



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans
årskurs 4-6.
HT 2017

Kritiskt arbete inom svenskämnet

*En studie i hur fem lärare arbetar med
källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande
och att kritiskt granska.*

Per Johansson och Claes Brimsjö

Sektionen för lärande och miljö

Författare

Per Johansson och Claes Brimsjö

Titel

Kritiskt arbete inom svenskämnet – *En studie i hur fem lärare arbetar med källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande och att kritiskt granska.*

Handledare

Christoffer Dahl

Examinator

David Petersson

Sammanfattning

Vi undersöker hur lärare tolkar och arbetar med tre begrepp i svenska läroplanen: källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande och att kritiskt granska. Dessa tre begrepp har vi valt att samla under begreppet kritiskt förhållningssätt. Syftet med uppsatsen är att få en uppfattning om hur fem lärare i ämnet svenska arbetar med kritiskt förhållningssätt och vi utgår från två forskningsfrågor: Hur tolkar lärarna begreppen källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande och att kritiskt granska utifrån läroplanen och vilka eventuella likheter eller skillnader kan vi se? Hur arbetar lärarna med att utveckla begreppen källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande och att kritiskt granska med eleverna och vilka eventuella likheter eller skillnader kan vi se? Studien är baserad på kvalitativa intervjuer med fem mellanstadielärare. Vårt resultat visar att de fem lärarna arbetar med kritiskt förhållningssätt och att det skiljer sig i hur de arbetar. Undersökningen visar att lärarna föredrar diskussioner i sitt kritiska arbete och att de inte utnyttjar svenskämnet specifikt för att utveckla ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna.

Ämnesord

Critical literacy, kritiskt tänkande, källkritiskt förhållningssätt, kritiskt granska, kritiskt arbete, demokratiuppdraget

Innehåll

1. Inledning	7
1.1. Syfte.....	9
1.2. Forskningsfrågor.....	9
1.3. Disposition.....	10
2. Tidigare forskning	10
2.1. Begreppet Critical Literacy	10
2.2. Spår av begreppet i svenskämnet i Lgr 11.....	12
2.3. Svensk forskning	12
3. Metod.....	15
3.1. Frågornas utformning	17
3.2. Etiska val	17
3.3. Urval	18
3.4. Genomförandet av datainsamling.....	20
3.5. Behandling av data	20
3.6. Validitet och reliabilitet	21
4. Resultat	23
4.1. Elsa	23
4.2. Karl	24
4.3. Stina	26
4.4. Erik	27
4.5. Lisa	29
4.6. Sammanfattning.....	30
5. Analys	32
6. Diskussion.....	36
7. Referenslista	40

8. Bilaga 1 Frågeformulär.....	43
--------------------------------	----

Förord

Vi har valt att skriva om kritiskt arbete i svenskämnet som en naturlig uppföljning till vårt tidigare arbete om critical literacy. Ämnet finner vi väldigt intressant och arbetet har för oss varit lärorik. Vi har utfört den största delen av arbetet tillsammans men delat upp vissa arbetsuppgifter för att spara tid. Samtidigt har vi båda varit införstådda med vad den andre arbetat med och vi har kunnat diskutera arbetsprocessen. Det saknas mycket forskning på området i just svenskämnet och det har varit svårt att finna relevant litteratur att utgå från. Vår ambition med arbetet har därför varit att fördjupa oss i området och samtidigt försöka bidra med mer forskning på fältet.

Vi vill tacka de fem lärarna som ställt upp och delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter till studien, vår handledare Christoffer Dahl för de intressanta diskussioner och den handledning han har bidragit med samt Marcus Nilsson för korrekturläsning och värdefull återkoppling.

Lärarstudenter på Högskolan Kristianstad

Per Johansson och Claes Brimsjö

Sölvesborg, 2017

1. Inledning

Den mediala värld vi lever i är i ständig förändring. Vi möts idag av ett ökat behov av att tänka kritiskt och resonera om allt vi läser och hör. Nya begrepp som “fake news” och “alternative facts” har börjat användas på sociala medier och internets framväxt har gjort det lättare att publicera texter som når fler människor dagligen. Flertalet av dessa texter genomgår ingen redaktionell granskning utan granskningen utförs av den som läser. Detta ställer krav på läsarens förmåga att både bedöma textens sanningshalt och dess syfte. Det är ett problem, inte bara för individen utan också för samhället och demokratin. Om vi inte vet vilken information vi kan lita på och använda oss av finns det en risk att information undanhålls eller utnyttjas i syfte att vilseleda läsarna. Skolan är den arena som samhället använder för att utbilda medborgare och den gör det genom två uppdrag. Dels har de ett kunskapsuppdrag som ska uppfyllas och dels ett demokratiskt uppdrag som grundar sig på medborgerliga rättigheter och skyldigheter. Skolan har som mål att utveckla en demokratisk värdegrund och Skolinspektionen (2012, s. 6) skriver:

Målet med skolans demokrati- och värdegrundsarbete är att främja demokratin och motverka odemokratiska uttryck. Det förutsätter att värdegrunden integreras i kunskapsmålen.

Detta innebär att skolan ska föra in det demokratiska arbetet i undervisningen och därmed är det viktigt att lärarna arbetar kritiskt i alla ämnen.

I vår kunskapsöversikt, *Critical literacy - Att finna maktstrukturer genom språkundervisning* (Brimsjö & Johansson, 2017) studerade vi begreppet critical literacy, vilka forskare som bidragit till begreppets utveckling och hur det idag kan användas i skolor. Critical literacy var inledningsvis ett begrepp för hur man kan arbeta med språket ur ett kritiskt perspektiv för att belysa maktstrukturer och orättvisor i samhället. Det innebär att analysera texter med en politisk utgångspunkt för att skapa förståelse för

samhället och individen och därigenom skapa ett mer demokratiskt samhälle. Senare har det även utvecklats till en metakognitiv lässtrategi för att studera maktstrukturer inom språket, där fokus istället ligger på att analysera hur språket kan användas för att uppnå ett specifikt syfte. Critical literacy är inte välkänt i svenska klassrum utan något som tillämpas främst i skolorna i Storbritannien, Kanada och Australien. I en svensk kontext appliceras critical literacy genom styrdokumentens mål om att eleverna ska lära sig *källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande* och *att kritiskt granska* (Skolverket, 2011).

Syftet med critical literacy är att frigöra människan genom utbildning (Freire, 1972). Genom att anta ett kritiskt förhållningssätt till språk och litteratur får människan förståelse för de maktstrukturer som finns i samhället och som påverkar oss. Den svenska undervisningen ska utveckla eleverna i att tänka kritiskt och i att förhålla sig kritisk till media och litteratur likt critical literacy men gör det utifrån ett mindre politiskt perspektiv, eftersom Skolverket valt att dela på kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget (Molloy, 2017, s. 18). Allan Luke (2000, s. 3) menar att critical literacy också kan vara en avpolitiserad version av begreppet och istället ses som en metakognitiv lässtrategi. Critical literacy dyker idag upp översatt till kritisk litteracitet på Skolverket (Skolverket, 2016) vilket kan ses som en antydning till att utöka begreppets användning i den svenska undervisningen. Genom denna betoning skulle lärare kunna få en bättre förståelse för begreppets helhet och kanske också hur de ska kunna tillämpa det i undervisningen.

Eftersom begreppet critical literacy inte används i någon större utsträckning i den svenska skolan kommer vi härnäst använda oss av begreppet kritiskt förhållningssätt som i vårt arbete innefattar begreppen *källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande* och *att kritiskt granska* som finns med i läroplanen. Vi kommer också att använda oss av begreppet kritiskt arbete när vi skriver om det didaktiska arbetet som sker i klassrummet i syfte att utveckla ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna.

Styrdokumentet är tolkningsbara, vilket leder till att läraren måste basera sin undervisning på de tolkningar han eller hon gör. Om detta tolkningsutrymme leder till en likvärdig utbildning för alla eleverna är det inget problem. Om lärarnas tolkningar däremot leder till stora skillnader i elevernas demokratiska uppfostran kan det utgöra ett problem eftersom skolan har som uppdrag att förmedla en likvärdig utbildning till alla

elever. Detta skulle i så fall kunna innebära ett behov av ett utökat arbete med den demokratiska undervisningen i skolan för att säkerställa att alla elever får den demokratiska utbildning skolan är skyldig att ge dem. Enligt styrdokumentet ska eleverna få möjlighet att “utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och skilda medier” (Skolverket, 2011, s. 222). Skolverket (2011, s. 13) skriver också “skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden”. I detta ser vi essensen av vad critical literacy är även om det inte benämns med begreppet i sig och vi vill veta hur lärare tolkar dessa aspekter av läroplanen och vad vi kan se av critical literacy i deras tolkningar.

1.1. Syfte

Vårt syfte med denna uppsats är att få en inblick i hur lärare i ämnet svenska kan arbeta med kritiskt förhållningssätt. Vi vill veta om lärarna arbetar på liknande sätt eller om det skiljer sig i hur de ser på och tillämpar de olika begreppen i styrdokumentet och hur lärarnas uppfattningar och val av arbetssätt skulle kunna påverka elevernas möjlighet till att utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Med detta arbete vill vi bidra med forskning om hur lärare arbetar med kritiskt förhållningssätt i svenskämnet.

1.2. Forskningsfrågor

Utifrån vårt angivna syfte kommer följande forskningsfrågor att besvaras i uppsatsen:

1. Hur tolkar lärarna begreppen källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande och att kritiskt granska utifrån läroplanen och vilka eventuella likheter eller skillnader kan vi se mellan deras begreppsuppfattning?
2. Hur arbetar lärarna eleverna för att utveckla begreppen källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande och att kritiskt granska i svenskämnet och vilka eventuella likheter eller skillnader kan vi se mellan deras arbetsmetoder?

1.3. Disposition

I kapitel 2 kommer teorier knutna till begreppen critical literacy, kritiskt förhållningssätt och skolans demokratiska uppdrag att behandlas. Här kommer även de delar av den svenska läroplanen som knyter an till begreppen att undersökas och tidigare forskning går igenom. Vidare kommer vi i kapitel 3 att redogöra för undersökningens metod. Resultatet av intervjuerna kommer att behandlas i kapitel 4 och vidare analyseras resultatet i kapitel 5. Kapitel 6 innehåller en avslutande diskussion.

2. Tidigare forskning

Det finns förvånansvärt lite forskning som rör kritiskt arbete inom svenskämnet i skolan. Den skolforskning som bedrivs är främst inom samhällskunskapsämnet. Den bedrivs också nästan uteslutande på högstadie- eller gymnasienivå. Vårt tidigare arbete om critical literacy (Brimsjö & Johansson, 2017) innebar att vi fick söka oss till andra länders forskning och då främst i den anglosaxiska forskningsvärlden. Sedan vi skrev litteraturöversikten har både Gunilla Molloy, som är en stark förespråkare för kritiskt tänkande, och Svenskläraryrket publicerat litteratur som behandlar ämnet. Det förefaller således som om det håller på att ske ett uppvaknande inom området.

2.1. Begreppet Critical Literacy

Begreppet critical literacy innebär att skapa medvetenhet hos individen om sin position i samhället med målet att kunna förbättra den (Freire, 1972). Det är en del av en övergripande kritisk pedagogik men med en inriktning mot kultur, samhälle och makt för att kunna bryta ner och förstå eller kritisera språket vi talar och skriver. Genom språket skapar vi vår identitet, förstår vilka vi är och varför vi tänker som vi gör. Begreppet ligger således som grund för möjligheten att upprätthålla ett demokratiskt och rättvist samhälle genom utbildning.

Historiskt sett har vissa grupper haft en starkare position i samhället genom ideologier, institutioner och ledarskap. Den styrande delen av befolkningen har haft tillgång till utbildning och därigenom bibehållit de etablerade samhällsstrukturerna genom, bland annat, en språklig makt. Utifrån detta påbörjade Paolo Freire sitt arbete i Brasilien med att utbilda analfabeter eftersom alla skulle ha samma rätt att göra sin röst hörd (Freire, 1972). Han menade att ett första steg till förändring är att kritiskt begrunda den värld vi lever i. Freire förstod också språkets betydelse som medel för frigörelse. Hans arbete lade en grund för en pedagogik som innebar att upplysa och lyfta den förtryckta klassen i samhället genom utbildning (Freire, 1972). Behovet av individens frigörelse fanns även i andra delar av världen och Freires tankar utvecklades vidare av andra pedagoger, t.ex. Joseph Kretovics och Ira Shor, till det begrepp som idag kallas critical literacy. Genom critical literacy ska individen bli medveten om de maktstrukturer som påverkar hans eller hennes tillvaro och på så sätt uppnå en större frihet och ge samhället en mer demokratisk grund.

Begreppet kan ses som en metod, men också som ett förhållningssätt. Allan Luke (2000) menar att begreppet är en metod för att upplysa elever genom undervisning medan Brian Street (2003) och Wendy Morgan (1997) anser att det är ett förhållningssätt som ska genomsyra hela individens tillvaro. Några forskare ifrågasätter dock om critical literacy går att tillämpa i en skola som tar sina direktiv från en styrande statsmakt eftersom dess pedagogik innebär ett ifrågasättande av den styrande makten (Luke, 2000). Detta har inneburit att begreppet ibland har avpolitiserats och istället blivit en metakognitiv lässtrategi för att endast kritiskt granska språkliga maktstrukturer.

Under 1980-talet, i Sydafrika, utvecklade Hilary Janks sin undervisning till det hon kallar CLA, Critical Language Awareness, vilket i grund och botten är det samma som critical literacy (Janks, 2010). Janks såg ett behov av att upplysa och undervisa studenter i hur språket används för att vidmakthålla det politiska styret i landet för den vita minoritetsbefolkningen och samtidigt förtrycka och undanhålla utbildning för den svarta majoritetsbefolkningen. Hon ser en tydlig skillnad i att endast undervisa med utgångspunkt i ett literacy-perspektiv kontra ett critical literacy-perspektiv. Genom att

undervisa utifrån ett critical literacy-perspektiv synliggörs textens påverkan på den som läser och författarens syfte med texten, medan det i literacy-perspektivet endast skapas förståelse för textens innehåll (Janks, 2010, s. 19).

2.2. Spår av begreppet i svenskämnet i Lgr 11

I syftesdelen för ämnet svenska i Lgr 11 (Skolverket, 2011, s. 222) finner vi ordet kritiskt i meningen “*Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor.*” Det finns andra delar i syftet som pekar på det som faller innanför ramen för critical literacy. Att eleverna “...*ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära*” samt att “...*eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden.*” är väldigt tydligt kopplat till critical literacy.

2.3. Svensk forskning

Att kritiskt granska och analysera samhället utifrån kön, klass och etnicitet i syfte att skapa förståelse för andra människors livssituation samstämmer med de demokratiska värderingar skolan i Sverige har i uppdrag att förmedla till eleverna (Skolverket, 2011). I en artikel ger Skolverket (2014) en bred bild av critical literacy där begreppets innebörd beskrivs med följande punkter:

Critical literacy handlar om att: a) bygga förståelse för ett innehåll med hjälp av språket, b) kunna tolka och jämföra olika textformer, c) få en sammanhållen syn på språk, kunskap, identitet och demokrati, d) kritiskt granska klass, genus, etnicitet och andra rättvise- och maktfrågor, samt e) engagera barn/elever i för dem relevanta frågor. (Skolverket, 2014).

En svensk forskare som har ägnat mycket tid åt forskning inom området är Gunilla Molloy. Hon har under 30 år publicerat en mängd artiklar och böcker där hon behandlar makt och språk med koppling till den svenska skolans demokratiuppdrag (Molloy, 2017, s. 45). Trots hennes tidigare arbete om kritiskt förhållningssätt, skriver hon att hon inte hade någon kännedom om begreppet critical literacy och har därför inte explicit använt det i arbetena. Hennes tanke har istället varit att förena skolans kunskapsuppdrag med demokratiuppdraget.

Ewa Bergh Nestlog är tillsammans med Nils Larsson redaktör för Svenskläraryrskriftens årskrift (SLÅ) 2016, *Svenska - ett kritiskt ämne*, där flera svenska forskare skriver om olika kritiska aspekter inom svenskämnet. Här återfinns en del för oss intressanta artiklar av bl.a. tidigare nämnda Gunilla Molloy men också av Suzanne Parmenius Swärd som menar att dagens digitala värld gör att vi i allt mindre utsträckning läser texter på djupet (Parmenius Swärd, 2016, s. 149). Hon menar att vi idag ofta läser en summering av en text, eller en summering av en summering, och inte får någon djupare förståelse för de texter som vi möter. Detta skapar ytliga kunskaper som utan kritisk granskning kan missuppfattas vilket i förlängningen kan vara ett hot mot demokratin. I artikeln tar hon upp vikten av diskussioner i klassrummet för att uppnå en djupare förståelse för texter och dess budskap.

Två andra artikelförfattare i SLÅ 2016 är Berit Lundgren och Maritha Johansson. Lundgren (2016, s. 109) diskuterar svenskämnets roll i grundskolan och undersöker hur en kritisk didaktik kan tillämpas i ämnet. Hon tar ansats i ett par klassrumsstudier för att beskriva hur texter, undervisning och elevers skrivande kan användas för att vidga deras förståelse för texters uppbyggnad och innehåll. Maritha Johansson (2016, s. 73) menar att det ställs för låga krav på elever i svenskämnet och att det sällan förväntas att eleverna läser utifrån ett kritiskt perspektiv. Hon anser att den litteratur som idag läses i skolan inte utmanar eleverna tillräckligt. Genom större utmaningar ges eleverna möjlighet att inte bara utveckla sitt språk utan också utveckla sig själva som människor. Utifrån sin jämförelse mellan svensk och fransk läroplan menar Johanssons (2016, s. 66) att de franska eleverna förväntas läsa en litterär kanon som är en del av det franska kulturarvet. Hon skriver att den franska klassiska litteraturen utgör en större utmaning för de franska eleverna, som tvingas in i obekanta textvärldar och därmed har större möjlighet till

textanalys, än de svenska eleverna i sin litterära språkundervisning. I förhållande till Brian Streets (Lundgren, 2016, s. 110) tankar om olika perspektiv på literacy tydliggörs det att den svenska undervisningen går åt det autonoma perspektivet, vilket innebär en linjär utvecklingsprocess vars främsta avsikt är att utveckla språket i ett självändamålssyfte. I den franska läroplanen förväntas eleverna istället utveckla sin läs- och skrivförmåga i sociala sammanhang, vilket han benämner som det ideologiska literacy-perspektivet. Språket blir härigenom ett verktyg för att utveckla människan som person. Genom att se språket som en social handling blir språk, identitet och kultur dynamiska vilket också tillåter en tydligare kritisk aspekt på språkundervisningen (Lundgren, 2016, s. 110).

Ett sätt att utveckla svensk språkundervisning mot ett ideologiskt literacy-perspektiv är, som Gunilla Molloy (2017, s. 18) skriver, att inte se kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget som två separata uppdrag utan att det istället borde utläsas som kunskapsuppdraget/demokratiuppdraget. Att se dessa uppdrag som åtskilda innebär att kunskapsuppdraget alltid får ett större utrymme i undervisningen och att demokratiuppdraget förlorar (Molloy, 2017, s. 18). Demokratiuppdraget utförs dessutom ofta som ett temaarbete och är skilt från den ordinarie undervisningen (Skolinspektionen, 2012, s. 19). Detta är ett problem som både Skolinspektionen och Molloy anser måste åtgärdas för att skolan ska kunna fullgöra sitt demokratiska uppdrag.

Den forskning som vi finner om källkritik är kopplad till de samhällsorienterade ämnena och inte svenskämnet. Men elevernas möte med dagens mediala samhälle ställer större krav på undervisning i källkritik, även inom svenskämnet, än vad det gjort tidigare. Mikael Halápi, Helena Lindberg och Ewa Thorslund (Halápi, Lindberg & Thorslund, 2017, Skolverket, 2017) skriver i en debattartikel i DN och på Skolverket att Skolinspektionens undersökning visar att var fjärde lärare i grundskolan inte arbetar med att kritiskt granska källor på internet och att fyra av tio lärare anser att det finns ett stort behov av kompetensutveckling på området.

Den danska läroplanen för modersmål har ett tydligare fokus på ämnescentrering som saknas i den svenska och vi jämför detta med den svenska för att sätta den svenska läroplanen i ett bredare perspektiv. Vi kommer använda oss av Bengt Sjöstedts (2013) avhandling *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid* som jämför den svenska gymnasiala

läroplanen för modersmål med den danska och lyfter skillnader som påverkar lärarnas förutsättningar för undervisningen. Han menar att det finns tydliga skillnader i hur länderna ser på modersmålsundervisning och att detta påverkar elevernas språkliga utveckling. Sjöstedts undersökning visar att den danska läroplanen har ett tydligare fokus på ämneskunskaper inom språket än vad den svenska har och att de styrande koderna i läroplanerna skiljer sig åt. Svensk läroplan har ett fokus på ämnesövergripande och värden medan den danska läroplanen har koderna ämnescentrering och bildning.

Vi har också valt att jämföra våra resultat från intervjuerna i vårt arbete med de intervjuer Eric Bergin genomför i sitt examensarbete i pedagogik, *Perspektiv på kritiskt tänkande i skolundervisningen* (2013), där han undersöker några gymnasielärares och gymnasieelevers syn på demokrati, kritiskt tänkande och hur lärarna arbetar med demokratiuppdraget. Detta innebär vissa skillnader mot vårt arbete, som behandlar en annan läroplan men också en annan ålderskategori av elever. Resultatet i undersökningen visar att arbetet i kritiskt tänkande behöver utvecklas men också att informanterna i undersökningen anser att gymnasieeleverna inte ännu utvecklat ett kritiskt tänkande.

3. Metod

Vi valde att arbeta med semistrukturerade kvalitativa intervjuer till vår datainsamling där informanterna fick möjlighet att själva utforma sina svar utifrån tjugotvå, i förväg bestämda, frågor. Jan Trost, som är professor i sociologi, menar i sin bok *Kvalitativa intervjuer* (2010) att strukturering går att dela in i skilda tolkningar där frågan antingen är strukturerad efter ett specifikt ämne eller av en generell natur. Strukturering kan också tolkas som att frågorna är öppet ställda, där informanten kan svara fritt, eller slutna, som i ett formulär (Trost, 2010, s. 40). Vårt val av att kalla våra intervjuer strukturerade grundar sig i att vi har ställt frågor om ett specifikt ämne. Pedagogikforskaren Anna Hedin (1996, s. 3) skriver att kvalitativa frågor är bra i syfte att utforska ett relativt outforskat område. Trost menar att kvalitativa intervjuer är en rimlig metod för datainsamling om man "är intresserad av att t.ex. försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera"

(Trost, 2010, s. 32). I vårt arbete vill vi förstå hur lärare resonerar om begreppen *källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande* och *att kritiskt granska*.

Vi använde oss av kvalitativa frågor som enligt Hedin (1996, s. 3) ger en bra inblick i området vi undersökt eftersom det inte finns mycket tidigare forskning inom området. Intervjuerna har valde vi att spela in, istället för att föra anteckningar, för att skapa ett bättre flyt i samtalet. Ann Kristin Larsen (2007), sociolog och lektor på lärarutbildningen vid högskolan i Oslo, skriver i *Metod helt enkelt* att flytet i intervjun är viktigt för att informanten ska känna sig trygg och avslappnad under intervjun. Trost (2010, s. 74–75) menar att inspelning av informanterna har en rad fördelar men även några nackdelar. Fördelarna var att vi inte behövde föra anteckningar och att vi i efterhand kunde få intervjuerna återberättade. Vi ansåg att intervjuerna fick en naturligare gång om vi inte antecknade samtidigt. Nackdelen, som vi fick uppleva, var att det tog tid att lyssna igenom inspelningarna. Vi ansåg dock att fördelarna med att spela in informanterna vägde tyngre än nackdelarna eftersom vi inte behövde förlita oss på vårt minne och vår förmåga att föra anteckningar.

Vi inledde med att ställa allmänna frågor om informantens bakgrund för att ge intervjun en mjukare start. Därefter ställde vi frågor utifrån läroplanens (Skolverket, 2011) värdegrund, övergripande mål och riktlinjer samt ämnet svenska. Begreppen som togs upp skulle därför vara kända av lärarna vi intervjuade men vi ville ändå fråga dem om deras tolkning av begreppen för att själva kunna tolka svaren vi fick. Hedin (1996, s. 3) poängterar att forskaren själv utför mer arbete i kvalitativa studier, än kvantitativa studier, eftersom de själva samlar in och tolkar data. Hon menar att det leder till att metoden blir mer subjektiv jämfört med exempelvis ett experiment. Informanterna valdes ut efter kön, ålder, tillgänglighet, arbetserfarenhet och utbildning. Deras bakgrund skiljer sig från varandra och förhoppningen var att det skulle ge en större bredd och variation i intervjusvaren.

3.1. Frågornas utformning

Frågorna vi ställde utgick från tre begrepp (*källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande och att kritiskt granska*) i Lgr 11 som vi tyckte stämde överens med vad begreppet critical literacy till stora delar står för. Vi hade totalt tjugotvå frågor (se Bilaga 1) i vilka vi urskilde sex huvudfrågor, som var direkt kopplade till styrdokumentet:

Vad anser du att begreppet "källkritiskt förhållningssätt" betyder?

Hur jobbar du med "Hur man jämför källor och prövar deras tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt." i svenskämnet?

Hur skulle du definiera begreppet "kritiskt tänkande"?

Hur tolkar och jobbar du med "kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden,"?

Vad anser du att "att kritiskt granska" betyder?

Hur tolkar och jobbar du med "Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ."

Dessa grundfrågor är direkt kopplade till de tre begreppen från läroplanen och är formulerade för att informanterna ska få redogöra för sin tolkning av begreppen och även om hur de ser på begreppen i läroplanskontexten och hur de arbetar med begreppen i skolan.

3.2. Etiska val

Det var viktigt att vi respekterade informanternas integritet genom att låta dem vara anonyma och även skolorna de arbetar på. Vi namngav därför informanterna med fiktiva namn. Vad gäller innehållet i svaren var vi medvetna om att informanterna kunde säga

att vissa delar av det som han eller hon hade sagt inte fick användas och att vi var tvungna att respektera det (Trost, 2010, s. 123–124). Vidare informerade vi informanterna om vårt syfte med undersökningen och erbjöd dem att se resultatet när det fanns tillgängligt (Hedin, 1996, s. 5). Trost (2010, s. 112) menar att vi, som intervjuare, inte självmant ska erbjuda informanten en kopia av arbetet. Han menar att det finns en risk att intervjuaren inte kan hålla sitt löfte om att ge ut en kopia av arbetet eftersom det kan hända att resultatet tar för lång tid eller praktiska saker som att någon flyttar ställer till det. Däremot säger Trost (2010, s. 112) att om informanten frågar om en kopia ska intervjuaren erbjuda ett exemplar som tack för att informanten tagit sig tid att ställa upp. Vi valde att själva erbjuda informanterna en kopia när det finns tillgängligt så att de kan ta del av vårt arbete. Seidman (1998, s. 51) tar upp några punkter som han tycker informanten ska skriva under på och godkänna före intervjun:

- Vem, för vem och med vilket syfte?
- Risker och sårbarheter
- Rätten att delta eller att avstå från att delta
- Rätten att dra sig ur och att läsa intervjun
- Anonymitet
- Hur studiens resultat kommer spridas

Vi bad inte informanterna att skriva under något papper men däremot berättade vi om deras rättigheter. Punkterna *Risker och sårbarhet* och *Hur studiens resultat kommer spridas* tog vi inte upp. Trost (1996, s. 129) menar att vi som intervjuare har rätt att skriva om formuleringarna om vi vill använda dem som citat, eftersom talspråk skiljer från skriftspråk. Han påpekar att det är av största vikt att det görs utan att förvränga citaten. Vi valde att snygga till citat som innehöll för mycket talspråksord för att underlätta läsningen och att förtydliga budskapet.

3.3. Urval

Vi valde informanterna utifrån att de undervisar på mellanstadiet i ämnet svenska och tre av lärarna är kvinnor och två är män. Jan Trost poängterar att syftet med intervjuerna

avgör hur många personer som intervjuas och han menar att få intervjuer är att föredra eftersom många intervjuer kan göra materialet ohanterligt (Trost, 2010, s. 143).

Trost (2010, s. 138) menar att det finns olika variabler att utgå ifrån i sökandet efter informanter. Dessa variabler kan vara ålder, kön och ämnesbehörighet. Vi följde vissa av Trosts förslag på variabler när vi valde våra informanter men däremot hade vi inte resurser att söka efter informanter som möjligen hade gett oss ytterligare bredd sett till någon av variablerna. Fyra av informanterna var av oss tidigare kända genom lärarpraktiker, och den siste var för oss okänd och dess utom inte behörig lärare. Detta valde vi medvetet för att skildra verkligheten där en stor del av de som arbetar som lärare inte har lärarbehörighet. Alla informanterna arbetar i södra Sverige.

- Informant 1, som vi kallar Elsa, är mellanstadielärare och behörig i alla ämnen förutom slöjd. Hon undervisar just nu i matematik, svenska, samhällskunskap, historia, religion, geografi och naturämnena. Informant 1 har arbetat som lärare i 28 år och arbetar med årskurserna 4–6.
- Informant 2, som vi kallar Karl, är mellanstadielärare och behörig i alla ämnen förutom idrott. Han undervisar i alla ämnen förutom idrott och naturämnena. Informant 2 har jobbat som lärare i 22 år och arbetar i årskurs 4–5.
- Informant 3, som vi kallar Stina, är mellanstadielärare och behörig i alla ämnen förutom musik och bild. Hon undervisar i engelska, matematik, svenska och naturämnena. Informant 3 har arbetat som lärare i 20 år och arbetar i årskurs 4–5.
- Informant 4, som vi kallar Erik, jobbar som mellanstadielärare och är inte behörig i något ämne. Han har en magisterexamen i miljövetenskap och undervisar just nu i svenska, matematik och naturämnena. Informant 4 har arbetat som lärare i 2,5 år och arbetar endast i årskurs 6.

- Informant 5, som vi kallar Lisa, är mellanstadielärare och behörig i alla ämnen. Hon undervisar just nu i alla ämnen förutom idrott och naturämnena. Hon har arbetat som lärare i 30 år och arbetar i årskurs 4–5.

3.4. Genomförandet av datainsamling

Vi genomförde intervjuerna i lokaler som informanterna själva fick välja. Innan vi startade diktafonen förklarade vi att informanterna skulle vara anonyma i vårt arbete och att de själva fick säga till om det var något i intervjun som de ville stryka. Vi berättade även att de har rätt att se resultatet när vi är färdiga och i vilket syfte vi gör denna undersökning. Vi som intervjuare styrde intervjun och vi gav informanterna gott om tid och frihet att svara på frågorna. Våra frågor hänger ihop med varandra och därför kunde informanterna ibland själva säga om de tyckte att frågan redan var besvarad. Detta fick dock informanterna själva säga och vi ställde alltid alla frågorna till informanterna så att de fick chans att svara på alla. Vi kunde under intervjuerna ställa fler frågor utöver de tjugotvå frågorna som vi förberett. De extra frågorna handlade i dessa fall om ämnet som informanterna kom in på och frågorna hade som syfte att informanterna skulle få möjlighet att vidareutveckla sina svar.

3.5. Behandling av data

Trost (2010, s. 147) menar att man bör följa tre steg vad det gäller arbetet med data. Det första är att *samla in* data. Det andra är att *analysera* data och det tredje steget är att *tolka* data. Hur detta görs menar han är upp till var och en. Han säger att det inte finns ett lika självklart mönster som det gör vid t.ex. kvantitativa undersökningar.

Vi transkriberade intervjuerna allt eftersom intervjuerna gjordes. I transkriberingen markerade vi vem som sa vad för att lätt kunna avläsa det senare. När vi granskade intervjuerna gjorde vi det efter en blandad metod: dels granskade vi intervjuerna, fråga för fråga, dels försökte vi även få ett helhetsgrepp över intervjuerna och på så sätt kunna

få en bild av vad de säger. Vi fokuserade på följande begrepp: *källkritiskt förhållningssätt*, *kritiskt tänkande* och *att kritiskt granska*. Begreppen är hämtade från Lgr 11 och finns med i våra frågor och var därför relevanta att leta efter. Hedin (1996, s. 8–9) menar att det går att finna olika teman i intervjuerna. Vi delade in intervjuerna i teman utifrån begreppen som vi tidigare nämnt och har därefter utgått från dessa teman när vi har skrivit vårt arbete.

3.6. Validitet och reliabilitet

Dalen (2015, s. 118) menar att det är av största vikt att det skapas intersubjektivitet mellan informant och forskare. Det betyder att det som forskarna tar upp av informantens svar på intervjun ska vara så nära informantens upplevelse och förståelse som möjligt. Pragmatisk validitet, är en bedömning av resultatens användbarhet på forskningsfältet som det hämtats från (Dalen, 2015, s. 116). Vi anser att vår forskning har en hög grad av pragmatisk validitet eftersom vi har intervjuat lärare och utformat frågor om ett område som lärarna ska ha goda kunskaper om.

En risk som Dalen (2015, s. 121) poängterar är att forskarna kan tolka datamaterialet felaktigt. Därför menar hon att det är viktigt att tydliggöra och beskriva hur forskaren tolkar informanternas svar. Genom vår analysbeskrivning menar vi att vi gjort noggranna tolkningar och problematiserat sådant som vi har belägg för. Vi hade en fördel av att vara två som tolkade eftersom vi kunde vända oss till varandra för att stämma av om datamaterialet verkligen sade det som en av oss tolkade det som. Dalen (2015, s. 118) ser en fördel med gemensam forskning eftersom det kan minska riskerna för att feltolka.

Dalen (2015, s. 116) säger att reliabilitet inom kvalitativa undersökningar skiljer sig mycket från den i kvantitativa undersökningar. Hon menar att inom kvantitativa undersökningar kan reliabiliteten säkrare fastställas eftersom det ofta följer vissa metoder likt tabeller, diagram och liknande. Inom kvalitativa undersökningar går det inte att automatisera resultaten på samma sätt och därför är det svårare att uppskatta noggrannheten vid dessa undersökningar (Dalen, 2015, s. 116). Vidare menar Dalen att det är viktigt för forskare som genomför kvalitativa undersökningar att de är noggranna i

sin beskrivning av de olika leden i forskningsprocessen. Det innefattar beskrivningar av förhållandena för forskarna, informanterna och intervjusituationen. Även vilka analytiska metoder som har tillämpats under bearbetningen av datamaterialet ska anges. Trost (2010, s. 133) menar också att validiteten och reliabiliteten skiljer sig mycket mellan kvantitativa och kvalitativa undersökningar. Trost (2010, s. 131) menar att det finns fyra områden för reliabilitet:

- Kongruens, som rör sig om likhet mellan frågor som avses mäta samma sak.
- Precision hänger samman med intervjuarens sätt att registrera svar.
- Objektivitet har att göra med skilda intervjuares sätt att registrera – om de registrerar samma sak så är objektiviteten hög.
- Konstans, som tar upp tidsaspekten och förutsätter att fenomenet eller attityden eller vad det kan vara fråga om inte ändrar sig.

Våra huvudfrågor var uppbyggda på samma sätt (se avsnitt 3.1) just för att vi skulle kunna jämföra informanternas svar. Uppsatsen kan därmed sägas ha hög kongruens, och dessutom gör vårt intervjudokument (bilaga 1) att kongruensen ytterligare förstärks. Trost (2010, s. 134) menar att offentlighöret av frågorna som forskarna ställt inger en öppenhet inför trovärdigheten av undersökningen. Vad det gäller precision anser vi att vi har registrerat informanternas svar på samma sätt eftersom vi båda har närvarat under intervjuerna. När vi därefter lyssnade och tolkade svaren diskuterade vi igenom svaren och stämde av med varandra om vi hade registrerat och tolkat samma saker i intervjuerna. Därför anser vi att vi har hög objektivitet i forskningen. Vad det gäller konstans nämner Trost själv att punkt nummer 4 inte är lika relevant vid kvalitativa intervjuer där förändringar är det intressanta (Trost 2010, s. 131).

Utifrån det som sagts i detta kapitel anser vi att resultaten av vår studie inte är generaliserbara eftersom den endast är genomförd på lokal nivå och på fem informanter. Däremot kan intervjuerna ge substans till bättre förståelse för arbete med kritiskt förhållningssätt. Utifrån det vi har undersökt och det sätt som vi genomfört undersökningen på anser vi oss uppnå en hög grad av validitet och reliabilitet och vår förhoppning är att den kan belysa viss problematik inom ämnet.

4. Resultat

Vårt arbete baseras på fem intervjuer som vi analyserat och dragit slutsatser från. I detta kapitel kommer vi att presentera varje lärare för sig utifrån de resultat vi fått genom intervjuerna. På vissa områden skulle vi önska att vi ställt fler följdfrågor för att få mer uttömmande svar.

4.1. Elsa

Vår första lärare Elsa har jobbat som lärare i ca 30 år och är behörig i alla ämnen utom slöjd. Hon är klasslärare för en årskurs 5 och undervisar i Ma, NO, SO och svenska. Inledningsvis menar Elsa att *källkritiskt förhållningssätt* är något som innebär att tänka själv och ifrågasätta det man ser och hör. Hon menar att det är en handlingsberedskap och att man i den beredskapen har verktyg att använda för att ta reda på sanningen i den informationen man tar till sig: *“Förhållningssätt är en handlingsberedskap man har och vad har jag för verktyg för att kolla det?”*. Likaså ser hon *”att kritiskt granska”* som ett av de verktygen man kan använda i sitt förhållningssätt.

Som lärare tycker hon att eleverna arbetar för lite praktiskt idag jämfört med tidigare. Hon menar att det är viktigt för eleverna att få en verklighetsförankring i undervisningen för att de ska se en nytta med kunskaperna: *“Just för att synliggöra det väldigt tydligt är att de får göra det på riktigt”*. Att göra broschyrer, reklamaffischer eller egna nyheter innebär att eleverna inte bara får vara kreativa men de får också iklä sig avsändarens roll när de förmedlar ett budskap. Hon menar att det blir lättare för eleverna att reflektera över arbetet utifrån ett kritiskt förhållningssätt om de arbetar praktiskt med det. Hon tycker att praktiskt arbete delvis saknas i dagens undervisning och att det beror på läroplanens utformning:

Det tycker jag vi gör mindre av än vad vi gjorde innan vi kom in på den här läroplanen. Vi kom in på det när vi gick läslyftet. Man gör mindre av sånt på riktigt som verkligen ger eleven något.

Hon menar också att det är viktigt att arbeta med sådant som ligger eleverna nära: “*Ja, att man lyfter upp grejer som dom har tänkt på*”. Det kan vara genom sociala medier eller nyheter som eleverna uppfattat men inte riktigt förstår. Då kan läraren hjälpa eleverna att tänka om ämnet till den grad att de bildar sig en uppfattning om att allt som skrivs har en avsändare med ett syfte och att det inte alltid finns en ansvarig utgivare. Hon anser att det är både viktigt och nyttigt men ser samtidigt nätet och sociala medier som ett av de problem som hon själv brottas med. Att som lärare hinna med att informera sig själv och hänga med i ungdomarnas mediala värld är inte lätt om man själv inte har det intresset.

Hon anser att: “*Förhållningssätt är en handlingsberedskap man har*” och hon arbetar med kritiska förhållningssätt som en metod genom tematiska arbeten. Detta anser hon ska ge eleverna ett kritiskt förhållningssätt att arbeta utifrån och att de utvecklar en handlingsberedskap i vilken de har verktyg för att kunna granska och kritisera fakta och information. Hennes jobb är att förbereda eleverna på den verklighet de ska möta och ge dem de verktyg de behöver för att klara det.

4.2. Karl

Karl undervisar i alla ämnen förutom de naturorienterande ämnena och idrott. Han har varit lärare i 22 år. Han anser att det finns en skillnad i hans uppfattning av begreppet *källkritiskt förhållningssätt* jämfört med elevernas uppfattning. För honom själv är det att kunna ställa sig frågorna “*Kan det vara sant? Är det möjligt? Är det rimligt?*”. Vad det gäller begreppet *kritiskt tänkande* tycker Karl att det är det begreppet som bör genomsyra allt. Han menar att eleverna måste kunna lära sig tänka rimlighet. Vad man än läser så ska det finnas en skepsis i bakhuvudet, menar Karl. Begreppet *att kritiskt granska* ska

användas när man hittar något som man inte tycker stämmer. Han menar att detta är något som är svårt för eleverna för de behöver ha kunskap om hur de kan hitta sann fakta.

Karl arbetar inte medvetet på något speciellt sätt i svenskämnet för att lära eleverna kritiskt förhållningssätt eftersom han tycker att det är svårt. Han menar att det är viktigt att vara öppen för diskussioner då tillfällen ges och då kunna lägga annat som man har planerat åt sidan. Kritiskt arbete bör genomsyra hela undervisningen men lämpar sig bättre för de samhällsorienterade ämnena där han menar att den tunga biten med källkritik ligger. Karl anser att dagens samhälle öppnar upp för många diskussioner angående t.ex. rasism, jämlikhet och rättvisa. Det är viktigare än någonsin att ta diskussionerna och att skolan satsar på detta område i undervisningen. Han säger att han: ”*Diskuterar mycket mer sånt nu än vad man gjorde för tio år sedan*”. För att lära eleverna hur man ska gå tillväga för att kunna granska och förhålla sig kritisk till något är det viktigt att man som lärare ger eleverna metoder. Det kan vara att visa eleverna hur man söker på internet och vilka sidor som är tillförlitliga. Detta menar han är något som måste upprepas och nötas in. Karl menar att det skiljer mycket på en elev i årskurs 4 jämfört med en elev i årskurs 6 vad det gäller att tänka kritiskt:

“I fyran och femman är de lite för små och det är mycket ‘pappa sade det’ men det finns vissa som är tidigare och fattar. Det är mer om det berör något område som de är väldigt intresserade av, t.ex. kickbikes. Det är ganska stora krav att ställa på en som går i fyran, de är tio år. I sexan blir eleverna mer kritiska, de blir kritiska mot lärare, föräldrar och skolan”.

Den låga åldern är något som Karl anser vara en stor utmaning med att undervisa i källkritik därför att eleverna inte är mogna att självmant tänka kritiskt. Han anser också att skolan bara använder material som redan är granskat av skolverket eller andra organisationer med auktoritet och därför kommer inte eleverna i kontakt med källor som behöver granskas. Han säger: ”*Det är inte så lätt att hitta och att vara källkritisk. Men sen är vi uppstyrd i skolan. Vi använder material som är granskat*”. Ett problem blir

enligt Karl att hitta bra material att jämföra med för att skapa diskussioner. Han anser också att det är svårt att enbart arbeta kritiskt i svenskämnet och menar att faktaböcker, internet och diskussioner är användbara medel för undervisning av kritiskt förhållningssätt.

4.3. Stina

Stina är utbildad 1-7 lärare och undervisar i en årskurs 4. Hon är i grunden lärare i svenska, samhällsorienterande ämnen och idrott men har också en Montessorit utbildning och undervisade på en Montessoriskola sina första 15 år i yrket. Detta är något som hon säger har påverkat henne, både i hur hon undervisar men också i hur hon tänker. Totalt har hon arbetat som lärare i 20 år och undervisar i alla ämnen förutom musik.

Källkritiskt förhållningssätt menar hon främst är att tänka själv, att inte acceptera allt man hör och ser men att *kritiskt tänkande* handlar om att kunna se på saker ur olika perspektiv: “Är du kritiskt tänkande som person då tycker jag att man har kommit så långt att man kan ta olika perspektiv.”. Hon ser det kritiska förhållningssättet som ett sätt att analysera sin tillvaro och genom att *kritiskt granska* se konsekvenser av handlingar och att kunna sätta det i förhållande till sin egen situation.

Hon menar att det är viktigt att ställa rätt frågor till eleverna för att de ska få hjälp i det kritiska arbetet. Däremot arbetar hon inte med det som en metod utan ser att det kritiska tänkandet oftast kommer fram under diskussioner. Enligt Stina är det viktigt att utgå från elevernas egna erfarenheter i samtal och diskussioner. Ett exempel hon lyfter är när klassen diskuterade “fake news” vilket mynnade ut i en väldigt bra diskussion kring hur eleverna kan förhålla sig kritiskt till det de hör och ser. På frågan om hennes syn på källkritiskt arbete och hur det genomsyrar elevernas skolgång svarar hon:

Det ska ju genomsyra alltihop men just när det gäller källor och litteratur så blir det mer på ämnena. Man söker fakta, men annars så menar jag att när man kommer in på något och diskuterar det så ska man ju också undersöka var den faktan kommer ifrån. Vi måste ju ta det hela tiden. Särskilt i den här digitala världen vi lever i.

Den digitala världen tar även de andra lärarna upp som ett problem och hon menar att det digitala flödet som barnen utsätts för idag är svårt att få överblick över: “Sedan när man söker på nätet får man upp så mycket och det finns ju inga riktigt bra och tydliga sidor, och sedan så vi har ju inga spärrar i systemet.”.

Något som hon använde sig av i sin tidigare klass var debattövningar vilket flera elever tyckte var väldigt roligt. Hon undervisar idag i en årskurs 4 och anser att den låga åldern utgör ett problem för dessa övningar. Vissa elever har redan börjat att utveckla sitt kritiska tänkande men många har inte kommit dit ännu och då kan det bli svårt att föra en bra diskussion i klassen. Men hon säger också att det är viktigt att göra eleverna medvetna om att allt de läser inte stämmer och ge dem strategier för att kunna möta och förhålla sig kritiskt till det de ser och hör.

4.4. Erik

Erik har ingen lärarutbildning och är inte behörig i något ämne. Han har däremot en magisterexamen i miljövetenskap. Han undervisar just nu i svenska, matematik och de naturorienterande ämnena. Erik har arbetat som lärare i 2,5 år. Om begreppet *källkritiskt förhållningssätt* säger han att man inte ska lita på någon någonsin. Han menar att det inte finns några auktoriteter, även om många har hög utbildning och mycket på fötterna kan ingen person eller text säga att det här stämmer. Erik menar att *kritiskt tänkande* är förmågan att kunna förstå de avsändare som skickar ut budskapet. Han lyfter upp frågorna *varför* och *hur* som de intressanta frågorna att ställa sig och säger: “*Jag definierar begreppet kritiskt tänkande med frågorna varför och hur.*”. Vad det gäller begreppet *att kritiskt granska* menar Erik att det är hur man kan läsa det som står mellan raderna. Han

menar även att frågor som: "Vem tjänar på detta?" och "Vem är avsändaren?" ligger under detta begrepp.

Erik tar en fri roll i hur han låter eleverna gå tillväga för att hitta sanningsenlig information och ser sökandet i sig som en nyttig lärdom. Han menar att det är bra att använda osäkra källor för att utmana eleverna istället för att alltid ha läroboken som är granskad. Han säger att han själv ibland säger fel medvetet till eleverna bara för att påminna dem om att vara kritiska till allt och alla. Erik arbetar mycket med diskussioner och debatt-övningar och menar att i dessa situationer får eleverna själva förhålla sig kritiskt till idéer och påståenden. Han menar att: "*Kritiskt tänkande är ohotat det viktigaste.*".

Erik anser att alldeles för få elever är aktiva och vågar tycka och stå för saker. Han menar att utmaningen är att få alla elever att våga tala och tycka. Vad gäller åldern menar Erik att åldern inte ska spela någon roll och att det snarare ligger i hur lärarna utmanar eleverna till ett kritiskt förhållningssätt än att de inte skulle ha åldern inne för att kunna utveckla detta förhållningssätt. Han tar upp lärarens roll som en viktig del i att skapa diskussioner och menar att valet av diskussionsämne engagerar olika elever i klassen. Opinionstexter, t.ex. ledarsidor från dagstidningar och politiska tankesmedjor som Arena och Timbro, ser han som bra inspiration för att skapa diskussioner där eleverna får argumentera och utveckla sitt kritiska tänkande.

Erik menar också att hur lärarnas kritiska arbete ser ut, och hur de lär sina elever det, grundas i deras egen lärarutbildning. Han anser att det finns en tanke med att läroplanen lyfter fram ett kritiskt arbete som ska genomsyra hela undervisningen men att den största påverkande faktorn är hur lärarna arbetar. Han säger:

Jag tror att det är mycket viktigare än att man ändrar läroplanen. Lärarna läser ändå inte läroplanen så mycket. Jag tror att högskolans roll är absolut avgörande för att lärarna ska ha med det.

Erik tycker att högskolans roll är viktigare än läroplanen i att utbilda lärare i kritiskt förhållningssätt. Han belyser också hur läroplanen kan påtvinga lärarna en ytligare variant av källkritik där endast källor jämförs. Den riktigt djupa källkritiken är en produkt av hur man har utbildats eller uppmuntrats till det kritiska tänkandet på lärarutbildningen.

4.5. Lisa

Lisa har arbetat som lärare i 30 år och är behörig i alla ämnen upp till årskurs 7. Hon undervisar i alla ämnen förutom de naturorienterande ämnen och idrott och har idag en årskurs 4. Källkritik kopplar hon precis som flera av de andra lärarna till de samhällsorienterande ämnena och hon anser att begreppet *källkritiskt förhållningssätt* innebär att kunna tänka själv och kunna ta ställning i olika frågor. *Kritiskt tänkande* menar hon är samma sak men också att man har förståelse för andras tankar och åsikter. Det innebär att eleven förstår att det kan skilja sig åt hur olika personer uppfattar saker. Att *kritiskt granska* innebär enligt Lisa att man ifrågasätter det man hör och ser.

Lisa arbetar med de kritiska begreppen när det finns något intressant att ta upp från nyhetsvärlden och hon säger att hon även brukar ha ett arbetsområde där hon jobbar med kritiskt arbete med eleverna under några veckor. Hon arbetar inte med kritiskt förhållningssätt specifikt i svenska utan hon anser att det är enklare att arbeta kritiskt inom de samhällsorienterade ämnena. Lisa tar upp gruppdiskussioner som en metod för hur hon arbetar och hon menar att diskussioner är viktiga för att utveckla elevernas kritiska tänkande. Hon anser att det är viktigt att låta eleverna stå för sina åsikter och därför låter hon eleverna skriva ner sina åsikter så att de senare kan läsa upp det skrivna i grupp. En metod som hon gärna använder är EPA (Enskilt, Par, Alla) eftersom eleverna först får tänka enskilt vartefter de diskuterar i par innan det lyfts med alla i helklass. Då har alla eleverna redan egna tankar vilket underlättar för en bra diskussion.

Hon anser också att de diskussioner som lyfts för att utveckla ett kritiskt förhållningssätt bör utgå från elevernas intressen, t.ex. relationer eller mobbning, eftersom det blir lättare för eleverna att komma med argument. Det går t.ex. också att använda argumenterande text för att bestämma vart man ska åka på klassresa. Att koppla undervisningen till

elevernas vardag innebär att undervisningen används med ett tydligt syfte förankrat i elevernas verklighet. Då blir det lättare att få med sig alla eleverna i diskussioner, något som hon annars ser som en utmaning: *“Utmaningen är ju att man vill att alla ska våga göra sin röst hörd, att man verkligen ska våga tänka kritiskt, hur gör jag? och varför är det viktigt att kunna det?”*.

Lisa anser att åldern utgör ett problem när det handlar om att undervisa i källkritik. Hon menar att de ännu inte utvecklat ett kritiskt förhållningssätt i årskurs 4 men att de gör det i högre åldrar: *“Är det äldre elever, då kanske man tänker, sexan och uppåt.”*. Hon ser dock ett större fokus på kritisk medvetenhet i styrdokumentet idag jämfört med tidigare:

Ja absolut och än mer nu kan jag säga på de sista 6 åren [sedan Lgr 11, författarnas anmärkning]. De sista 5-6 åren har det blivit mer och det är ju för att det har lyfts mer genom skolverket, det lyfts i massmedia. Visst har det alltid funnits med men det är mer påtagligt nu. Man tänker mer på det nu än vad man gjorde längre tillbaka.

Hon ser däremot inte det kritiska arbetet som något som direkt relateras till svenskämnet utan anser att det är främst kopplat till de samhällsorienterade ämnena. Det är något hon medvetet valt att göra därför att det kritiska arbetet känns mer naturligt och det finns underlag för djupare diskussioner i de samhällsorienterade ämnena.

4.6. Sammanfattning

Vi ser, när vi sammanställer resultatet, att de fyra legitimerade lärarna har en gemensam uppfattning om begreppen vi frågar om men att de arbetar med kritiskt förhållningssätt på olika sätt i undervisningen. De anser att ett kritiskt förhållningssätt innebär att tänka själv, att kunna se en fråga från olika perspektiv men också att ha en viss skepsis till det som de hör och ser. Den läraren som inte har någon lärarlegitimation, utan en naturvetenskaplig utbildning, har inte riktigt samma syn på kritiskt förhållningssätt

eftersom han anser att det inte finns några faktiska sanningar eller auktoriteter att utgå från. Alla lärarna tar upp att det är viktigare idag än tidigare att utbilda eleverna i kritiskt förhållningssätt på grund av den enorma mängd lättillgänglig information som finns på internet.

De fem lärarna nämner diskussioner som en viktig del i undervisningen av kritiskt förhållningssätt men däremot skiljer arbetsmetoderna dem åt. Elsa och Lisa arbetar tematiskt med kritiskt förhållningssätt under en viss tid men poängterar att de även arbetar med det när tillfälle ges, oplanerat som planerat. Stina, Karl och Erik arbetar inte tematiskt med kritiskt förhållningssätt utan de försöker få in det i undervisning i form av diskussioner. Varken Elsa, Karl, Stina eller Lisa arbetar medvetet kritiskt utifrån någon skönlitteratur eller något läromedel. Erik säger att han använder sig av opinionstexter, t.ex. ledarsidor från dagstidningar och politiska tankesmedjor som Arena och Timbro, för att skapa diskussioner. Alla lärarna menar att de tar upp frågor till diskussion när tillfälle ges. Lisa tar upp att hon använder sig av metoden EPA för att eleverna ska få tänka till om ämnet/frågan men även för att eleverna ska ges chans att stå för sina åsikter.

Karl som arbetar i en årskurs 4 menar att det är en stor skillnad på elevernas förmåga att tänka kritiskt i en årskurs 4 jämfört med en årskurs 6. Han menar att eleverna i årskurs 4 inte är mogna nog att föra kritiska diskussioner, något som även Stina och Lisa tycker. Lisa och Karl menar att det är först i årskurs 6 som eleverna börjar ifrågasätta sin tillvaro och tänka kritiskt. Erik däremot, som enbart arbetar i årskurs 6, säger att det bara är en liten del som är med i diskussionerna men han tror inte att åldern spelar någon roll.

Både Elsa och Lisa tycker att den nya läroplanen har påverkat deras undervisning och Elsa tycker att hon inte arbetar praktiskt i samma utsträckning med Lgr 11 som hon gjorde med Lpo 94. Hon anser att eleverna ska få göra praktiska arbeten, t.ex. egna affischer eller nyheter, och därigenom få kunskaper om avsändare och syfte men hon tycker att de gör detta i mindre utsträckning idag. Lisa tycker också att det är bra att knyta undervisningen till verkligheten och hennes elever har skrivit argumenterande texter för att bestämma klassresor. Däremot ser hon att det blivit ett tydligare fokus på elevernas kritiska medvetenhet i den nya läroplanen även om det alltid funnits med i de tidigare. Erik tror dock inte att läroplanen förändrar lärarnas undervisningspraktik nämnvärt utan

anser att det främst är lärarnas egen utbildning som kan skapa en förändring i läraryrket, och att det är främst på högskolan det kan ske.

5. Analys

I analysen fokuserar vi på hur de intervjuade lärarna arbetar med ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna. Vi försöker också se tendenser om de arbetar med det som ett förhållningssätt, likt i begreppet *critical literacy*.

Informanterna har snarlika uppfattningar om de begreppen vi tar upp i intervjuerna. Begreppet källkritiskt förhållningssätt anses vara en inställning till de texter och de röster man dagligen möter och det anses vara viktigt att kunna kontrollera källan till information innan man tar den till sig. Några benämner det som att söka troliga sanningar i den uppsjö av information vi har tillgång till. Det innebär att vara skeptisk till det man möter, att ifrågasätta allt och sätta det i perspektiv till sina egna erfarenheter. Ens egna erfarenheter blir här det första filtret som sovrar informationen och bestämmer om informationen behöver kontrolleras mot en andra källa. Överlag har informanterna en gemensam uppfattning om begreppet källkritiskt förhållningssätt.

Kritiskt tänkande har de legitimerade lärarna också en gemensam uppfattning om och uttrycker sig likartat i sina definitioner. Framför allt "att tänka själv" återkommer i intervjuerna men också att ta ställning för sina åsikter och att vara medveten om att det finns olika perspektiv, att kunna se på saker från olika infallsvinklar. Att tänka själv innebär, enligt Karl, att kunna väga in syfte med informationen och avgöra om det finns en rimlighet i det som sägs. Att kunna använda de verktygen man har fått för att bekräfta sanningen eller uppskatta en rimlighet i det. Elsa menar att kritiskt tänkande skiljer sig från kritiskt förhållningssätt i att det är en förmåga att bruka verktygen och att kritiskt förhållningssätt istället är en handlingsberedskap mot falsk information. Erik ser kritiskt tänkande som att kunna acceptera och förstå att det inte finns några auktoriteter men också att förstå att det finns en avsändare till varje påstående.

Utifrån svaren vi fått ser vi att informanterna har varierande uppfattningar om de två senare begreppen. Att Erik har en annan uppfattning än de andra är inte konstigt eftersom han har en annan bakgrund och utbildning än de andra informanterna och inte arbetat som lärare någon längre tid. Hans syn på kritiskt tänkande är att han anser att det finns några fasta värden eller absoluta sanningar. Molloy (2017, s. 48) ser kritiskt tänkande som kritiskt undersökande eller kritiskt ifrågasättande tänkande av lästa texter vilket samstämmer mer med svaret från Erik än de andra informanterna. Vidare poängterar hon att arbetet med ett kritiskt literacy-perspektiv i klassrummet utifrån läroplanen innebär att eleverna "kan använda sig av kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden." (Molloy, 2017, s. 54.) Detta kan bero på att de fyra övriga lärarna har en didaktisk förståelse för begreppen medan Erik har en mer allmän förståelse.

Vad det innebär att kritiskt granska har informanterna ingen tydlig gemensam uppfattning om. Elsa och Karl ser det som att kontrollera fakta bakom informationen, gärna med flera källor medan Stina är inne på att analysera informationen och se på informationen ur olika perspektiv för att få en tydligare bild. Erik ser "att kritiskt granska" som att läsa mellan raderna, att förstå den bakomliggande avsikten eller tanken med texter vilket också Lisa menar med att ifrågasätta informationen.

Alla lärarna använder sig av diskussioner i sin undervisning för att få eleverna att tänka kritiskt. Några utgår från elevernas egna tankar eller aktuella händelser från tidningar och ibland ser någon lärare ett behov av att skapa diskussioner ur ett särskilt ämne. Parmenius Swärd (2016, s. 153) lyfter detta som ett möjligt problem eftersom det kan vara svårt att hitta frågeställningar som intresserar eleverna. Ämnet som ska diskuteras måste vara genomtänkt. Det ska finnas en tanke med frågan för att den ska leda till vidare utforskning och hon menar också att det krävs mod av läraren för att driva vissa frågeställningar. Ställer läraren för öppna frågor riskerar klassrummet däremot att förvandlas till en arena där elevernas personliga åsikter skapar svårigheter att styra debatten. Erik utgår gärna från opinionstexter i sin undervisning, vilket måste ses som modigt eftersom det kan vara svårt att agera politiskt neutral i rollen som lärare. En positiv effekt av detta blir att både elevernas och lärarens föreställningar kommer att utmanas med andra perspektiv. Molloy (2017, s. 35) menar att varje person som finns i klassrummet bär på värderingar och

attityder som ligger till grund för deras identitetsskapande men att det också är i klassrummet de får möjlighet att utmana dessa föreställningar.

Alla informanterna anser att de arbetar med källkritik när rätt tillfälle dyker upp i undervisningen och de frångår då den planerade undervisningen till fördel för aktuella diskussioner. Då kopplas undervisningen till elevernas verklighet och aktuella händelser i samhället. En autentisk undervisning där arbetsuppgifter kan kopplas till verkligheten utanför skolan ingår inte bara i läroplanen utan ger också eleverna möjlighet att tillskansa sig kunskaper att använda utanför skolan. Men detta innebär också att det kan gå väldigt lång tid mellan de tillfällena då källkritik utövas. Stina ser ett ökat behov av att kunna granska källor i samband med internetanvändning och att det är något som måste arbetas med hela tiden. Detsamma anser Mikael Halápi, Helena Lindberg och Ewa Thorslund (Skolverket, 2017) som skriver att det råder en brist i elevernas förmåga att värdera källor på internet men att det samtidigt finns stora skillnader i hur landets lärarutbildningar undervisar i medie- och informationskunnighet. Detta är något som Karl också bekräftar när han menar att det är ett område som det behöver satsas mer resurser på.

Ingen av lärarna använder svenskämnet specifikt i sitt kritiska arbete utan arbetar kritiskt främst i de samhällsorienterade ämnena. Både Karl och Lisa tycker det är svårt att arbeta kritiskt i svenskämnet och väljer att arbeta med det inom de samhällsorienterade ämnena där de anser att det finns underlag för djupare diskussioner. Janks (Janks 2013, s. 227, Molloy, 2017, s. 55) anser att elever genom språket får en möjlighet att definiera och omdefiniera världen de lever i. Hon menar att det är viktigt för eleverna att få skriva om sin egen situation, eftersom skrivandet hänger tätt samman med tänkandet och meningsskapandet, och genom det utveckla sin egen identitet.

Att Karl och Stina anser att åldern har en betydelse för barns kritiska tänkande är intressant eftersom det finns liknande tankar i Bergins (2013, s. 18) arbete om hur gymnasielärare ser på elevernas kritiska tänkande. Två av informanterna i Bergins studie ansåg att det var en stor skillnad på elever i första året på gymnasiet jämfört med de som gick andra. Att det finns liknande tankar hos lärare trots att elevernas ålder skiljer sig med 4-6 år innebär att det kanske inte är elevernas ålder som avgör deras förmåga att tänka kritiskt utan deras tidigare undervisning. Berit Lundgren (2016, s. 113) menar att det är

de förståelsestrategier som eleverna utvecklar genom läsning som skapar förutsättningar för ett kritiskt tänkande. Den studien hon granskade, skriven av Helena Eckeskog, följde elever i årskurs 1 och 2 och eleverna är således flera år yngre än de elever som relateras till vår studie. Lundgren anser att eleverna måste övas tidigt i både läsförståelse och kritiskt tänkande för att kunna tillägna sig dessa förmågor i äldre åldrar.

Om åldern inte spelar någon roll för att tänka kritiskt kan det istället ligga i hur läraren arbetar med eleverna. Erik anser att läroplanen idag har en avsikt att bidra till att utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Han jämför detta med sin egen skolgång för 20 år sedan och att det skiljer väldigt mycket i hur hans kollegor arbetar med det idag. Erik säger att det som lärarna förmodas göra utifrån läroplanen är en ytligare variant av ett källkritiskt förhållningssätt och att den djupa källkritiken är en produkt av den utbildning lärarna har med sig från lärarutbildningen. Erik tror att högskolans roll i att utbilda lärare inom kritiskt tänkande och källkritik har större påverkan än vad en ändring av läroplanen har. Lisa menar precis som Erik att läroplanen idag har ett större fokus på kritiskt arbete än tidigare och menar att det är något som tar mer plats nu. Däremot menar Elsa att det idag är för styrt och att läroplanen begränsar lärarna att arbeta "på riktigt" med eleverna. Molloy (2017, s. 15-16) menar att en ändring i läroplanen inte behöver ha någon stor inverkan på hur lärare arbetar. Hon menar att traditioner och koder inom läraryrket har oerhörd tyngd i fråga om hur lärare blir upplärda att undervisa. Detta kan möjligen förklara varför vi tycker oss se olikheter mellan lärarna. Molloy menar att varje land har kulturella koder inom undervisningen som lärare tar till sig genom att iaktta tidigare lärare. Aktiva studier om undervisning har inte samma effekt på hur lärare lär ut som dessa koder har. Detta har till följd att reformer inte får något direkt genomslag eftersom koderna är stabila och inte ändras lätt (Molloy, 2017, s. 15-16).

Något som både Elsa och Lisa tar upp är hur den nya läroplanen har förändrat undervisningen i kritiskt arbete. De ser att det finns ett stort fokus på kritiskt arbete men de anser också att det, med dagens läroplan, finns mindre utrymme för praktiskt arbete i undervisningen, där eleverna får koppla sina kunskaper till verkligheten. De menar att eleverna gör mindre saker "på riktigt" och att det blivit en mer teoretisk utbildning. Bengt Sjöstedt (2013) ser svenskämnet som det mer abstrakta i sin jämförelse då han jämför den svenska och den danska läroplanen i ämnena svenska respektive danska. Han menar att

danskämnetns styrdokument är tydligare än vad svenskämnetns styrdokument är som är otydliga eller mångtydiga (Sjöstedt, 2013, s. 414), eftersom danskämnet definieras av koder som ämnescentrering och bildning. De svenska koderna består av ämnesövergripning och värden, vilket skulle kunna förklara varför flera informanter har svårt att undervisa i kritiskt arbete specifikt i svenskämnet, utan väljer att arbeta med det i de samhällsorienterade ämnena.

6. Diskussion

Vårt mål med detta arbete var att undersöka hur fem lärare arbetar för att skapa en kritisk medvetenhet hos eleverna. I detta utgick vi från vårt tidigare arbete med critical literacy, men eftersom critical literacy inte nämns i den svenska läroplanen innebar det att vi istället fick inrikta oss på begreppen källkritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande och att kritiskt granska, vilka vi samlar under begreppet kritiskt förhållningssätt. Det har varit både intressant och inspirerande att fördjupa sig i ett ämne som ofta anses vara lite åsidosatt. Redan 1946 föddes tanken att skolan skulle vara den grund där medborgarna får den kunskap och den fostran som behövs för att upprätthålla demokratin i vårt samhälle. Demokrati är inte något som vi får till skänks utan något som vi måste kämpa för och det kräver ofta hårt arbete. De tillfällen då demokrati eller mänskliga rättigheter varit hotade har det oftast varit skolan och de högtbildade som först höjt sina röster. Det skedde i USA under 1960-talet då Martin Luther King drev på för den svarta befolkningens rättigheter, även i Kina då studenter protesterade mot diktaturen 1989 och, på senare tid, i Turkiet där kritik mot regeringen stämplas som terror och ses som grund för fängelse eller utvisning.

För att skolan ska kunna fullfölja sitt uppdrag måste eleverna få nödvändiga kunskaper för att faktiskt kunna skapa sig en egen uppfattning och att inte vilseledas. Därför anser vi att det är viktigt att alla eleverna får den kunskapen och att den befästs redan i grundskolan. Vi har i våra intervjuer sett likheter mellan de lärare vi intervjuat men också skillnader. Lärarna uppfattar begreppen snarlikt och skillnaderna finns främst i hur de arbetar med att utveckla ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna. Några lärare arbetar

tematiskt och andra ser det som något som ska genomsyra hela utbildningen. Alla ser dock diskussioner som den metod som lämpar sig bäst för ett kritiskt arbete men ingen av lärarna utgår från texter i svenskan för att skapa diskussioner och vi anser därför att de kan gå miste om bra och utvecklande diskussioner. Väl vald litteratur kan ge både en bredd och ett djup till elevernas kunskapsutveckling och kritiska tänkande om den används rätt. Lärarna anser att det är bäst att ta diskussionerna som rör kritiskt förhållningssätt när sådana uppkommer och har alltså inget medvetet, kontinuerligt arbete med undervisningen i kritiskt förhållningssätt. Det ser vi som en brist. Molloy (2017, s. 18) skriver att skolan måste förena demokratiuppdraget med kunskapsuppdraget för att demokratiuppdraget ska få en chans att lyftas. Hon menar att så länge det finns en delning mellan de båda uppdragen så kommer kunskapsuppdraget alltid att få det större utrymmet. Demokratiuppdraget kan inte heller stå för sig själv eftersom mycket av de förväntade kunskaperna finns inbäddade i kunskapsuppdraget. Även Berit Lundgren (2016, s. 118) anser att innehållet i undervisningen måste falla samman med de båda uppdragen. Hon menar att ett rent kunskapsfokus på texter innebär att elever lär sig rekonstruera dessa, men att de då saknar förmågan att reflektera över samma texter. Att införa en kritisk aspekt i svenskundervisningen underlättar för eleverna att utveckla sin förmåga att tänka om textens innehåll, men ger också möjligheten att utveckla sitt kritiska förhållningssätt utan att kunskapsuppdraget påverkas.

Hade vi haft mer tid och större möjlighet att välja ut våra informanter hade vi kunnat få en större variation i fråga om informanternas utbildning. Vår undersökning kan dock bli en del av en större undersökning längre fram och därför möjligen bli betydelsefull ur ett nationellt perspektiv. Ett möjligt problem med vår undersökning skulle kunna vara om våra informanter inte arbetar som de berättat att de gör. Därför skulle det vara intressant att göra klassrumsobservationer i syfte att öka intervjuernas validitet. Vi har inte haft några möjligheter att genomföra klassrumsobservationer tidsmässigt och det är inte säkert att det hade gjort vår datainsamling mer trovärdig än vad den redan är. Vi ser i våra intervjuer att ingen av lärarna kopplar det kritiska förhållningssättet specifikt till svenskämnet. Eftersom vi valt att genomföra semistrukturerade intervjuer kunde vi ställt fler följdfrågor för att få mer utvecklade svar på dessa.

Några av lärarna vi pratat med anser att åldern påverkar elevernas förmåga att tänka kritiskt och att de ofta är för unga för att föra en utvecklande diskussion. Det är dock intressant att Bergins (2013, s. 18) slutsatser om demokratiarbete med gymnasieelever når samma resultat. En första tanke är att åldern kanske inte har någon egentlig betydelse utan att det är vilken tidigare träning eleverna har haft i kritiskt tänkande som spelar roll. Det kritiska perspektivet borde därför införas tidigare i elevernas utbildning för att kontinuerligt utveckla deras förmåga till kritiskt tänkande. Lundgren (2016, s. 113) analyserar elever i årskurs 1 och 2 och beskriver kritisk undervisningen på en enkel nivå när en elev reflekterar över titeln "Gädda". Eleven konstaterar att texten är en faktatext och ingen saga eftersom titeln för en saga istället borde ha varit "Gäddan som blev rik". Genom att anpassa nivån till elevernas ålder och förmåga får de den träning de behöver för att senare i livet kunna utveckla ett kritiskt förhållningssätt.

Utifrån intervjuerna menar vi att alla lärarna arbetar mer eller mindre med ett kritiskt förhållningssätt men ingen av lärarna arbetar medvetet med ämnet svenska ur ett kritiskt perspektiv. Men detta säger inte att lärarna inte arbetar kritiskt i svenskämnet, eftersom de ofta tar diskussioner om aktuella ämnen. Två av lärarna tycker att det är lättare att arbeta kritiskt i de samhällsorienterade ämnena och de menar att de samhällsorienterade ämnenas natur ger mer underlag för att utveckla ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna. Risker som vi ser med att hellre anknyta det kritiska arbetet till de samhällsorienterade ämnena än till svenskämnet, är att eleverna inte får möjlighet att arbeta med alla texttyper ur ett kritiskt perspektiv. Det centrala i svenskämnet är att utveckla eleverna textkompetens, vilket eleverna inte får i samma utsträckning om de endast arbetar kritiskt med texter i de samhällsorienterade ämnena. Elever måste dels kunna reflektera och ta ställning till skönlitterära texter, dels kunna söka och granska källor i faktatexter. Om eleverna inte utvecklar ett kritiskt förhållningssätt i svenskämnet kan det innebära att elevernas utveckling förringas till att enbart behandla källkritik, vilket blir ett problem eftersom det enbart fokuserar källan och inte lär eleverna att tänka kritiskt i allmänhet. Däremot kan eleverna genom kritiskt textarbete i svenskämnet utveckla sin förståelse för alla texttyper eftersom svenskämnet är ämnesövergripande har eleverna möjlighet att utnyttja dessa kunskaper även i andra ämnen. För att ge svenskämnet den rollen bör en förändring ske. Kanske behövs det kritiska förhållningssättet skrivas ut tydligare i läroplanen. Idag kan vi endast läsa ordet kritiskt en gång i syftesdelen för ämnet svenska.

Sättet det står skrivet på, sist i ett stycke och där första ordet är "*Vidare*", ger en känsla av att de som skrivit läroplanen inte haft detta högst upp på prioriteringslistan.

En av våra intervjuade lärare, Erik, uttryckte att han tror att det är viktigare att ändra lärarutbildningen än läroplanen för att få in ett kritiskt förhållningssätt i skolan. Vi tycker att lärarutbildningen medvetet bör arbeta för att utbilda lärare till att ha ett kritiskt förhållningssätt så att lärarna i sin tur kan lära ut detta till eleverna. Kombinationen av att skriva ut ett kritiskt förhållningssätt i läroplanen och att i lärarutbildningen mer medvetet utbilda lärarna i kritiskt förhållningssätt tror vi är att föredra för att på sikt kunna ge svenskämnet en viktigare roll än idag. Molloy (2017, s. 15–16) menar att koder och traditioner har större tyngd i hur lärare lär sig att lära ut än vad läroplanen har. Det innebär att det kommer att ta lång tid att förändra undervisningssättet i lärarkåren. Våra erfarenheter av lärarutbildningen är att det i stort sett inte ges någon specifik utbildning i att arbeta kritiskt i skolan. I vår utbildning har vi fått lära oss om hur vi kan använda boksamtal i svenskämnet och hur det kan leda till att eleverna utvecklas i att läsa mellan raderna, ta olika perspektiv och förstå textens innehåll. Allt detta ligger i begreppet kritiskt förhållningssätt, men problemet är att man inte arbetar med det specifikt för att lyfta fram det kritiska arbetet utan det är något som fås på köpet. Därför ser vi utifrån vårt arbete att det kan finnas grund för att ändra lärarutbildningen och att förtydliga läroplanen i syfte att förmedla vikten av ett kritiskt förhållningssätt till lärare och blivande lärare.

7. Referenslista

Bergin, Eric, 2013. *Perspektiv på kritiskt tänkande i skolundervisningen*. Mälardalens högskola Eskilstuna Västerås.

Brimsjö, Claes & Johansson, Per, 2017. *Critical literacy - Att finna maktstrukturer genom språkundervisning*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Dalen, Monica, 2015. *Intervju som metod*. 2 uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Halápi, Mikael, Lindberg, Helena och Thorslund, Ewa, 2017. *Svenska elever måste få bättre utbildning i källkritik*, I Dagens Nyheter, 3:e februari.
<https://www.dn.se/debatt/svenska-elever-maste-fa-bättre-utbildning-i-källkritik/>
(Hämtad 2017-12-19)

Freire, Paulo, 1972. *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.

Hedin, Anna, 1996. *En liten lathund om kvalitativ metod med tonvikt på intervju*.
<file:///C:/Users/9440/Downloads/Liten%20lathund%20om%20kvalitativ%20metod%20med%20tonvikt%20p%C3%A5%20intervju%2011-08-25.pdf>

Janks, Hilary, 2010. *Literacy and power*. London UK: Routledge.

Janks, Hilary, 2013, Critical Literacy in teaching and research. *Education Inquiry* 4:2 Taylor & Francis. <http://www.tandfonline.com/toc/zedu20/4/2?nav=tocList>

Johansson, Maritha, 2016. En litteraturundervisning som utmanar. I *Svenska ett kritiskt ämne*, SLÅ 2016. Svenskläraryöreningen.

Larsen, Ann Kristin, 2007. *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Luke, Allan, 2000. Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. I *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43. International Reading Association.

Lundgren, Berit, 2016. Ett kritiskt eller okritiskt textarbete i svenskämnet. I *Svenska - Ett kritiskt ämne*, SLÅ 2016. Svenskläraryrket.

Molloy, Gunilla, 2017. *Svenskämnets roll. Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.

Morgan, Wendy, 1997. *Critical literacy in the classroom - the art of the possible*. London UK: Routledge.

Parmenius Swärd, Suzanne, 2016. Stanna upp ett tag! - kritisk och analytisk läsning. I *Svenska - Ett kritiskt ämne*, SLÅ 2016. Svenskläraryrket.

Seidman, Irving, 1998. *Interviewing as Qualitative Research*. New York: Teachers College Press.

Sjöstedt, Bengt, 2013. *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid*. Malmö: Malmö högskola.

Skolinspektionen, 2012. *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Lgr 11.

Skolverket, 2016. *Kritisk litteracitet i sfi- och sva-undervisningen.*

https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3722

Skolverket, 2017. *Svenska elever måste få bättre utbildning i källkritik.*

<https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/debattartiklar/svenska-elever-maste-fa-bättre-utbildning-i-källkritik-1.257883>

Street, Brian, 2003. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education* 5 (2): s. 77–91.

Trost, Jan, 2010. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

8. Bilaga 1: Frågeformulär

Mål med frågorna:

Att synliggöra hur lärare ser på de kritiska aspekter som finns i läroplanen och hur de arbetar med det samt hur de definierar de olika begreppen kritiskt förhållningssätt och kritiskt tänkande.

Skolverket, Lgr 11

Skolans värdegrund och uppdrag

Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.

(sidan 9, Lgr 11)

Mål

- kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden,
(sidan 13, Lgr 11)

Svenska

Hur man jämför källor och prövar deras tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt.

(sidan 250, Lgr 11)

Syfte

Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära.

Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor.

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och skilda medier.

Frågor:

1. Vilken utbildning har du? Vilka ämnen är du behörig i?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Har du någon annan arbets- eller utbildningsbakgrund?
4. Vad anser du att begreppet "källkritiskt förhållningssätt" betyder?

5. **Hur jobbar du med “Hur man jämför källor och prövar deras tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt.” i svenskämnet?**
6. Finns det något sätt som du anser är bättre att arbeta på för att utveckla ett källkritiskt förhållningssätt hos eleven? Vilket eller vilka sätt?
7. Hur skulle du själv vilja säga att du arbetar med eleverna om källkritik?
8. Är källkritiskt arbete något som genomsyrar elevernas hela skolgång eller arbetar eleverna endast med källkritik under en given tid?
9. Märker du att eleverna använder sig av källkritik även om du som lärare inte påpekar att de ska det?
10. Vad anser du är utmaningarna med att lära ut källkritik till eleverna?
11. **Hur skulle du definiera begreppet “kritiskt tänkande”?**
12. **Hur tolkar och jobbar du med “kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden,”?**
13. Hur arbetar du med att utveckla ett kritiskt tänkande hos eleverna specifikt i svenskämnet?
14. Anser du att det finns det några böcker/genrer som lämpar sig bättre att arbeta med för att utveckla elevernas kritiska tänkande? Vilka? Varför?
15. Finns det skillnader i hur du arbetar med kritiskt tänkande i andra ämnen och vilka är dessa skillnader och i vilka ämnen i så fall? t.ex. samhällskunskap kontra naturkunskap
16. Är det lättare att arbeta med kritiskt tänkande i något eller några ämnen? vilka ämnen? Varför?

17. Är det någon metod du föredrar framför någon annan i vad det gäller att arbeta med kritiskt tänkande? Varför?
18. Är kritiskt tänkande något som du märker utvecklas hos eleverna under deras skolgång?
19. **Vad anser du att “ att kritiskt granska” betyder?**
20. **Hur tolkar och jobbar du med “Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.”**
21. Vilka strategier/kunskaper ger ni eleverna för att de ska kunna söka tillförlitlig information? Varför?
22. Om du som lärare ger förslag på tillförlitliga hemsidor/böcker, hur väljer du ut dessa?