



Samhälle, kultur och identitet

**Examensarbete i fördjupningsämnet  
samhällsorientering och lärande**

**15 högskolepoäng, avancerad nivå**

**Källkritik i lågstadiet**

*Source criticism in elementary school*

Sahar El-Tahan

Ali karimi

Grundlärarexamen, 240 hp

Datum för slutseminarium 2025-03-21

Examinator: Robert Nilsson Mohammadi

Handledare: Nils Andersson

# Förord

Detta examensarbete har skrivits och bearbetats gemensamt mellan parterna och ingen har tagit större ansvar än den andra. Studien behandlar källkritik i lågstadiet och undersöker lärares upplevelser kring utmaningar, strategier och metoder samt introduktionen av källkritik i undervisningen.

Vi vill rikta ett stort tack till de lärare som tagit sig tid att medverka i våra intervjuer, utan ert engagemang hade detta arbete inte varit möjligt.

# Abstract

This essay explores how source criticism can be introduced to primary school students and the pedagogical approaches that best support the development of their critical thinking skills. In an era where digital media exposes children to vast amounts of information from an early age, the ability to critically evaluate sources is essential for navigating and understanding the world. Drawing on learning theories such as John Dewey's concept of reflective thinking and Lev Vygotsky's sociocultural perspective, this study examines effective strategies for integrating source criticism into early education. The outcomes highlight the importance of reflective and situated learning in helping young students develop a conscious and critical approach to the overwhelming flow of online information. Additionally, the study features the pedagogical challenges and opportunities that arise when introducing source criticism at an early age. This paper provides insights into how source criticism can become an integral part of school education by equipping students with the ability to think critically and responsibly in an increasingly information saturated world.

Nyckelord: Källkritik, Skola, Informationssökning, Lågstadiet, Source criticism, Elementary School

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>6</b>
2.1 Syfte.....	6
2.2 Frågeställningar.....	6
<b>3. Tidigare forskning</b> .....	<b>7</b>
3.1 Introduktion av källkritik i lågstadiet.....	7
3.2 Utmaningar med källkritik i undervisningen.....	8
3.3 Metoder och verktyg för att utveckla källkritiskt tänkande.....	10
3.4 Forskningens betydelse för studien.....	12
<b>4. Teoretiska begrepp</b> .....	<b>14</b>
4.1 Sociokulturellt perspektiv.....	14
4.1.1 Scaffolding.....	14
4.1.2 Den proximala utvecklingszonen.....	15
4.1.3 Kollaborativt lärande.....	16
4.1.4 Internalisering.....	16
4.2 Pragmatism.....	17
4.2.1 Learning by doing.....	17
4.2.2 Reflekterande tänkande (Reflective Thinking).....	18
4.2.3 Situerat lärande (Situated Learning).....	18
<b>5. Metod och material</b> .....	<b>20</b>
5.1 Metodologi.....	20
5.2 Urval.....	20
5.3 Etiska överväganden.....	21
5.4 Intervjuerna.....	22
<b>6. Resultat och analys</b> .....	<b>24</b>
6.1 Lärares upplevelser av att introducera källkritik i lågstadiet.....	24
6.2 Lärares upplevelser kring utmaningarna som uppstår i undervisningen om källkritik.....	28
6.3 Lärares strategier för att hantera utmaningar relaterat till källkritik.....	32
<b>7. Slutsats och diskussion</b> .....	<b>36</b>
7.1 Inledning av slutsatser.....	36
7.2 Sammanfattning av huvudresultaten.....	36
7.2.1 Slutsatser om hur källkritik introduceras i undervisningen.....	36
7.2.2 Slutsatser om lärares upplevda utmaningar kring källkritik i undervisningen.....	37
7.2.3 Slutsatser om lärarnas resonemang kring metoder och verktyg.....	37
7.3 Diskussion och analys.....	38
7.4 Vidare forskning.....	39
<b>8. Referenser</b> .....	<b>41</b>

<b>9. Bilagor.....</b>	<b>44</b>
Bilaga 1: Intervjuguide.....	44

# 1. Inledning

I dagens digitaliserade samhälle utsätts individer för en stor mängd information via olika medier, detta inkluderar nyheterna, sociala medier och internet överlag. Detta gör det ytterst viktigt att ha ett källkritiskt tänkande när man är ute och navigerar på internet för att inte hamna i en fälla på grund av sin okunskap. Källkritik är ett viktigt ämne som människor i alla åldrar har nytta av att praktiskt kunna hantera. Många vuxna människor blir utsatta för exempelvis bedrägeri vilket tyder på okunskapen som finns i vårt digitaliserade samhälle och därför är ett källkritiskt tänkande väsentligt att lära sig i skolan eftersom man har nytta av det hela livet. Källkritik behöver eleverna lära sig från tidig ålder med tanke på vårt informationssamhälle där 5-åringar har tillgång till telefoner och sociala medier som till exempel Tiktok, därför är det en central färdighet att kritiskt granska och värdera källor. Källkritik handlar inte bara om att bedöma vad som är sant eller falskt utan det handlar om att utveckla en medvetenhet samt ett reflekterande förhållningssätt till information som man dagligen möter (Myndigheten för psykologiskt försvar, 2024). Sociala mediernas påverkan på samhället och eleverna är en stor utmaning som lärare behöver ta hänsyn till när de undervisar om källkritik (Rosenqvist & Ekecrantz, 2019, s. 180).

För lågstadielever som är mellan 5-9 år gamla kan det vara en utmaning att utveckla det kritiska tänkesättet eftersom de har begränsad erfarenhet av att hantera olika typer av information. Detta innebär att källkritik bör introduceras i tidig ålder för att eleverna i tidigt skede ska utveckla kunskaper om att navigera på nätet på ett ansvarsfullt sätt.

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur lärare upplever att källkritik kan introduceras för yngre elever i lågstadiet och vilka metoder och verktyg som enligt dem visat sig vara mest effektiva för att stödja utvecklingen av det källkritiska tänkandet. Med hjälp av teoretiska och praktiska perspektiv kommer arbetet att beröra olika metoder man kan använda sig av samt utmaningar som man kan stöta på som lärare. Arbetet kommer även belysa hur utmaningarna och metoderna kan anpassas för att stödja elevernas källkritiska tänkande i vårt enorma informationssamhälle.

## 2. Syfte och frågeställningar

### 2.1 Syfte

Sociala mediars påverkan på samhället och eleverna är en stor utmaning som lärare behöver ta hänsyn till när de undervisar om källkritik. Studien syftar därför till att undersöka vilka metoder och verktyg lärare använder för att utveckla lågstadielevs källkritiska tänkande. Studiens syfte är även att identifiera eventuella utmaningar som lärare upplever i arbetet med källkritik. Anledningen till att detta undersöks är att bidra med kunskap och ge stöd till lågstadielärare om hur undervisningen kan anpassas för att stärka elevernas förmåga att tänka källkritiskt.

### 2.2 Frågeställningar

Frågeställningarna som vi kommer utgå ifrån för att uppnå syftet är:

- På vilka sätt introducerar lågstadielärare källkritik i sin undervisning, och vilka faktorer påverkar detta?
- Hur upplever lågstadielärare de utmaningar som uppstår i undervisningen om källkritik?
- Hur resonerar lågstadielärare kring de metoder och verktyg de använder för att utveckla elevs källkritiska tänkande?

## 3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning kring källkritik i lågstadiet med fokus på att besvara studiens frågeställningar om undervisningen, utmaningarna och metoder som visat sig ge goda resultat. Tidigare forskning lyfter lärares syn på källkritik i undervisningen samt hur användningen av digitala verktyg kan implementeras och påverka. Forskningen som redovisas i detta avsnitt används som en bas för analysen av vårt egna insamlade material som grundar sig i semistrukturerade intervjuer. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om forskningens betydelse för studien samt en sammantagen bild av den tidigare forskningen.

### 3.1 Introduktion av källkritik i lågstadiet

Maria Heimer (2021, s. 77) ger förslag på olika övningar som man kan göra med sina elever för att introducera källkritik i undervisningen. Övningarna är lekfulla, enkla och konkreta vilket kan göra det enkelt för eleverna att begripa. Rosenqvist och Ekecrantz (2019, s. 124) ger också flera förslag på hur man kan introducera källkritik i undervisningen. Författarna skriver att elever i de yngre åldrarna först borde lära sig innebörden av källkritik på ett lekfullt sätt för att sedan kunna fördjupa sina kunskaper i ämnet. Ett sätt att inleda temat källkritik i undervisningen är att diskutera ordet källa eftersom det är ett svårt ord. Läraren pratar om att en källa är var saker kommer ifrån och det blir ett roligt sätt för eleverna att brainstorma och komma på egna ord som exempelvis glädjekälla (Rosenqvist & Ekecrantz, 2019, s. 125). Lotta Bergseth (2022, s. 72) skriver att det är viktigt att utgå från elevernas medievardag för att kunna anpassa undervisningen till vad eleverna själva stöter på dagligen. Genom att förhålla sig till detta så får eleverna automatiskt de verktyg de behöver för att kunna navigera på nätet då det är direkt kopplat till vilka sociala medier de själva använder (Bergseth, 2022, s. 72).

Sawyer och Van de Ven (2006, s. 13) nämner det kommunikativa paradigmet och betonar vikten av att lärare använder sig av sin röst för att förmedla kunskap som till exempel källkritik. Författaren menar att det är läraren som skapar de kommunikativa situationerna och att eleverna genom diskussioner gynnas av dem. Det grundar sig främst i att elever får dela med sig samt ta del av andras tankar och erfarenheter när de sker en dialog, och på så sätt skapas det ny kunskap, menar Sawyer och Van de Ven (2006, s.13). Slutsatsen som kan



dras är att elever genom diskussion har lättare att lära sig ny kunskap när de integrerar med andra individer. Eleverna tränar under detta stadiet på att bli bättre på sin kommunikativa förmåga genom diskussioner vilket författaren starkt påpekar är viktigt eftersom att det är en essentiell del av det vuxna livet (Sawyer & Van de Ven, 2006, s. 13).

Vidare betonar Sawyer och Van de Ven (2006, s.14) att för att bäst introducera nya begrepp som källkritik så är det viktigt att grunda lektionen så att den blir elevcentrerad. När undervisningen anpassas till barns vardag så får de lättare för att begripa den nya kunskapen, menar författaren. Skolforskningsinstitutet (2020, s. 14) skriver att det är en fördel att relatera samhällskunskapen till lokala händelser som eleverna har många frågor om. Anledningen är att det kan förbättra elevernas förståelse för ämnet. På detta sätt blir lektionen även elevcentrerad eftersom den anpassas till elevernas vardagliga liv.

Saygin och Karkas (2016, s. 2) skriver att man ska introducera källkritik i undervisningen på ett sådant sätt att eleverna lär sig använda sitt källkritiska tänkesätt i sitt vardagliga liv. Introduktionen av ämnet ska grunda sig i att tillämpa elevernas vardagserfarenheter i undervisningen för att det sedan ska kunna implementeras i samhällssituationer. Författarna menar på att källkritik inte endast innebär att acceptera information olika beroende på hemsidan utan att utveckla färdigheter som att ifrågasätta och undersöka vidare (Saygin & Karkas, 2016, s. 2).

### 3.2 Utmaningar med källkritik i undervisningen

Rogers (2011, s. 1) betonar vikten av källkritik i undervisningen och menar att det är viktigare nu än någonsin tidigare. Han förklarar att eftersom allt fler barn tidigt kommer i kontakt med internet är det avgörande att de lär sig att urskilja trovärdig information när de surfar på nätet. Tidigare studier har undersökt barns förmåga att vara källkritiska på internet, och resultaten är enligt Rogers (2011, s. 1) oroande. En stor andel av barnen hade svårt att identifiera falsk eller överdriven information och ifrågasatte sällan det de stötte på. Författaren menar att detta främst beror på att barnen inte är tillräckligt försiktiga i sitt informationsökande. De tenderar att acceptera information utan att granska den vidare eller jämföra den med andra källor för att säkerställa dess tillförlitlighet. Rogers (2011, s. 1) lyfter ett särskilt exempel som understryker problemets omfattning: en av fyra barn i åldern 12–15 genomför inga kontroller alls när de besöker en ny webbplats. Detta är särskilt relevant för

vår frågeställning, eftersom svårigheter med källkritik redan är tydliga hos äldre elever. Det väcker frågan: om äldre barn har svårt att hantera källkritik, hur kan vi då förvänta oss att betydligt yngre elever ska klara av det?

Rogers (2011, s. 2) påpekar att det aldrig är en bra lösning att helt förhindra barn från att använda internet, eftersom det skulle likna censur, vilket inte är önskvärt. I stället bör fokus ligga på att hjälpa barn att utveckla en mer kritisk och försiktig inställning när de navigerar på nätet. Rosenqvist och Ekecrantz (2019, s. 180) skriver om vikten av att undervisa om sociala medier i skolan för att det är där elever spenderar mycket tid. Eleverna behöver få rätt verktyg för hur man kan tänka källkritiskt för att förhålla sig källkritiskt på nätet och på så sätt motverkas spridning av falsk information (Rosenqvist & Ekecrantz, 2019, s. 180).

Enligt Skolforskningsinstitutet (2020, s. 49) är det en utmaning att elever har svårt att identifiera källan bakom information även fast de fått kvalificerad undervisning kring källkritik. Det blir svårt att fånga elevernas intresse med hjälp av fria och livliga diskussioner samtidigt som man ska försöka utveckla deras kritiska tänkande då debatter ofta grundar sig i åsikter mer än fakta. Utmaningen i sig blir då att balansera dessa två för att skapa ett kritiskt tänkande hos eleverna men även att guida eleverna så att de kan strukturera den tillgängliga informationen som finns ute (Skolforskningsinstitutet, 2020, s. 49).

Alexanderson (2016, s. 14) skriver att vi lever i ett föränderligt samhälle där information kan försvinna under bara några dagar vilket gör tillförlitligheten till en utmaning. Författaren skriver även att tillgångarna till information i dagens samhälle är så stora att det blir svårt att bedöma vad som är trovärdigt och inte. Detta är en utmaning som lärare får möta i bland annat undervisningen (Alexanderson, 2016, s. 14).

I en studie gjord av Limberg och Folkesson (2006, s. 65) nämns det att ett problem till varför lågstadiееlever har svårare att lära sig källkritik till skillnad från äldre elever är eftersom det handlar om en mognadsfråga. Författarna poängterar att eleverna måste uppnå en viss mognadsnivå för att kunna utveckla det källkritiska tänkandet och en nackdel som detta kan medföra är att lärare inte bryr sig om att undervisa i källkritik vid lämpliga tillfällen. I studien så framkom det att lärare anser att elever endast lär sig enbart grundläggande kunskaper i den mån att nästan inga elever får avancerade kunskaper just eftersom att de är så unga (Limberg och Folkesson, 2006, s. 65). För att få eleverna att

utvecklas bäst så menar författaren att lärare istället ska lägga fokus på att individanpassa uppgifter till eleverna för att utveckla deras källkritiska förmåga (Limberg och Folkesson, 2006, s. 65).

Carlsson och Sundin (2018, s. 10) betonar vikten av att lärare undervisar elever i hur sökmotorer på sociala medier fungerar och att de inte blint ska lita på de översta sökresultaten vid informationssökning på nätet. Författarna beskriver detta som en form av kontextualiserad källkritik, där fokus inte enbart ligger på att avgöra om information är sann eller falsk, utan också på att förstå varför just denna information presenteras för oss. Forskarna menar att detta är en avgörande kunskap för elever eftersom sättet vi tar del av information har förändrats drastiskt i och med digitaliseringen. En bidragande faktor till problemet är att undervisningen i källkritik i skolan inte har uppdaterats i takt med dessa förändringar. För att elever ska kunna navigera i dagens digitala informationsflöde behöver undervisningen anpassas till moderna sätt att söka, ta del av och bedöma information (Carlsson och Sundin, 2018, s. 10).

### 3.3 Metoder och verktyg för att utveckla källkritiskt tänkande

Maria Heimer (2021, s. 21) skriver att det är viktigt med konkret material när man ska undervisa yngre elever om komplexa ämnen. Elever som har svårigheter i att förstå begreppet källa och källkritik behöver oftast mycket stöd för att förstå innebörden av det. Enligt Heimer (2021, s. 89) kan detta göras med hjälp av olika lekar där eleverna får vara med i processen av informationsspridning på olika sätt. En lek som nämns är viskleken där eleverna aktivt deltar och reflekterar kring källkritik genom att se hur meningen som förstahandskällan från början sa, har ändrats när den sista personen i ringen berättar vad den hört. Detta är ett effektivt sätt att introducera källkritik i lågstadiet eftersom det är ett konkret exempel där eleverna själva får interagera i undervisningen samt att det görs genom lekfulla och elevnära exempel som eleverna kan relatera till (Skolverket, 2022, s. 21).

Enligt Carlsson och Sundin (2018, s. 67-68) så är det främst tre arbetssätt lärare använder sig av när de ska undervisa i källkritik i lågstadiet. Det första arbetssättet är att arbeta med källkritik som ett isolerat kunskapsinnehåll. Det finns visserligen fördelar med att undervisa på detta vis men främst är det nackdelar som syns här. Till exempel så finns det stor chans till att lärare upprepar samma typ av information genom olika ämnen vilket leder till ingen

progression eller utveckling. Här brister det i kommunikationen mellan pedagogerna på skolan, menar författarna Carlsson och Sundin (2018, s. 67-68). Det andra arbetssättet kallas för integrerad kunskapsinnehåll och här ligger fokuset på kollegialt samarbete och innehållets progression spelar större roll vilket gör att elevers lärande sätts i fokus enligt Carlsson och Sundin (2018, s. 68). Det sista arbetssättet kallas för källkritik som aspekt för kunskapsinnehåll, här ligger fokus på undervisning i till exempel källkritik när det blir relevant i undervisningen och inte annars som ett enskilt ämne. Det kan bli relevant när en nyhetshändelse diskuteras som kan kopplas till källkritik. Fördelen med detta arbetssätt blir att eleverna lättare kan begripa informationen genom att koppla källkritik till direkta verkliga exempel vilket gör det lättare att lära sig mer om ett så abstrakt begrepp som källkritik (Carlsson & Sundin, 2018, s. 68-69). Nackdelar med att inte undervisa i källkritik som ett enskilt ämne blir att informationen aldrig nås ut till eleverna och att de inte förstår innebörden av begreppet.

I en forskningsrapport av Carlsson och Sundin (2018 s. 69) visar det sig att skolan generellt sett har en traditionell syn på källkritik. Enligt författarna läggs stor vikt vid de fyra klassiska kriterierna: äkthet, tid, beroende och tendens. Om en källa är äkta så är det viktigt att kolla vart källan är ifrån, när källan är från (tid) och jämförelse med andra källor (beroende) och slutligen om det finns någon dold agenda bakom källans budskap (tendens). Författaren menar att detta inte är fel att fokusera på, men menar att undervisningen i källkritik hade behövt utvecklas eftersom det numera är det sociala medier som elever stöter på dagligen. Av den anledningen hade undervisningen i källkritik behövt dyka djupare in i sociala medier. Carlsson och Sundin (2018, s. 69-70) menar att en stor del av dagens elever nuförtiden inte vet hur man kollar en källas trovärdighet ute på nätet och detta kan bidra till att barnen lär sig sådant som egentligen inte stämmer.

Carlsson (2014, s. 66) skriver att för att bäst se till så att elever lyckas med att ta sig an kunskapen om källkritik samt informationssökning så krävs det att läraren är ständigt närvarande som stöd. Författaren beskriver även vikten av konsekvent och regelbunden återkoppling som en viktig aspekt för att bidra till utveckling av elevernas källkritiska förmåga. Kommentarer som "hur vet du det" och "vem säger det" får eleverna att tänka till och argumentera för deras val av källa vilket sätter igång det kritiska tänkandet per automatik (Carlsson, 2014, s. 73). Kombinationen av att få rätt stöd från läraren och

återkommande återkoppling i form av ifrågasättande frågor utvecklas elevernas källkritiska tänkande och det är en metod som man kan använda sig av som lärare.

Oppenheimer (2017, s. 1) uttrycker att elever bör lära sig tänka källkritiskt i de yngre åldrarna för att kunna använda tänkesättet till vardags. Författaren menar på att yngre elever enklare litar på falsk information på nätet och därför kan man motverka detta genom att börja undervisa om det tidigare. Detta är ytterligare en metod som man kan använda sig av för att utveckla barns källkritiska tänkande.

Nygren (2018, s. 64) skriver att det är viktigt att vara väl förberedd i undervisningen så att man kan leda eleverna genom den källkritiska utvecklingen eftersom det är ett komplext ämne. Eleverna ska inte arbeta fritt enligt författaren eftersom det kan ge motsatt effekt, alltså att det snarare bidrar till förvirring istället för kunskapsutveckling. Nygren (2018, s. 65) skriver att för de som arbetar i skola så behövs mer kunskap om hur man som lärare ska hantera sociala eller digitala medier.

### 3.4 Forskningens betydelse för studien

Forskningen om källkritik i lågstadiet är begränsad vilket lämnar en forskningslucka som bör utforskas vidare. Den tidigare forskningen belyser utmaningar och metoder att använda sig av i arbetet med yngre elever men i en väldigt liten utsträckning vilket har gjort det till en utmaning för oss. Vi anser att trots att det har varit brist på djupgående forskning om källkritik i lågstadiet så har den tidigare forskningen varit relevant för vår studie på så sätt att det har berört våra frågeställningar. Av denna anledning blir vår studie extra relevant att genomföra eftersom vi vill belysa perspektiv från lågstadiet som kan underlätta för lågstadielärare.

Forskningen har lyft fram effektiva metoder och verktyg i arbetet med källkritik för elever i lågstadiet men även belyst olika sätt att introducera ämnet på. Forskningen har gett oss en bredare inblick i de utmaningarna som lärare stöter på i samband med ämnet. Vår sammantagna tolkning är att arbete med unga elever kräver elevnära och konkreta exempel för att väcka engagemang och delaktighet i undervisningen. Detta grundar vi främst i Maria

Heimers (2021, s. 21) forskning om hur man kan främja lärandet hos unga elever med hjälp av olika aktiviteter.

## 4. Teoretiska begrepp

Studien grundar sig i ett sociokulturellt och pragmatiskt perspektiv. I detta kapitel kommer teorierna presenteras samtidigt som centrala begrepp förklaras för att kunna göra en analys som tar sin utgångspunkt i teorierna. Vi har använt oss av dessa perspektiv eftersom lärarnas svar kan analyseras utifrån dem. Våra valda begrepp har valts ut för att vi ska kunna resonera kring våra frågeställningar. Teorierna ger oss därför en ram för att tolka intervju svaren samt utvinna ny kunskap vilket gör att vi kan besvara frågeställningarna och syftet med arbetet.

### 4.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet lyfter att kunskap och utveckling sker genom social interaktion i samspel med andra individer. Teorin betonar att människor lär sig genom att medverka i aktiviteter tillsammans med andra, därför blir språk och symboler centralt för utvecklingen av förståelsen och tänkandet. Lärare och klasskamrater spelar en stor roll i att ge stöd och forma lärandeprocessen. Detta perspektiv är relevant för vårt arbete eftersom samspel med andra individer ofta sker på lågstadienivå när svåra ämnen behandlas i undervisningen. Aktiviteter och språket är en central del i undervisningen för yngre elever vilket gör att det sociokulturella perspektivet blir ytterst relevant för vår studie (Vygotskij, 1978, s. 86-87). Vi kan med utgångspunkt i perspektivet besvara våra frågeställningar eftersom teorin kan användas som ett sätt att introducera källkritiken i undervisningen. Samtidigt kan teorin vara en strategi att använda sig av för att underlätta förståelsen genom exempelvis samspel mellan eleverna. Problemet med källkritik är att det är ett abstrakt ämne och därför är denna teorin ytterst relevant att tillämpa i undervisningen för att öka elevernas förståelse på ett socialt sätt. I arbetet med unga elever implementeras ofta en miljö där eleverna lär sig av varandra genom social interaktion (Rosenqvist & Ekecrantz, 2019, s. 125).

#### 4.1.1 Scaffolding

Scaffolding är en fördjupning av Vygotskijs begrepp, den *proximala utvecklingszonen*, som handlar om att lärandet sker med stöd av någon som har mer erfarenhet. Begreppet scaffolding riktar in sig på att läraren bland annat ska väcka intresse, förenkla uppgiften,

vägleda eleven att bibehålla rätt fokus och stötta eleven vid eventuella hinder. Läraren stöttar även eleven genom att först visa hur man ska lösa en uppgift för att sedan låta eleven lösa uppgiften på samma sätt (Modellering). Scaffolding beskriver processen av hur stödet ges av läraren (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 98). Denna teori är relevant till våra frågeställningar eftersom att begreppet hjälper oss att förstå hur scaffolding kan användas som ett verktyg i undervisningen samtidigt som det kan resultera i negativa konsekvenser som utmaningar. Scaffolding kan användas i samband med introduktionen av källkritik i undervisningen på så sätt att läraren behöver stötta eleverna för att de ska utveckla en förståelse för ämnet som anses vara komplext och abstrakt. Exempel på stöttningen i introduktionen av ämnet kan vara att ställa reflekterande frågor till eleverna som exempelvis "Vem har skrivit detta?" och "Vad har personen för avsikt med att skriva detta?". Av denna anledning blir scaffolding central i lärarens förhållningssätt till svåra undervisningssituationer där lärarens tillgänglighet är avgörande för elevernas förståelse (Carlsson, 2014, s. 73). Scaffolding kan även hjälpa oss att besvara frågeställningen om utmaningar i undervisningen kring källkritik då man kan problematisera hur en ensam lärare ska räkna till som stöd för 25 elever. Vi kan med utgångspunkt i begreppet besvara våra frågeställningar kopplade till källkritik vilket gör att scaffolding är ett relevant begrepp i vår studie.

#### 4.1.2 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen är ett centralt begrepp i det sociokulturella perspektivet. Begreppet förklarar skillnaden mellan självständig inläring jämfört med stöttning från någon med mer kunskap. Inom den proximala utvecklingszonen sker lärandet mest effektivt eftersom eleven får det stöd den behöver för att utvecklas. Nyckeln är interaktion med erfarna personer som besitter mer kunskap än vad man själv gör vilket kommer resultera i att man kan nå sin fulla potential (Vygotskij, 1978, s. 86). På samma sätt som med scaffolding så är även detta begrepp ytterst relevant för vårt arbete eftersom det är en utmaning samtidigt som det är ett verktyg för lärare att använda sig av. Med utgångspunkt i begreppet kan vi besvara våra frågeställningar genom att det krävs stöttning av läraren som besitter mer kunskap än eleverna. Den proximala utvecklingszonen är alltså en strategi som lärarna kan använda sig av för att främja elevernas lärande med hjälp av sina egna kunskaper och erfarenheter. Frågeställningarna undersöker även hur man bör introducera källkritiken i undervisningen vilket den proximala utvecklingszonen kan användas som



belägg för eftersom det enligt begreppet krävs stöd från rätt person för att främja lärandet hos elever (Carlsson, 2014, s. 73).

#### 4.1.3 Kollaborativt lärande

Kollaborativt lärande innebär att kunskap utvecklas i samspel med andra individer. Det man klarar av att utföra i samspel med andra kommer man i senare skede klara av på egen hand (Vygotskij, 1978, s. 87). Begreppet är relevant till vår studie eftersom källkritik är ett komplext ämne där kollaborativt lärande har en central del, speciellt för de yngre åldrarna. Kollaborativt lärande kan vi använda oss av för att besvara våra frågeställningar på så sätt att det kan vara ett sätt att introducera källkritiken på samtidigt som det kan vara en strategi att använda sig av för att hantera elever som har svårt med förståelsen för ämnet. Unga elever behöver ofta mycket stöd innan de klarar av saker på egen hand och därför är kollaborativt lärande relevant till vår studie eftersom vi undersöker källkritik i lågstadiet. Ett sätt att använda kollaborativt lärande i vår analys är att eleverna exempelvis arbetar i grupp och får analysera olika källor vilket främjar deras lärande samtidigt som det är elevcentrerat (Sawyer och Van de Ven, 2006, s.14) .

#### 4.1.4 Internalisering

Begreppet internalisering handlar om att lärandet först sker på en social nivå för att sedan kunna gå vidare till en individuell nivå. Lärandet uppstår alltså i social interaktion med andra och därefter bildas automatiskt en inre förståelse som blir en del av ens egna tankeprocesser (Vygotskij, 1978, s. 57). Internalisering är relevant för vårt arbete eftersom en stor del av undervisningen i lågstadiet sker på social nivå för att stärka den inre förståelsen. Av denna anledningen behandlar begreppet våra frågeställningar. Begreppet kan användas genom att det kan vara ett sätt för lärare att introducera källkritiken på, att först prata om ämnet på en social nivå innan man ger eleverna individuella uppgifter att göra. Begreppet kan även användas som en strategi för lärare genom att de med utgångspunkt i begreppet kan planera för sociala undervisningsmoment där eleverna interagerar med varandra på ett lekfullt sätt. I ämnen som källkritik som är svårt för många elever att förstå, kan det vara effektivt att implementera internalisering i sina lektionsplaneringar för att främja lärandet på social nivå innan det kan gå vidare till en individuell nivå. Detta kan göras genom upprepade övningar och samtal eftersom det resulterar i att eleverna tillslut kommer kunna tillämpa källkritiska metoder utan stöd (Sawyer & Van de Ven, 2006, s. 13).

## 4.2 Pragmatism

Pragmatismen grundar sig i att kunskap och lärande sker genom handling, erfarenhet och konsekvenser. Teorin betonar att lärandet främjas när man agerar och reflekterar över något man erfarit. Ingen sanning är absolut utan kunskap är föränderlig. I klassrummet ligger fokus på ett aktivt deltagande av eleverna samt en miljö där problemlösning och samarbete är vardagligt (Dewey, 1938, s. 38-39). I källkritiken förekommer det mycket samarbete och problemlösning vilket är kopplat till våra frågeställningar och av den anledningen är teorin pragmatism ytterst relevant för vårt arbete. Pragmatismen kan hjälpa oss att besvara våra frågeställningar genom att lärarna kan fokusera på hur källkritik bör undervisas på ett elevnära sätt där elevernas erfarenheter kan kopplas samman med deras vardag (Bergseth, 2022, s. 72). Detta besvarar vår frågeställning kring en möjlig strategi som lärare kan använda sig av i undervisningen kring källkritik men även frågeställningarna om utmaningar och hur man bör introducera ämnet för eleverna. När det kommer till utmaningarna kring källkritik så kan pragmatismen hjälpa oss att analysera det eftersom undervisning enligt teorin ska baseras på erfarenhet och handling. Detta kan även föras vidare till introduktionen av ämnet genom att teorin kan användas som ett sätt att introducera källkritiken på. Ett exempel på detta är att introducera källkritik på ett sätt som eleverna kan relatera till och gärna har erfarenhet av.

### 4.2.1 Learning by doing

Learning by doing går ut på att samla på sig mycket erfarenhet. John Dewey talar om att man lär sig en hel del genom erfarenhet och därför ska man inte vara rädd för att pröva på saker och ting eftersom upplevelserna (oavsett positiva eller negativa) kommer bestämma kvaliteten på upplevelserna framöver (1938, s. 37). Ett exempel som författaren nämner är att ett barn som lär sig tala får inte bara en ny förmåga utan förändrar också sin omgivning och sina framtida möjligheter till att lära sig nya saker (Dewey, 1938, s.37-38). Lärandet menar Dewey (1938, s. 38) sker genom att frekvent delta i verkliga handlingar och situationer som i sin tur skapar erfarenheter av hög kvalitet. Dewey (1938, s. 38-39) menar även att lärandet inte enbart uppstår genom tankar utan att elever faktiskt lär sig bäst genom att delta i praktiska och meningsfulla aktiviteter. Learning by doing är relevant för vårt arbete eftersom källkritik innefattar mycket praktiska övningar i undervisningen. Elevernas

ålder gör också att erfarenheterna kommer att spela en stor roll i utformningen av undervisningen vilket ökar relevansen för vår uppsats. Vi kan besvara våra frågeställningar med hjälp av begreppet learning by doing genom att det kan användas som både en strategi att hantera utmaningar och ett sätt att introducera källkritik på i undervisningen. Genom att använda sig av praktiska och meningsfulla aktiviteter som exempelvis att jämföra olika källor eller att leka olika lekar så främjas elevernas lärande vilket gör begreppet användbart i vår analys (Heimer, 2021, s. 89).

#### 4.2.2 Reflekterande tänkande (Reflective Thinking)

Reflekterande tänkande eller reflective thinking menar Dewey (1910, s. 2-3) är när vi deltar i en aktiv och medveten process när vi till exempel ordnar våra tankar och funderingar i en logisk följd. I tankarna så undersöker vi orsak och verkan, söker mening och samband samt bygger upp tankar som leder till slutsatser. Skribenten poängterar att vi ständigt "tänker" i våra huvuden utan att lägga märke till det och när detta sker så är det enbart att vi dagdrömmer. När tankarna inte har ett ordentligt "syfte" menar författaren att de per automatik inte blir särskilt betydelsefulla eftersom de inte har någon betydelse i lärandet. När vi istället aktivt medverkar i våra tankar och undersöker exempelvis orsak och verkan så fyller dessa tankar ett syfte, struktur och riktning vilket gör att dessa tankar istället blir betydelsefulla (Dewey, 1910, s. 2-3). Reflekterande tänkande kan hjälpa oss besvara våra frågeställningar genom att det kan vara en strategi att låta eleverna reflektera mycket för att senare kunna dra egna slutsatser. Begreppet kan även användas i introduktionen av källkritik, ett exempel på detta kan vara att ställa frågor som får eleverna att tänka till och reflektera vilket gör tankarna betydelsefulla. Detta främjar i sin tur lärandet enligt ett pragmatiskt perspektiv och därför blir det relevant i vår studie med koppling till våra frågeställningar (Skolforskningsinstitutet, 2020, s. 14).

#### 4.2.3 Situerat lärande (Situated Learning)

Situerat lärande eller situated learning innebär att lärandet hos individer inte sker isolerat i individens tankar utan tvärtom, lärandet sker genom ett aktivt engagemang. Begreppet är starkt beroende av den fysiska och sociala aspekten och syftar därför på att när individer aktivt deltar i verklighetsbaserade aktiviteter så främjas lärandet. Det man syftar på är deltagande i autentiska aktiviteter i kombination med social gemenskap. (Lave och Wenger, 1991, s. 51). Detta är relevant för vårt arbete på så sätt att man ofta behöver

återkomma till källkritik kontinuerligt när specifika incidenter uppstår i samhället. Av denna anledning ökar relevansen eftersom källkritik kräver att man är medveten och engagerad i verkligheten. Med utgångspunkt i begreppet situerat lärande kan vi besvara våra frågeställningar genom att verklighetsbaserade aktiviteter kan vara en strategi och en introduktion till ämnet källkritik. Situerat lärande innebär att undervisningen ska vara relevant och engagerande vilket är ytterst relevant för att besvara våra frågeställningar (Carlsson & Sundin, 2018, s. 68-69).

## 5. Metod och material

I detta kapitel redogör vi för studiens metod och material genom att bland annat beskriva vilken forskningsansats vi valt att arbeta med samtidigt som motivering av metodval presenteras. Fortsättningsvis belyser kapitlet hur empirin samlats in samt vilka urvalskriterier vi utgått ifrån. Vidare presenteras även arbetets trovärdighet samt etiska överväganden.

### 5.1 Metodologi

Genom att använda kvalitativa intervjuer får vi en djupare förståelse för de metoder och verktyg lärarna ser på och funderar över, samt de utmaningar de möter i sin undervisning vilket hjälper oss att besvara vårt syfte. En fördel med kvalitativa intervjuer är att informanterna får möjlighet att uttrycka sig mer fritt och utförligt, vilket ger en mer nyanserad bild än vad ett kvantitativt frågeformulär skulle kunna ge (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 83).

Med semistrukturerade intervjuer får vi en balans mellan struktur och flexibilitet på så sätt att informanterna får förbereda sig på frågorna som kommer ställas innan intervjun. Det som är en fördel är att alla intervjuer inte ser likadana ut eftersom följdfrågorna varierar beroende på informanternas svar. Detta är en effektiv metod för ett fritt och djupgående samtal som genererar kvalitativ data som vi kan använda oss av i studien (Denscombe, 2018, s. 270).

### 5.2 Urval

Urvalskriterierna vi utgått ifrån har vi valt för att stärka relevansen för källkritik i lågstadiet. För att besvara arbetets frågeställningar har vi valt att göra ett urval och vi har avgränsat oss till behöriga lågstadielärare som arbetar med samhällsorienterande ämnen i sin undervisning. Informanterna ska även ha erfarenhet av att undervisa i ämnet källkritik och anledningen till detta är att studien ska kunna presentera en så nyanserad och relevant bild som möjligt.

Vi har intervjuat fem lågstadielärare från olika skolor för att få så många perspektiv som möjligt vilket ger studien bredd och djup. Vi har skickat ut mail till utvalda lärare som vi vet uppfyller urvalskriterierna, bland annat att aktivt undervisa om SO-ämnena samtidigt som källkritik inkluderas i planeringen/utförandet. Vi har med andra ord utgått från bekvämlighetsprincipen eftersom vi i förväg valt ut specifika lärare att skicka ut mailen till.

För att få precisa och relevanta svar på våra forskningsfrågor som möjligt så har vi valt att endast intervjua lågstadielärare och inte lärare i mellanstadiet eller högstadiet, vi har även exkluderat skolbibliotekarier från vårt urval.

Numrering	Ålder	Arbetslivserfarenhet
L1	28 år	4 år
L2	25 år	2 år
L3	31 år	1.5 år
L4	46 år	20 år
L5	51 år	25 år

### 5.3 Etiska överväganden

I denna studie har vi tagit hänsyn till etiska aspekter för att skydda informanternas integritet samt garantera att informanterna deltar frivilligt. Informanterna har fått information om studien och vad syftet med studien är samt hur deras svar kommer användas (Vetenskapsrådet, 2017, s. 40-41).

Deltagarna har fått skriva under en samtyckesblankett innan intervjuerna ägt rum för att säkerställa att de är medvetna om sina rättigheter. I samtyckesblanketten framgår det tydligt att informanterna får avbryta sitt deltagande när som helst utan att ange orsaken till det, samt att deras uppgifter kommer behandlas konfidentiellt och anonymt. Med hjälp av samtyckesblanketten kan vi verifiera att deltagarna deltagit frivilligt och att de gett godkännande för användning av deras svar i studien (Vetenskapsrådet, 2017, s. 40-41).

Vi har skyddat informanternas konfidentialitet, vilket betyder att vi har hanterat det insamlade materialet med försiktighet samt att ingen utanför forskargruppen har tillgång till det. Vi har även anpassat så att våra intervjuer garanterar anonymitet genom avidentifiering av citat och annat insamlat material som kan kopplas till de respektive intervjupersonerna.

Undersökningen tar hänsyn till forskningsetiska principer och riktlinjer från vetenskapsrådet (2017, s. 40-41) gällande sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och integritet.

Ljudinspelningarna kommer kort efter intervjun att raderas och samtyckesblanketter kommer att förvaras på ett säkert ställe tills undersökningen har nått sitt slut.

## 5.4 Intervjuerna

De kvalitativa intervjuerna utgick från en intervjuguide med tolv frågor relaterade till vår studie (se bilaga 1: intervjuguide). Med semistrukturerade intervjuer kan vi komma åt subjektiva erfarenheter vilket är centralt i en kvalitativ studie (Alvehus, 2024, s. 113). Med hjälp av intervjumallen som informanterna fick ta del av innan intervjuerna fick vi samtalet att gå i den riktning vi önskade för att öka relevansen för arbetet. Dock anpassade vi följdfrågorna till de individuella svaren vi fick vilket gjorde att intervjuerna varierade i tid och djup beroende på informanternas svar. Vi anser att det var till studiens fördel att inkludera tolv frågor i våra intervjuer för att få en bredare inblick i lärarnas upplevelser och erfarenheter kring källkritik i undervisningen. Vi anser även att frågorna gav oss de svar som vi sökte efter vilket resulterar i att frågorna fungerade som väntat. När vi utformade frågorna hade vi i åtanke att poängtera och lyfta elevernas unga ålder och vad det tillför i lektionsplaneringen för just lågstadielärare. Detta gjorde att vi automatiskt anpassade frågorna till teorierna som vi i förväg valt ut med misstanke om att de kommer passa in med tanke på att våra valda teorier pragmatism och sociokulturella perspektivet ofta riktar in sig på inlärning med yngre barn.

Vi har intervjuat fem lärare på fyra olika grundskolor och de fick intervjufrågorna skickade till sig innan intervjuerna för att kunna förbereda sig. Detta var dock något vi diskuterade om vi skulle göra eftersom vi samtidigt ville ha så genuina och ärliga svar som möjligt men eftersom det är ett komplext ämne så valde vi att göra det trots allt. För oss är det viktigt att kunna säkerställa att informanterna kunde besvara våra frågor även om de i stunden inte kunde komma på något specifikt exempel. Vår slutsats blev att det blir till arbetets fördel om

informanterna är förberedda innan intervjuerna så att vi kan ta del av deras erfarenheter och upplevelser mer djupgående med viss relevans till arbetet. Frågorna som vi utformat grundar sig i vårt syfte och i våra frågeställningar för att öka relevansen för studien. Av denna anledning blir validiteten i studien hög. Dock blir reliabiliteten låg eftersom följdfrågorna kan variera beroende på vem som intervjuar och därför kan resultaten/svaren bli annorlunda än just de svaren vi fick fram. En annan orsak till varför reliabiliteten blir låg är att alla lärare befinner sig på olika kunskapsnivåer när det gäller undervisning i källkritik. Detta märkte vi tydligt eftersom lärarna inte hade lika utvecklade svar vid intervjutillfällena. Om lärarna hade haft samma grundkompetens när det gäller undervisning i källkritik så hade reliabiliteten ökat men dessa likheter kunde vi inte identifiera (Alvehus, 2019, s. 126).

Tiden för intervjuerna varierade beroende på hur många följdfrågor vi ställde samt hur djupt informanterna besvarade frågorna, den kortaste intervjun var på 17 minuter och den längsta intervjun var på 42 minuter. Vi har transkriberat intervjuerna och tematiserat dem utifrån våra frågeställningar vilket har gjort att vi kunnat kategorisera svaren för att besvara syftet och frågeställningarna. Alvehus (2024, s. 101) skriver att man kan nå en "mättnad" i informationen som man studerar. Detta innebär att man får återkommande svar i intervjuerna vilket gör det onödigt att ha fler intervjuer då det inte gynnar studien. Av denna anledning har vi valt att avboka tre intervjuer som vi hade inbokat då den empiriska data som vi samlat in var tillräcklig för att besvara våra frågeställningar. Vi anser att detta inte kommer att påverka studiens kvalitet eftersom insamlingen av den empiriska datan blev mättad efter fem intervjuer.



## 6. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras studiens empiri och vår analys av den. Underrubrikerna är kopplade till arbetets frågeställningar och syfte för att kunna redovisa studiens empiri tematiskt.

### 6.1 Lärares upplevelser av att introducera källkritik i lågstadiet

I denna kategori kommer vi presentera hur olika lågstadielärare introducerar källkritik i undervisningen. Något som upprepades flera gånger under intervjutillfällena gällande just denna fråga var att yngre barn tenderar att ha svårt för att förstå abstrakta ämnen. Av denna anledning använder de intervjuade lågstadielärarna sig av konkreta och lekfulla metoder för att dels locka elevernas intresse, men även för att öka förståelsen för ämnet eftersom det upplevs vara komplext även för äldre barn. Beskrivning av hur informanten L2 introducerar källkritik i sin undervisning:

Jag brukar börja med något som känns nära och konkret för eleverna, till exempel genom att fråga dem: "Har ni någon gång hört en berättelse som visade sig vara falsk?" Eller så använder jag en lek där jag berättar en märklig historia, till exempel att det finns gröna kaniner i skogen, och sedan frågar: "Hur kan vi ta reda på om det är sant?" (L2).

Citatet tyder på att läraren aktivt använder sig av en elevnära och konkret ingång för att introducera källkritik i undervisningen. Detta kan kopplas till pragmatismens *learning by doing* vilket vi anser att läraren använder sig av i introduktionen av källkritik genom att konkretisera lektionen. Begreppet kommer från Dewey (1938, s. 38-39) och syftar till att lärandet främjas bäst genom deltagande i praktiska och meningsfulla aktiviteter och det är just detta som L2 uttrycker då vi tolkar konkreta och elevnära aktiviteter som praktiska och meningsfulla aktiviteter. Vi tolkar det som att läraren vill fånga elevernas intresse samt öka deras delaktighet i undervisningen genom att bjuda in till reflektion och diskussion. Detta är något som kommer resultera i en djupare förståelse för ämnet eftersom lärandet sker genom social interaktion vilket har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivets kollaborativt lärande och internalisering. Vår tolkning kan stärkas av begreppet kollaborativt lärande på så sätt att kunskap enligt begreppet utvecklas genom samarbete och gemensamt utforskande (Vygotskij, 1978, s. 87). Internalisering kan stödja vår tolkning eftersom begreppet förklarar

att yttre kunskap och färdigheter blir en del av individens egna tänkesätt (Vygotskij, 1978, s. 57). Vi tolkar det som läraren använder denna introduktion baserat på elevernas ålder och därför ligger mycket fokus på elevnära exempel i jämförelse med hur man skulle undervisa om källkritik för äldre elever. Vi kan göra denna tolkning eftersom det upprepades vid flera intervjutillfällen att lärarna vill göra undervisningen intressant och rolig för eleverna. Ett annat exempel är hur informanten L1 introducerar källkritik i undervisningen:

Jag brukar introducera källkritik på ett roligt sätt. Det kan exempelvis vara genom att skriva en rolig mening på tavlan för att fånga deras intresse. Ett exempel som jag skrivit på tavlan är att grisar kan flyga för att de ska undra vad de ska lära sig om idag. Sedan leder det till en diskussion om sant eller falskt, kan man lita på allt man läser? (L1).

Detta är ytterligare ett exempel på att läraren anpassar undervisningen till elevernas nivå och ålder genom att använda ett elevnära exempel. Vi tror inte att man hade introducerat källkritik genom att skriva en rolig mening på tavlan när man ska undervisa 15 åringar. Vi tolkar det som att lärarna anpassar undervisningen efter sin enskilda klass och möter intressena därefter. Informanten L3 introducerar också källkritik på liknande sätt:

Ett sätt att introducera källkritik kan vara att använda exempel som eleverna kan relatera till. Till exempel kan man visa en nyhetsartikel eller ett inlägg på sociala medier och be eleverna diskutera vad som verkar vara fakta och vad som kanske är en åsikt eller ett påstående utan stöd. För att göra dem mer engagerande kan man även skapa en liten tävling där eleverna får läsa en artikel och sedan få några påståenden, varav några är sanna och några är falska. (L3).

Citatet tyder på att läraren L3 vill få sina elever engagerade och att hans specifika klass tycker det är roligt med tävlingar. Det framgår tydligt att alla tre informanter använder sig av elevnära exempel när de introducerar källkritik i undervisningen men läraren L4 gör det på ett annat sätt:

Jag tror att det är viktigt redan från början när man träffar sin klass, oavsett om det är en förskoleklass eller årskurs 1, att man börjar prata om internet men även generellt källkritik på olika sätt. Hur ska man förhålla sig till det man ser, hör och läser på internet och att ställa mycket frågor kring det tidigt för att göra eleverna uppmärksamma. Jag kanske läser en konstig nyhet och ställer frågor som exempelvis; kan jag tro att det här är sant. Jag ställer lite öppna frågor och gör dem lite intresserade. (L4).

Citatet tyder på att läraren L4 introducerar källkritik på ett smidigt sätt som är avdramatiserande. Läraren uttrycker tydligt att hen tycker att det är viktigt att eleverna ska vara uppmärksamma på vad de möter på nätet. Precis som de andra informanterna så tyder citatet på att även denna läraren vill väcka elevernas intresse. Vi tolkar det som att L4 anser att unga barn är mycket på nätet och att det därför är viktigt att prata om detta redan i förskoleklass. Informanten påpekar att man bör introducera källkritik redan från början när man träffar sin klass och av den anledningen kan vi göra vår tolkning.

Vår analys av svaren som vi fick gällande hur informanterna introducerar källkritik i undervisningen tyder på att lärarna använder ett elevnära och konkret arbetssätt. Vi gör bedömningen att det är för att eleverna är i de yngre åldrarna. Vi tolkar det som att lärarna har sett resultat i att använda elevnära och konkreta exempel tidigare och därför använder de det gällande källkritik också. Vi anser att svaren tyder på att de beskrivande momenten som lärarna nämner har visat sig vara effektiva vid andra undervisningstillfällen vilket har resulterat i att man valt att introducera källkritik på samma sätt. Lärarnas liknande svar tyder på att elevnära och konkreta lektioner gett dem effektiva resultat när det kommer till att främja elevernas lärande.

I vårt digitaliserade samhälle är det avgörande att ha ett källkritiskt förhållningssätt för att samhället är präglad av sociala medier. Detta är dock inte självklart för många elever och därför behövs det att undervisning och reflektion kring källkritik aktivt tas upp. Elever kan reagera olika när det kommer till källkritik eftersom alla inte är bekanta med ett kritiskt tänkesätt. L2 beskriver hur hans elever har reagerat när källkritik diskuterats i klassrummet:

Många elever reagerar med både nyfikenhet och förvåning när vi pratar om källkritik. För vissa är det en ögonöppnare att allt de hör eller ser kanske inte är sant, och de börjar ifrågasätta information på ett nytt sätt. (L2).

Citatet tyder på att elever har olika erfarenheter av källkritik, vissa vet vad det är eller har hört talas om det medan en ny värld öppnas upp för andra. Vi anser att det är bra att eleverna får lära sig att man inte kan lita på allt man ser och hör på nätet. Anledningen till det är för att vi tolkar det som att unga elever inte kan avgöra vad som låter sant respektive falskt och därför är det bra att de lär sig detta redan i ung ålder. Informanten L3 beskriver också hur elever har reagerat:

Eleverna blir ofta både nyfikna och överraskade när vi diskuterar källkritik. En gång sa en elev: "Om det står på internet, måste det väl vara sant?" vilket ledde till en diskussion om att inte tro på allt utan att kolla upp källorna. (L3).

Citatet visar på att elever börja tänka att allt de hör kanske inte stämmer, vi tolkar det som att lärandet har stimulerats när eleverna börjar bli medvetna om detta. Den källkritiska medvetenheten innebär att koden har knäckts vilket vi kan tolka utifrån pragmatismens reflective thinking (Dewey, 1910, s. 2-3) då eleverna börjar reflektera kring var de hämtar information ifrån. Vi anser att följden som detta ger, blir att eleverna inte manipuleras lika enkelt av information som de hör på sociala medier eller av kompisarnas berättelser ute på rasten. Vi tolkar den källkritiska medvetenheten som att det kan resultera i att eleven växer som person och blir allt mer självständig. Informanterna har fått liknande reaktioner från sina elever, men däremot har L1 en annan erfarenhet kring elevers reaktioner:

En del barn sitter som frågetecken och har det svårt eftersom källkritik är abstrakt om de inte har den mognadsnivån. Mina elever går i årskurs 1 och de tycker att min förälder har sagt såhär och då är det deras sanning och deras fakta och då måste jag i deras ögon motarbeta det. (L1).

Citatet tyder på att vissa elever har svårt för källkritik eftersom de inte är tillräckligt mogna för att förstå abstrakta ämnen. Det framgår även att eleverna har mycket tillit till vårdnadshavare vilket blir en utmaning för läraren att förhålla sig till. Vi anser att detta kan ha att göra med elevernas ålder och mognad eftersom det framgår att de går i en årskurs 1. Men det kan även ha att göra med L:1s arbetssätt eftersom L:2s och L:3s arbetssätt har varit mer konkret arbete i jämförelse med L1. Följande citat beskriver ytterligare hur L2 och L3 arbetar med konkret material i sina klassrum:

Jag hade skrivit ut två "nyhetsartiklar" om samma händelse – en där någon beskrev en hund som en hjälte och en där hunden beskrevs som en fara. Eleverna fick läsa båda texterna och sedan diskutera: "Hur kan det vara så olika?" Det blev en livlig diskussion om varför människor kan berätta samma sak på olika sätt. (L2).

L3 beskriver sin upplevelse följande:

En gång hade vi en lektion där vi jämförde två bilder på samma plats – en tagen under dagen och en på natten. Eleverna fick diskutera hur bilden kunde ge olika intryck beroende

på tidpunkt och ljusförhållanden. Vi pratade sedan om hur bilder kan vinklas för att skapa olika känslor eller uppfattningar. Jag tror att lektionen fungerade så bra för att eleverna själva fick se exempel på hur olika perspektiv påverkar hur vi uppfattar något och hur viktigt det är att vara medveten om det när vi granskar information. (L3).

Detta kan återigen kopplas till vad som verkar fungera i att introducera källkritik i undervisningen, nämligen att konkretisera innehållet för att öka förståelsen hos eleverna. Vi tolkar det som att källkritik är effektivt att undervisa om på ett sätt som lockar eleverna till att vilja lära sig samtidigt som det ska vara begripligt för dem. Långa och tråkiga genomgångar blir således inte optimala i detta läge när man ska undervisa i källkritik eftersom eleverna är i så ung ålder att de ofta behöver interagera i undervisningen för att främja lärandet. Enligt vår tolkning så blir detta intressant och effektivt för eleverna eftersom de kan analysera svåra begrepp tillsammans i helklass och mindre grupper vilket kan konkretisera innehållet för dem. Vygotskijs (1978, s. 87) teori om kollaborativt lärande beskriver just detta, det framgår att samspel mellan individer leder till reflektion vilket i sin tur främjar lärandet.

## 6.2 Lärares upplevelser kring utmaningarna som uppstår i undervisningen om källkritik

Lärarnas upplevelser kring utmaningarna som uppstår i undervisningen om källkritik är återkommande och lika varandra. Lärarna som vi intervjuat har bland annat lyft att det blir en utmaning att undervisa om källkritik när dagens samhälle är präglad av digitala verktyg som eleverna dagligen utsätts för. Många elever har egna telefoner eller åtminstone tillgång till sina vårdnadshavare/syskons telefoner vilket gör att de åker rakt in i sociala mediers fälla. Informanten L2 beskriver sina upplevelser kring utmaningarna som uppstår i undervisningen om källkritik:

Det kan vara väldigt svårt med källkritik eftersom eleverna hör något och litar på det eftersom de ser det på till exempel TV:n där hemma eller i telefonen och tror att det är sant. Sakerna de hör och ser, ser ju väldigt verkliga ut i och med att AI kan manipulera bilder och filmklipp. (L2).

Citatet tyder på att läraren uppfattat det som att elever har en grundläggande tillit till vad de hör eller ser på nätet. Vi tolkar det som att den ökade tillgången till digitaliseringen ställer högre krav på elevernas källkritiska tänkesätt. Det blir allt svårare för unga att ifrågasätta innehållet eftersom de ofta litar på vad de hör, läser och ser, precis som L2 beskriver och det är just detta som vi anser är den stora utmaningen. Vi tolkar det som att en utmaning i sig blir att läraren behöver stötta eleverna mycket i just detta då de saknar kompetensen att vara kritiska i sitt tänkande. Detta kan ses utifrån det sociokulturella perspektivets begrepp scaffolding (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 98) och den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978, s. 86) som indikerar på att stöd av en kunnig person krävs för att främja en utveckling i lärandet och i detta fallet krävs det mycket stöttning av läraren i undervisningen kring källkritik. L2 pratar om att AI kan manipulera bilder och filmklipp vilket L1 också nämner:

Sakerna de hör och ser, ser ju väldigt verkliga ut i och med att AI kan generera de här bilderna och filmklipp och det gör det till en utmaning. (L1).

Citatet tyder på att AI-manipulerade bilder och filmklipp gör det utmanande att skilja mellan fakta och desinformation. Vi anser att detta belyser hur avgörande det är att ha ett utvecklat källkritiskt förhållningssätt när eleverna surfar på nätet. Både L2 och L1 beskrev AI som en utmaning i vårt digitala samhälle och detta går L3 också in på:

Elever i lågstadiet är ofta väldigt uppmärksamma på detaljer och har lätt för att tro på det visuella. (L3).

Citatet tyder på att det visuella är avgörande för om något verkar trovärdigt eller inte. Vår analys av alla tre citat är att det framgår att det visuella spelar en central roll för yngre elever när det kommer till trovärdigheten. Vi anser därför att det är viktigt att implementera just detta tidigt i undervisningen för att kunna ge eleverna det stöd de behöver för att navigera kritiskt på nätet. Vi ser därför paralleller med Deweys (1910, s. 2-3) reflective thinking där det framgår att ett reflekterande tänkesätt är väsentligt för att främja lärandet kring källkritik. Men när det reflekterande tänkesättet satts igång så betyder det inte att de ska börja misstro allt, och detta är något som bland annat L2 beskriver som en utmaning:

När de väl börjar förstå att informationen kan vara vinklad eller felaktig, kan de börja misstro allt. Det är därför viktigt att diskutera att källkritik inte handlar om att misstro allt, utan om att använda olika metoder för att avgöra vad som verkar mest pålitligt. (L2).

Citatet tyder på att elever tenderar att misstro allt när de väl förstått innebörden av källkritik men detta ska man lyfta för att eleverna inte ska börja misstro allt. Vi anser att även detta har med elevernas unga ålder att göra och att det är därför det blir svårt att förhålla sig till en viss balans. L3 nämner precis samma sak och beskriver sin upplevelse följande:

En annan utmaning är att elever kan känna sig osäkra eller förvirrade när de inser att inte allt de ser eller hör är sant. Det krävs mycket tid och övning för att hjälpa dem förstå vikten av att vara kritiska utan att misstro allt. (L3).

Även detta citatet tyder på att det är viktigt att få eleverna att inte misstro allt. Vi tolkar det som att elever i en sådan ung ålder får det svårt att balansera sitt kritiska tänkande eftersom det upplevs vara en utmaning i klassrummen. Informanterna beskriver att det är viktigt att poängtera för eleverna att bara för att man är källkritisk så betyder det inte att man inte ska lita på något man ser. Vi tolkar det som att utmaningen i sig handlar om att lågstadieelever ofta ser saker som svart eller vitt och har svårt att se olika perspektiv eftersom de antingen tror på allt de ser eller så misstror de allt. Om vi applicerar begreppet scaffolding på denna tolkning för att stärka den, ser vi att elever behöver stöd i lärandet för att inte rikta fokuset åt fel håll så att det blir en negativ följd som exempelvis att de börjar misstro all information (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 98). Något annat som kan bli problematiskt är informationen som eleverna får av sina vårdnadshavare där hemma, om familjen inte är källkritisk och tror på allt de ser så har det en påverkan på deras kritiska tänkande. Detta leder till en annan utmaning som informanten L2 upplever:

En gång hade vi en diskussion om hajar, där en elev sa: "Min storebror sa att hajar alltid äter människor." Istället för att direkt säga att det var fel, frågade jag: "Hur kan vi undersöka om det stämmer?" Vi tittade tillsammans på faktaböcker och en naturfilm, och eleverna blev förvånade över att de flesta hajar faktiskt undviker människor. På det här sättet lär sig eleverna att information behöver granskas istället för att bara accepteras. En utmaning är när elever har väldigt starka övertygelser om något de hört hemma eller sett på sociala medier eftersom det kan väcka starka reaktioner. (L2).

Citatet tyder på att läraren uppfattar det som att elever tror på information som kommer från vårdnadshavare/syskon utan att ifrågasätta hur trovärdigt det egentligen är. Detta är en utmaning som upprepades flera gånger av informanterna under intervjutillfällena. L1 beskriver en liknande upplevelse kring just detta:

Det är ju väldigt svårt eftersom vissa elever reagerar starkt. Vissa elever säger ju någonting som är deras sanning, som en närstående vuxen har sagt och då måste jag motbevisa det men inte genom att säga "så här är det inte", utan vi tar reda på den riktiga faktan tillsammans istället. Då kan man mötas av arga starka känslor från barnet i och med att för dem är det deras sanning - det är som att säga att de ljuger. (L1).

Detta citat tyder också på att information som kommer från närstående automatiskt anses vara trovärdigt. Det framgår också att läraren upplever att starka reaktioner framkommer när man behöver bemöta falsk information som kommer från vårdnadshavare. L3 upplever samma sak men uttrycker att det ledde till en bra diskussion:

Ett exempel var när en elev trodde på felaktig information som en vuxen sagt, eftersom det kom från någon som han ansåg vara pålitlig. Det blev en bra diskussion om hur vi alltid behöver tänka på var information kommer ifrån, även om den verkar trovärdig. (L3).

Vi tolkar det som att det blir svårt att bemöta elevers felaktiga information som de fått med sig hemifrån. Vi anser att utmaningen blir större nu när samhället är så präglad av sociala medier och även nyheterna fyllda med propaganda. Detta kan skapa stora krockar mellan skola och hushåll vilket kan förvirra elever, speciellt med tanke på deras ålder. Vi lever i ett mångkulturellt samhälle där många elever lever i ett hushåll som befinner sig i ett utanförskap och detta kan också ställa till det för elevens kritiska tänkande. Svenska nyheter kanske inte alltid stämmer helt överens med nyheter från mellanöstern eftersom nyheterna ofta presenteras från helt olika perspektiv samt att man pratar om det olika mycket. Det är betydligt svårare att bevisa att det eleven sagt är fel ifall det exempelvis handlar om politik vilket gör det till en stor utmaning som blir svår att bemöta för den enskilde läraren. Med stöd av begreppet den proximala utvecklingszonen som kommer från det sociokulturella perspektivet kan vi stärka våra tolkningar genom att interaktion med erfarna personer resulterar i att eleverna kan nå sin fulla potential (Vygotskij, 1978, s. 86). Genom den



proximala utvecklingszonen kan läraren hjälpa eleverna ut ur krocken mellan hushåll och skola eftersom läraren besitter mer kunskap och erfarenhet än eleven.

### 6.3 Lärares strategier för att hantera utmaningar relaterat till källkritik

I denna delen kommer vi presentera hur olika lärare upplever att man behöver konkretisera undervisningen för att det ska underlätta för eleverna. I avsnittet fördjupar vi oss i de strategier som lärarna använder för att hantera utmaningar som de stöter på i undervisningen om källkritik som ett komplext ämne. En anpassad och genomtänkt lektion väcker elevernas intresse samt underlättar för eleverna att bli engagerade i sitt lärande vilket blir till en fördel när komplexa ämnen introduceras. I intervjuerna framkom det vid upprepade tillfällen att F-3 lärare upplever att källkritik är ett ämne som ständigt behöver tas upp i den vardagliga undervisningen för att befästa kunskaperna. Informanten L3 är en av lärarna som anser att man bör inkludera källkritik löpande i undervisningen eftersom detta är ett sätt att hantera utmaningarna relaterade till källkritiken på:

Därför är det bra att börja tidigt och göra källkritik till en naturlig del av undervisningen. Istället för att se det som ett separat ämne, borde vi integrera källkritik i alla ämnen, som att diskutera vem som berättar en saga eller hur vi vet att ett experiment är pålitligt. På så sätt bygger vi en stark grund för elevernas kritiska tänkande. (L3).

Citatet tyder på att källkritik borde integreras i alla ämnen för att stärka elevernas kritiska tänkande. Informanten L4 beskriver det på liknande sätt:

Jag tänker att det är viktigt att man börjar tidigt och att det är en sån sak som man pratar om varje år, varje termin eller något som man pratar om hela tiden då och då. Det är inte ett sånt område som man nuddar vid en gång, det är något som man behöver återkomma till flera gånger. (L4).

Citatet tyder på att man återkommer till ämnet källkritik flera gånger samt att lärarna L3 och L4 håller med varandra i arbetet med källkritiken. L1 arbetar likt informanterna L4 och L3:

Jag tar upp källkritik lite när jag känner för det, exempelvis när Donald Trump vunnit och eleverna hör mycket och har många frågor. Det finns ingen mall om att man kan undervisa på detta sätt utan man får gå in själv och tänka hur man ska göra. (L1).

Även detta citatet fortsätter på samma spår som de tidigare informanternas svar men L1 nämner även att man får ta eget initiativ till hur man ska undervisa om detta. Vi tolkar det som att L1 arbetar utanför ramarna eftersom hen uppenbarligen reflekterat kring att arbeta med källkritiska frågor på eget initiativ. L2s arbetssätt är också likt de andra informanternas svar:

Jag tycker att man måste börja tidigt och göra källkritik till en självklar del av undervisningen. Genom att väva in källkritik naturligt i undervisningen hjälper man eleverna att utveckla ett kritiskt tänkande som de kommer ha nytta av hela livet. (L2).

Även detta citatet tyder på att källkritik bör vara återkommande i undervisningen samt att ett kritiskt förhållningssätt är till elevernas fördel hela livet. Vi tolkar det som att lärarna upplever att ämnet blir mer begripligt när det återkommer ofta i undervisningen genom att göra det till en naturlig del. Vi anser därför att om man sätter källkritik i en kontext så kan det underlätta förståelsen för barn med svårigheter för abstrakta ämnen. Med utgångspunkt i pragmatismens situerat lärande (Lave och Wenger, 1991, s. 51) kan vår tolkning stärkas eftersom begreppet förklarar att lärandet främjas när individer deltar i verklighetsbaserade aktiviteter. Alla informanter utom en nämnde detta vilket tyder på att det är en grundläggande färdighet som eleverna är i stort behov av i dagens digitaliserade samhälle. Vi tolkar det även som att det underlättar för läraren att väva in det i alla ämnen istället för att behandla det isolerat då informanterna har delade åsikter kring stödet i styrdokumentet och läromedlen för källkritik. Lärarna upplever att stöd i styrdokumentet hade kunnat användas som en strategi för att veta hur man ska undervisa om källkritik. L1:s beskrivning av läroplanens stöd för källkritik:

Jag tycker att man kan kritisera läroplanen i sig då den är diffus och det inte står mycket om källkritik i årskurserna 1 och 2, endast i årskurs 3. (L1).

Citatet tyder på att läraren upplever att det inte finns ett tillräckligt stöd att grunda sin undervisning på. Informanten L2 uttrycker liknande upplevelser men tillägger vad hen hade velat se mer av:

Det finns en del resurser, men de är ofta anpassade för äldre elever. På lågstadiet behöver vi mer barnvänligt material som förklarar källkritik på ett sätt som yngre elever kan förstå. (L2).

Citatet tyder på att resurserna som finns inte är till för yngre elevers fördel i undervisningen. L3 antyder samma sak men tillägger också önskemål om ändringar i styrdokumentet:

Det finns vissa resurser för att undervisa om källkritik, men många av dem är inte riktigt anpassade för lågstadiet. Jag skulle vilja se mer material som är både lättillgängliga och engagerande för yngre elever. (L3).

Även detta citatet tyder på att resurserna inte är tillgängliga och att läraren vill ha mer stöd av skolverket när det kommer till undervisningen om källkritik. Vi tolkar det som att F-3 lärare upplever att deras egna engagemang är det som avgör hur mycket källkritik som förekommer i undervisningen eftersom det inte finns tillräckligt med stöd och styrdokument kring källkritik i de yngre årskurserna. Källkritik förekommer i kunskapskraven för årskurs 3 men inte innan dess, vilket lämnar utrymme för tolkning av hur mycket man ska ta med det i undervisningen samt i vilken årskurs man skall börja med detta. Detta anser vi att lärarna upplever som utmanande när det egentligen hade kunnat vara en strategi för dem att använda sig av ifall mer belägg fanns för årskurserna F-2.

F-3 lärarna upplever att man kan passa på att undervisa om källkritik när eleverna behöver använda sitt kritiska tänkande vid alla större händelser som uppstår i vårt samhälle, exempelvis händelsen i Örebro. Lågstadielärarna anpassar undervisningen till elevernas erfarenheter och vardag vilket i detta fallet är sociala medier som Tiktok, Snapchat, Instagram med flera. Av den anledningen blir det ofta diskussioner i helklass där man samtalar om kritiskt tänkande i sociala medier när något oundvikligt händer. L1 berättade om sin upplevelse kring en specifik situation där eleverna hade många frågor:

Ett exempel på hur barn hanterar källkritik i praktiken är en diskussion som uppstod efter en tragisk händelse i Örebro. En elev sa att 30 personer hade omkommit, medan någon annan hänvisade till sin mamma, som hade sett en annan siffra på nyheterna. Efter en stund framkom det att det faktiska antalet omkomna var 11. Barnen motsatte sig inte varandras påståenden, men de som hade en bättre förståelse för källkritik kunde ifrågasätta de överdrivna siffrorna och resonera kring trovärdigheten i olika källor. (L1).

Citatet tyder på att det blev en diskussion i klassrummet kring en händelse i Örebro som eleverna var oense om när det kom till antalet omkomna. Denna händelsen delade även L3 sin upplevelse kring:

Ett annat exempel på hur källkritik kan uppstå spontant i klassrummet var en diskussion kring händelsen som inträffade i Örebro för någon vecka sedan. En elev påstod att gärningspersonen hade skjutit över 20 personer, varpå en annan elev ifrågasatte uppgiften och menade att det verkliga antalet var betydligt lägre, med hänvisning till information han hade läst på nyheterna. När den första eleven fick frågan varifrån uppgiften om 20 personer kom, svarade han att han hade läst det i media online. Detta ledde till en bredare diskussion i klassen, där eleverna själva började jämföra källor och ifrågasätta informationens tillförlitlighet. Jag behövde knappt styra samtalet, utan eleverna började på egen hand tillämpa ett källkritiskt förhållningssätt genom att identifiera och analysera motstridiga uppgifter. (L3).

Citatet tyder på att en specifik incident fick eleverna att diskutera kring uppgifterna som spridit sig på nätet och nyheterna. Vi tolkar det som att elevernas kritiska tänkande sätts igång på ett naturligt sätt när man tar upp händelser som de själva har många obesvarade frågor om. Unga elever har ofta många frågor och de brukar vara väldigt nyfikna eftersom de upplevs ha en svag verklighetsuppfattning. Av den anledningen anser vi att det är viktigt att inkludera källkritiken emellanåt i undervisningen. Eleverna behöver ha med sig sitt kritiska tänkesätt när de surfar på nätet för att inte råka ut för falska bilder/videoklipp som även kan vara väldigt obehagliga när man är i en sådan ung ålder. Det är även bra att inkludera källkritik i undervisningen naturligt eftersom det ger eleverna ett perspektiv på när man kan använda det och hur man kan tänka kring det vilket återigen tar oss till begreppet situerat lärande (Lave och Wenger, 1991, s. 51). Det kan i sin tur resultera i att det blir mer begripligt för elever som tycker att det är ett svårt ämne. Vi tolkar det även som att källkritik kan vara bra att inkludera för att man ofta pratar mycket om värdegrund i lågstadiet. Källkritik har ju inte endast att göra med källor på nätet utan man kan använda det i sitt vardagliga liv oavsett hur gammal man är. I värdegrundsarbetet pratar man mycket om hur man bland annat är en bra kompis och då kan det vara bra att lyfta källkritiken när man pratar om ryktesspridning, att prata "skit" bakom varandras ryggar etc.

## 7. Slutsats och diskussion

Detta kapitel kommer att behandla studiens slutsatser och diskussioner utifrån de insamlade resultaten. Först och främst sammanfattas hur lågstadielärare resonerar kring metoder och verktyg för att utveckla elevers källkritiska tänkande, samt vilka utmaningar de upplever i undervisningen. Sedan diskuteras hur källkritik introduceras i undervisningen och vilka faktorer som påverkar detta. Resultaten kommer att analyseras i förhållande till tidigare forskning.

### 7.1 Inledning av slutsatser

Vårt arbete syftar till att undersöka vilka metoder och verktyg lärare använder för att utveckla källkritiska tänkande hos lågstadielever. Med det sagt är det även högst relevant att identifiera eventuella utmaningar som lärare möter när de arbetar med källkritik. För varje år som passerar blir världen allt mer digitaliserad vilket gör att ungdomar utsätts för ett bredare informationsflöde i takt med utvecklingen. Av just den anledningen anser vi att det är högst relevant att skolan redan i tidig ålder börjar utbilda barnen i de källkritiska förmågorna. Detta för att barnen ska kunna lära sig hantera det stora informationsflödet som de möts av i sin vardag. Det handlar inte enbart om att lära sig vad som är sant eller falskt utan att barnen faktiskt lär sig utveckla ett reflekterande förhållningssätt som de kommer att ha nytta av i framtiden.

### 7.2 Sammanfattning av huvudresultaten

#### 7.2.1 Slutsatser om hur källkritik introduceras i undervisningen

En slutsats som vi kan dra är att lärare föredrar att introducera källkritik på ett lekfullt och intresseväckande sätt eftersom att det gör eleverna mer intresserade av ämnet. Källkritik är ett abstrakt begrepp och därför måste det introduceras på ett lekfullt och intresseväckande sätt så att unga elever lättare kan begripa ämnet. Vår andra slutsats är att lärare anser att det är effektivt att introducera komplexa ämnen med hjälp av konkreta exempel och lekar som

eleverna känner igen. Svaret på frågeställningen är att en elevnära och konkret introduktion kring källkritik är viktig just för att eleverna är så unga.

### 7.2.2 Slutsatser om lärares upplevda utmaningar kring källkritik i undervisningen

En slutsats som vi kan dra till följd av vårt arbete är att unga elever har en hög tilltro till information som de ser och hör främst i digitala medier vilket är en utmaning. Ytterligare så har utvecklingen av AI gjort det lättare för olika typer av medier att manipulera bilder och videor som de yngre elever tar del av i sin vardag vilket medför svårigheter i den källkritiska undervisningen. När elever väl har utvecklat ett källkritiskt tänkande så finns det en risk att de istället börjar misstro all information och detta har att göra med deras unga ålder vilket skapar ytterligare en utmaning för läraren. Åldern spelar en avgörande roll i hur väl eleverna klarar av att balansera information. Ytterligare en slutsats om en utmaning som lärare möts av är att bemöta felaktig information som elever tagit med sig hemifrån. Detta beror på att elever har en stark tilltro till information som de får höra av exempelvis vårdnadshavare eller syskon. När en pedagog sedan ska motbevisa den felaktiga informationen så står den inför starka reaktioner från elevens sida vilket också utgör svårigheter för läraren. Svaret på frågeställningen är att de upplevda utmaningarna kring källkritik i undervisningen är att digitala medier har en stor påverkan på samhället samt tilliten för det visuella men även om de börjar misstro all information som en moteffekt. Starka reaktioner i klassrummet, bemötandet av felaktig information och ålderns roll är fler upplevda utmaningar kring källkritik i lågstadiet.

### 7.2.3 Slutsatser om lärarnas resonemang kring metoder och verktyg

Att göra källkritik till en naturlig del av undervisningen genom kontinuerlig återkoppling är en slutsats som vi förespråkar för att främja lärandet. Ytterligare en slutsats som drogs för att underlätta inläringen i källkritik är att introducera källkritik i ett tidigt skede eftersom att det sätter ämnet i kontext. En annan slutsats som vi kommit fram till är att mer stöd kring källkritik behövs i lågstadiet för att lärarna ska kunna använda det som ett verktyg i sin undervisning. Svaret på frågeställningen angående lärarnas resonemang kring metoder och

verktyg är att en kombination av kontinuerlig undervisning kring ämnet och tidig introduktion av källkritik i lågstadiet kan användas som metoder.

## 7.3 Diskussion och analys

Våra resultat bekräftar Sawyer och Van de Vens (2006, s. 14) studie som visar att det är viktigt att fånga elevernas intresse för att få dem att vara delaktiga i sitt eget lärande. Våra slutsatser grundar sig på att det är viktigt att kontextualisera undervisningen för elever för att skapa relevans till deras erfarenheter vilket främjar lärandet. Fynden i denna studie speglar Maria Heimers (2021, s. 89) resultat, där det framgår att olika aktiviteter och samspel mellan eleverna främjar lärandet. Denna studie ger ytterligare stöd för Carlsson och Sundins (2018, s. 10) resultat som handlar om att konkretisera innehåll för unga elever för att underlätta förståelsen. Våra resultat stärker Carlssons (2014, s. 73) slutsats om att göra källkritiken till en naturlig del av undervisningen då detta har återkommit flera gånger i vår studie.

Tidigare forskning av Rogers (2011, s. 1) påvisar att digitaliseringen bör vara en viktig del av undervisningen vilket vår studie bekräftar. Vår forskning stärker de resultat som Sawyer och Van de Ven (2006, s. 14) presenterat i sin studie angående att elevcentrerad undervisning främjar lärandet för källkritik. Denna studie ger stöd åt Heimers (2021, s. 21) argument om att utmaningar i komplexa ämnen bör hanteras genom att stötta eleverna. Men detta leder till en annan utmaning som handlar om att hitta en balans mellan sitt läraruppdrag och att stötta alla sina elever samtidigt som man är ensam med 25 elever. Med hjälp av slutsatserna och resultaten kan vi konstatera att lärares tid inte räcker till för att stötta alla elever i den mån som förväntas av dem. Det finns inte heller tillräckligt med underlag och stöttning från skolverket angående källkritik i lågstadiet vilket gör undervisningen kring källkritik till en tolkningsfråga. Att behöva tolka hur mycket man ska undervisa om ett visst ämne kan skapa stora olikheter om man jämför två olika klasser i olika kommuner vilket kan problematiseras. Som lärare är det viktigt att vara uppdaterad kring källkritik och nyheter för att kunna bemöta elevers frågor och reflektioner dagligen i och med att de är i en sådan ung ålder där det förekommer mycket frågor.

Denna studie bidrar till lärarprofessionen genom att ge en bredare inblick för hur källkritik kan implementeras i undervisningen i lågstadiet samt vilka utmaningar man ska vara beredd

på att möta som lärare. Genom att belysa metoder och verktyg som lärare använder sig av i undervisningen kring källkritik ger studien praktiska exempel som kan förbättra undervisningen i ämnet. Således kan vår studie fungera som en guide för aktiva men även blivande lärare i hur de kan skraddarsy undervisningen för att skapa en tillgänglig lärmiljö i en digitaliserad värld där det är en utmaning att undervisa om källkritik. Vidare kan läraren stödja elevernas utveckling från att vara passiva mottagare av information till att bli självständiga och kritiskt tänkande individer som kan navigera i en digital värld präglad av desinformation genom att kombinera sociokulturella och pragmatiska metoder vilket framgår i vår studie. Genom att undersöka hur lärare arbetar med källkritik, vilka utmaningar de möter och vilka strategier de använder, tillför studien nya insikter som kan vara värdefulla för både forskning och praktik.

I denna kvalitativa studie har vi använt oss av semistrukturerade intervjuer som empiri och styrkorna är därför att vi har fått en djupgående förståelse för informanternas upplevelser kring det berörda ämnet källkritik. Eftersom att vi har ställt öppna frågor så har det gett oss en nyanserad bild av lärarnas erfarenheter och upplevelser vilket resulterat i en nyanserad analys av dem. Vi har kunnat koppla pragmatismen och det sociokulturella perspektivet till vår analys av empirin vilket har gett oss en bredare inblick av hur man kan arbeta med källkritik i undervisningen. Svagheter med den metodologiska implikationen är att vi använt oss av en begränsad mängd deltagare vilket gör att svaren inte kan generaliseras till alla lågstadielärare. En annan svaghet är att man aldrig kan vara helt säker på att verkligheten stämmer överens med det informanterna sagt eftersom det alltid finns en risk för att det är påhitt eller överdrift. I och med att de är lärare så kan de även ha svarat på ett sätt som ansetts vara förväntat av dem snarare än att svara helt objektivt. Ett sätt att hantera svagheter på är att man kunde haft en bredare studie med fler deltagare för att få ett mer generaliserbart resultat.

## 7.4 Vidare forskning

Förslag på vidare forskning kan vara att ta reda på hur mycket kunskap lärarna faktiskt har inom detta ämne samt hur mycket källkritik egentligen implementeras i undervisningen. I resultatdelen framkom det att lärarnas upplevelser kring stödet i läromedel samt läroplanen är vag vilket kan leda till att källkritiken inte är en självklar del i undervisningen. I vår



resultatdel framkom det även att de flesta lärarna anser att man bör implementera källkritik i undervisningen tidigt. Vidare forskning kan vara om effekterna kring hur tidig undervisning i ämnet kan påverka elevernas utveckling av kritiska tänkande.

## 8. Referenser

- Alexandersson, K. (2016). *Källkritik på internet*. Internetstiftelsen i Sverige. Hämtad 05-03-2025 från: <https://internetstiftelsen.se/app/uploads/2021/01/kallkritik-pa-internet.pdf>
- Bergseth, L. (2022). *Digital kompetens och källkritik i praktiken: Metodhandbok med undervisningsexempel*. Sanoma Utbildning.
- Carlsson, H., & Sundin, O. (2018). *Sök- och källkritik i grundskolan*. Lunds universitet. Hämtad 26-02-2025 från: [https://internetstiftelsen.se/docs/Sok\\_och\\_kallkritik\\_i\\_skolan.pdf](https://internetstiftelsen.se/docs/Sok_och_kallkritik_i_skolan.pdf)
- Carlsson, U. (Red.). (2013). *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället: Skolan och demokratin*. Nordicom, Göteborgs universitet.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Johanneshov: MTM.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan. Hämtad 26-02-2025 från: [https://archive.org/details/experienceeducat00dewe\\_0/page/26/mode/2up?view=theater](https://archive.org/details/experienceeducat00dewe_0/page/26/mode/2up?view=theater)
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath & Co. Hämtad 26-02-2025 från: <https://dn790008.ca.archive.org/0/items/howwethink00deweiala/howwethink00deweiala.pdf>
- Heimer, M. (2021). *Källkritik i undervisningen: Teori och praktik åk 1–3* (Första uppl.). Stockholm: Gothia fortbildning.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Limberg, L. (2013). Informationskompetens i undervisningspraktiker. I U. Carlsson (Red.), *Medie- och informationskunnighet i nätverkssamhället*. Hämtad 28-02-2025 från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:884559/FULLTEXT01.pdf>

Limberg, L., & Folkesson, L. (2006). *Undervisning i informationssökning: Slutrapport från projektet Informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)*. Valfrid, Högskolan i Borås.

Hämtad 28-02-2025 från: <https://hb.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A883677>

Myndigheten för psykologiskt försvar. (2024). *Källkritik*. Hämtad 11-03-2025 från:

<https://mpf.se/kunskap-och-stod/temabibliotek/kallkritik>

Nygren, T. (2018). *Digital källkritik: Sociala medier, källor och granskning*. Uppsala universitet. Hämtad 01-03-2025 från:

<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1244283/FULLTEXT01.pdf>

Oppenheimer, M. (2017). *Teach children to spot fake facts*. *Nature*, 544(297). Hämtad

01-03-2025 från: <https://www.nature.com/articles/544297d>

Rogers, D. (2011). Teach children to sort fact from fiction. *Tidskrift*.

Rosenqvist, A., & Ekecrantz, S. (2019). *Källkritik på schemat: Det kritiska tänkandets didaktik* (1:a uppl.). Liber.

Saygin, A. P., & Karkas, E. (2016). *The effect of social skills-based activities on primaryschool students' critical thinking and empathic tendencies*. *ERIC – Education Resources Information Center*. Hämtad 28-02-2025 från:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1312831.pdf>

Sawyer, W., & Van de Ven, P.-H. (2006). Starting points: Paradigms in mother tongue education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*.

Skolforskningsinstitutet. (2020). *Kritiskt tänkande och källkritik: Undervisning i samhällskunskap*. Hämtad 05-02-2025 från:

<https://www.skol.fi.se/wp-content/uploads/2020/12/Kritiskt%C3%A4nkande-och-k%C3%A4llkritik-pdf.pdf>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad 28-02-2025 från:

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>. .

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsred.* Hämtad 03-02-2025 från:

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningsred.html>

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.*

Harvard University Press. Hämtad 28-02-2025 från:

<https://archive.org/details/levs.vygotskymindinsocietythedevelopmentzlib.org/page/n66/module/1up?view=theater>

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. Hämtad 03-03-2025 från:

[https://sachafund.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/wood\\_et\\_al-1976-journal\\_of\\_child\\_psychology\\_and\\_psychiatry.pdf](https://sachafund.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/wood_et_al-1976-journal_of_child_psychology_and_psychiatry.pdf)

## 9. Bilagor

### Bilaga 1: Intervjuguide

**Frågor relaterade till frågeställning 1: Hur resonerar lågstadielärare kring de metoder och verktyg de använder för att utveckla elevers källkritiska tänkande?**

1. **Hur brukar du introducera källkritik för dina elever?** Kan du berätta om ett exempel på hur du har gjort?
2. **Vilka undervisningsmetoder tycker du fungerar bäst för att få lågstadielever att börja tänka källkritiskt?** Varför tror du att just dessa metoder fungerar?
3. **Hur använder du digitala verktyg eller appar för att arbeta med källkritik?** Kan du beskriva ett tillfälle där det fungerade särskilt bra eller mindre bra?
4. **Hur uppfattar du elevernas reaktioner när ni pratar om källkritik?** Kan du ge exempel på hur de resonerar kring sanning, fakta och åsikter?
5. **Hur ser du på läroplanens och läromedlens stöd för att undervisa om källkritik?** Är det något i dem som underlättar eller som du saknar?
6. **Kan du beskriva en lektion eller ett tillfälle där du märkte att eleverna verkligen började tänka källkritiskt?** Vad tror du gjorde att det blev lyckat?

**Frågor relaterade till frågeställning 2: Hur upplever lågstadielärare de utmaningar som uppstår i undervisningen om källkritik?**

7. **Vad tycker du är den största utmaningen med att undervisa om källkritik på lågstadiet?** Kan du ge ett konkret exempel?
8. **Finns det vissa källkritiska begrepp som du upplever att eleverna har extra svårt att förstå?** Hur brukar du förklara dessa begrepp?
9. **Hur hanterar du situationer där elever tar upp information som du vet är felaktig?** Hur reagerar de när ni diskuterar det?
10. **Upplever du att det finns tillräckligt med resurser och stöd för att undervisa om källkritik?** Vad skulle du önska mer av?
11. **Hur ser du på din egen roll i att utveckla elevernas källkritiska tänkande?**

**Övriga frågor:**

12. **Är det något mer du vill tillägga om källkritik i lågstadiet?** Är det något vi inte har frågat om men som du tycker är viktigt?