-11].

Bilaga 1

Intervjuguide

Identifikation

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilken utbildning har du?

Hur var din utbildning?

Har du arbetat på flera skolor? Om ja, hur många?

Har du genomfört någon fortbildning/läraryft?

Vad är det bästa med yrket?

Källkritiskt och kritiskt förhållningssätt

Kan du berätta för mig vad källkritik innebär för dig?

Kan du berätta vad kritiskt tänkande innebär för dig?

(Hur förhåller sig dessa begrepp till varandra enligt dig?)

(Finns det någon mening med att särskilja dem åt?)

Vilka tankar har du kring det här specifika kursplansmålet som:

”Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt” och [skolan ansvarar för att varje elev] kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskap och etiska överväganden?

Berätta hur du har arbetat med att trigga elevernas kritiska tänkande det senaste året.

Berätta hur du upplever elevens förkunskaper när det gäller att vara kritiskt tänkande.

Vad för typ av verktyg använder du dig av för att främja ett kritiskt tänkande hos eleverna?

Hur kan du som lärare kontrollera att eleverna tänker källkritiskt?

Hur undervisar du om källkritik? Kan du beskriva en typisk situation?

Vid en sådan situation, vad är viktigt att tänka på för dig som lärare?

Hur resonerar du kring att arbeta med källkritik/källkritiskt tänkande i:

- helklass?
- grupp?
- individuellt?

Berätta i vilka moment det kan vara svårt att arbeta med källkritik.

(Upplever du några hinder/dilemman i arbetet med källkritik?)

(Upplever du att dina elever förstår innebörden av att vara källkritisk?)

Berätta vilka källor eleverna vänder sig till? Anser du att dessa är tillförlitliga?

Hur förses du som lärare med kunskap och material?