



Samhälle, kultur och identitet

Examensarbete i samhällskunskap
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Från flöde till fördjupning: Om
samhällskunskapens roll i att utveckla
kritiskt tänkande kring sociala medier

From Feed to Reflection: The Role of Social Studies
Education in Developing Student's Critical Thinking
about Social Media

Yasmin Al-Hamede
Sara Muslem

Grundlärarexamen med inriktning i åk 4–6
240 högskolepoäng

Examinator: Johan Lundin
Handledare: Douglas Mattsson

Datum för slutseminarium 2026-03-20

Förord

Detta examensarbete är en fördjupning och vidareutveckling av vårt tidigare självständiga arbete (SAG), författat av Sara Muslem och Yasmin Al-Hamede, där vi undersökte barns kritiska tänkande i relation till digitala medier och informationskällor (Muslem & Al-Hamede 2025). I det arbetet väcktes frågor om hur elevers källkritiska förmågor kan stärkas genom undervisning i samhällskunskap, vilket har varit utgångspunkten för föreliggande studie.

Vårt intresse för ämnet har även vuxit fram genom våra studier inom lärarutbildningen samt genom erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning (VFU), där frågor om elevers möte med samhällsinformation i digitala och sociala medier ofta uppmärksammats. Denna studie fokuserar på lärares perspektiv och erfarenheter. Och studien behandlar därför inte elevers upplevelser empiriskt.

Arbetet med examensarbetet har genomförts gemensamt av författarna genom hela processen. Planering, litteratursökning, analys och skrivande har skett i nära samarbete där samtliga delar av uppsatsen har diskuterats och bearbetats tillsammans. Intervjuerna har genomförts av båda författarna, där Yasmin ansvarade för tre intervjuer och Sara för två. AI har använts som stöd för språket. Arbetets innehåll och analyser är våra egna.

Vi vill tacka de lärare som generöst har delat med sig av sina erfarenheter och tankar genom att delta i studien. Utan deras medverkan hade detta arbete inte varit möjligt. Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Douglas Mattsson för värdefull vägledning, konstruktiv återkoppling och stöd under arbetets gång.

Abstrakt

Sociala medier har blivit en central del av barns informationsmiljö och påverkar hur elever möter och tolkar samhällsinformation. I samhällskunskapsundervisningen lyfts därför elevers kritiska tänkande och källkritiska förmågor som viktiga delar av skolans demokratiska uppdrag. Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i samhällskunskap arbetar med att utveckla elevers kritiska tänkande i relation till sociala medier och digital information.

Studien bygger på en kvalitativ metod där fem semistrukturerade intervjuer genomförts med lärare som undervisar i samhällskunskap i årskurs 4–7. Det empiriska materialet har analyserats tematiskt med utgångspunkt i John Deweys teori om reflekterande tänkande samt forskning om källkritik i digitala miljöer.

Studieresultatet visar att lärarna arbetar med olika arbetssätt för att utveckla elevers kritiska tänkande, exempelvis genom diskussioner, konkreta granskningsövningar och analys av digitala källor. Undervisningen varierar dock beroende på årskurs och lärarens erfarenhet. I de lägre årskurserna ligger fokus främst på att introducera grundläggande källkritiska principer, medan undervisningen i högre årskurser i större utsträckning präglas av undersökande arbetssätt där elever analyserar och jämför information. Samtidigt beskriver lärarna flera utmaningar, bland annat elevers mognad, det snabba informationsflödet i sociala medier samt begränsad tid i undervisningen.

Vidare visar studieresultatet att elevers egna erfarenheter från sociala medier kan fungera som en viktig utgångspunkt för undervisningen, men att arbetet med kritiskt tänkande kräver strukturerade arbetssätt där elever ges möjlighet att undersöka och pröva information i praktiken.

Nyckelord: Kritiskt tänkande, källkritik, sociala medier, samhällskunskap, undervisning.

Innehållsförteckning

Förord	2
Abstrakt	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställningar	7
2.1 Forskningsfrågor	7
3. Tidigare forskning	8
3.1 Samhällskunskapens roll för elevers kritiska tänkande	8
3.2 Elever, sociala medier och informationsgranskning	9
3.3 Källkritik, media- och informationskunnighet och lärarens roll i undervisningen	10
3.4 Sammanfattning av tidigare forskning	11
4. Teoretiska perspektiv	13
5. Metod och material	16
5.1 Metodval	16
5.2 Datainsamling	16
5.3 Genomförandet av intervjuer	16
5.4 Analys av materialet	17
5.5 Forskarens roll	17
5.6 Presentation av deltagare	18
5.7 Urval	18
5.8 Etiska överväganden	19
5.9 Metoddiskussion	19
6. Resultat och analys	21
6.1 Resultat	21
6.2 Tema 1. Hur kritiskt tänkande förstås i samhällskunskapsundervisningen	21
6.3 Tema 2. Arbetssätt i undervisningen om källkritik och sociala medier	28
6.4 Tema 3. Vilka möjligheter och utmaningar som lärare beskriver i arbetet med att stärka elevers kritiska förhållningssätt	31
7. Slutsats och diskussion	36
7.1 Slutsats	36
7.2 Diskussion	37
8. Referenser	
8.1 Intervjuer	40
8.3 Litteratur	40
9. Bilagor	43

1. Inledning

Sociala medier har blivit en naturlig del av barns och ungas vardag och spelar idag en stor roll för hur information om samhället förmedlas och uppfattas (Skolverket 2019 s. 3). Genom plattformar som Instagram, TikTok och YouTube möter elever dagligen nyheter, åsikter och olika former av budskap som kan påverka deras förståelse av samhällsfrågor. För många barn och unga fungerar sociala medier inte enbart som ett komplement till andra informationskällor, utan utgör den primära platsen där de tar del av information (Reuters Institute for the Study of Journalism 2025, s.12; Mediemyndigheten u.å).

Algoritmer, digitala söktjänster, och sociala medier påverkar inte i främst elevers förmåga att avgöra om information är sann eller falsk, utan snarare vilken information och vilka perspektiv som blir synliga. Carlsson & Sundin (2018) menar på att algoritmer tenderar att anpassa innehåll efter användarens tidigare sökningar och beteenden, vilket kan leda till att elever i hög grad exponeras för likartade budskap och återkommande perspektiv. Detta kan i sin tur begränsa mötet med alternativa tolkningar och motstridiga källor (Carlsson & Sundin 2018, s. 31–33).

Ur ett källkritiskt perspektiv innebär detta en utmaning, då elever riskerar att uppfatta den information de möter som mer självklar eller allmänt accepterad än den faktiskt är. Carlsson & Sundin (2018, s. 34–36) betonar därför att källkritik i skolan inte enbart bör fokusera på att avgöra om information är trovärdig, utan även på att synliggöra vilka perspektiv som saknas och varför vissa röster får större utrymme än andra. Att utveckla denna förståelse är centralt för att elever ska kunna förhålla sig kritiskt till digital information i ett algoritmstyrt medielandskap (2018, s. 34–36).

I skolans uppdrag ingår det att ge elever förutsättningar att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till information och att kunna ta ställning i samhällsfrågor på ett medvetet sätt (Skolverket 2022). I styrdokumentet framhålls att undervisningen ska ge elever möjlighet att granska information, värdera källor, förstå hur åsikter och budskap formas och sprids i samhället. Däremot ges ingen närmare definition av vad ett medvetet ställningstagande konkret innebär i undervisningspraktiken (Skolverket 2022).

Trots att kritiskt tänkande och medvetna ställningstaganden tydligt betonas i styrdokumenterna finns det behov av att fördjupa kunskapen om hur dessa mål omsätts i praktiken, särskilt i relation till sociala medier. För att bättre förstå hur samhällskunskapsundervisningen kan bidra till att stärka elevers kritiska tänkande är det därför relevant att undersöka hur lärare uppfattar och arbetar med dessa frågor, samt vilka möjligheter och utmaningar som framträder i mötet med sociala medier i klassrummet.

Mot denna bakgrund finns ett behov av att fördjupa förståelsen för hur lärare i samhällskunskap arbetar med att utveckla elevers kritiska tänkande i relation till sociala medier och digital information. Denna studie tar därför sin utgångspunkt i lärares egna beskrivningar av undervisningen.

2. Syfte och frågeställningar

Även om kritiskt tänkande och källkritik har en tydlig plats i kursplanens långsiktiga mål, finns det begränsad vägledning kring hur detta arbete ska genomföras i undervisningen (Skolverket 2022). I kommentarmaterialet (Skolverket 2022, s. 33) förklaras att undervisningen ska behandla kritisk granskning av information, ståndpunkter och argument i såväl digitala medier som andra typer av källor. Samtidigt framhålls att kursplanen inte preciserar vilka samhällsfrågor som ska studeras eller vilka medier arbetet ska utgå från, utan att detta urval måste ta sin utgångspunkt i lärarens didaktiska överväganden (Skolverket 2022, s. 9).

Sammantaget innebär detta att styrdokumentet tydligt anger vad elever ska utveckla, men lämnar stort utrymme för professionella bedömningar kring hur arbetet med kritiskt tänkande och källkritik i relation till sociala medier ska genomföras i praktiken. Mot denna bakgrund finns det ett behov av att fördjupa förståelsen för hur lärare i samhällskunskap konkret beskriver och organiserar detta arbete, samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever.

Studiens övergripande syfte är att skapa kunskap om hur lärare i samhällskunskap arbetar med att utveckla elevers kritiska tänkande och källkritiska förmåga i relation till sociala medier. Studien syftar även till att belysa de potentiella möjligheter och utmaningar som lärare upplever i detta arbete, i förhållande till samhällskunskapsämnets kunskapsmål och skolans demokratiska uppdrag. Studiens syfte undersöks genom följande forskningsfrågor:

2.1 Forskningsfrågor

1. Hur beskriver lärare i samhällskunskap sitt arbete med att utveckla elevers kritiska tänkande och källkritiska förmåga i relation till information från sociala medier?
2. Vilka arbetssätt beskriver lärare i samhällskunskap för att arbeta med källkritik och digital information i undervisningen?
3. Vilka möjligheter och utmaningar beskriver lärare i arbetet med att stärka elevers kritiska förhållningssätt till sociala medier i relation till ämnets mål och kunskapskrav?

3. Tidigare forskning

3.1 Samhällskunskapens roll för elevers kritiska tänkande

Samhällskunskapsämnet har i styrdokument lyfts fram som betydelsefullt för utvecklingen av elevers kritiska tänkande, särskilt i relation till samhällsfrågor och informationsgranskning (Skolverket 2022).

Kritiskt tänkande inom samhällskunskap handlar inte enbart om att avgöra om en källa är trovärdig eller inte. Detta innefattar även att kunna förstå sammanhang, tolka budskap och reflektera över avsändarens syfte, enligt Skolverket (2022). Detta är kopplat till ämnes fokus på samhällsfrågor, demokratiska processer och hur information och åsikter formas och sprids i samhället (Skolverket 2022).

Mot denna bakgrund har även forskning så som Nygren m.fl. (2019) intresserat sig för hur kritiskt tänkande tar sig uttryck i olika ämneskontexter. Nygren m.fl. (2019, s. 17–20) visar att kritiskt tänkande tar sig olika uttryck i olika skolämnen, men att samhällskunskap erbjuder särskilt goda möjligheter att arbeta med resonemang, perspektivtagande och värdering av information i relation till aktuella samhällsfrågor. Detta innebär att elever behöver resonera, ta olika perspektiv i beaktande och värdera information i relation till samhällsfrågor där kunskap ofta är beroende av sammanhang och avsändare. I dagens digitala informationsmiljö aktualiseras dessa förmågor ytterligare, då elever i allt större utsträckning möter samhällsinformation genom digitala plattformar och sociala medier (Skolverket 2019).

I takt med att digitala och sociala medier har fått en allt större betydelse för hur samhällsinformation förmedlas, har samhällskunskapsundervisningens roll i detta arbete blivit tydligare (Mediemyndigheten u.å.). Elever möter idag en stor del av samhällsinformation, såsom nyheter, samhällsfrågor och politiska budskap, genom sociala medier och digitala plattformar (Reuters Institute for the Study of Journalism 2025, s. 12).

Samtidigt visar tidigare forskning att det finns svårigheter i hur elevers kritiska tänkande omsätts i praktiken (McGrew m.fl. 2018, s. 170–173). Även när elever har kunskap om grundläggande källkritiska principer, såsom att granska avsändare och syfte, kan de ha svårt att tillämpa dessa kunskaper i nya och mer informella sammanhang (McGrew m.fl.

2018, s. 170–173). Med informella sammanhang avses här situationer utanför den strukturerade undervisningen, exempelvis mötet med information i sociala medier, sökmotorer och andra digitala miljöer där information presenteras snabbt och utan tydliga avsändare (McGrew m.fl. 2018, s. 170–173).

Denna utmaning belyses i studien av McGrew m.fl. (2018, s. 170–173), där forskarna undersöker hur elever bedömer trovärdigheten i digitala informationskällor på internet. Resultaten visar att elever, trots kännedom om traditionella källkritiska kriterier, ofta har svårt att identifiera bristande trovärdighet i dessa sammanhang och tenderar att fokusera på ytliga indikatorer snarare än att undersöka källans ursprung och sammanhang (McGrew m.fl. 2018, s. 170–173).

Dessa utmaningar kan också relateras till McNeill (2018), som diskuterar hur källor uppfattas i sociala medier. McNeal (2018) menar att informationsdelning i digitala miljöer ofta sker inom ramen för vardaglig social interaktion snarare än som en medveten granskningssituation (McNeill, 2018, s. 494–495). I sådana sammanhang kan det vara den person som delar informationen som uppfattas som den egentliga källan, snarare än den ursprungliga avsändaren (McNeill, 2018, s. 495–496). Detta kan bidra till att källans ursprung och kontext inte granskas i någon större utsträckning. Folkloristen McNeill hänvisar även till psykologisk forskning som visar att människor i vardagliga situationer ofta bedömer trovärdighet mer utifrån känsla än genom en noggrann analys (McNeill, 2018, s. 497).

3.2 Elever, sociala medier och informationsgranskning

Enligt tidigare forskning spelar sociala medier en central roll i hur elever tar del av information om samhällsfrågor. Nygren m.fl. (2019) och McGrew med flera (2018) visar att digitala plattformar fungerar inte enbart som kommunikationskanaler, utan också som arenor där nyheter, åsikter och värderingar förmedlas och sprids.

I de svenska och västerländska mediekontexter, där tillgången till digitala medier är hög, sker mötet med samhällsinformation för många elever i första hand genom sociala medier snarare än genom traditionella nyhetsmedier (Nygren m.fl. 2019, s.21-23; McGrew m.fl. 2018, s. 168–170).

En utmaning som Nygren m.fl. (2019, s 24–26) lyfter fram i sin forskning är att samhällsinformation ofta är perspektivbunden vilket ställer krav på elevers förmåga att tolka budskap, identifiera avsändare samt förstå syfte och sammanhang. Kritisk granskning av sådan information kräver därför avancerade kognitiva processer, såsom analys, tolkning och reflektion, snarare än enbart faktakontroll (OECD 2019, s. 25–26). Detta understryker vikten av att undervisningen ger elever verktyg för att analysera både innehåll och kontext (Nygren m.fl. 2019).

Samtidigt framhåller Skolforskningsinstitutet, en statlig myndighet som sammanställer och sprider forskningsbaserad kunskap om undervisning och lärande, att elevernas egna erfarenheter av sociala medier kan fungera som en resurs i undervisningen (Skolforskning institutet 2020, s. 36–38). När undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas vardag och plattformar de själva använder, kan engagemang och relevans öka. Detta förutsätter dock att läraren aktivt stödjer eleverna i att problematisera innehåll, ställa frågor och reflektera kring informationens ursprung och konsekvenser (Skolforskning institutet 2020, s. 36–38).

3.3 Källkritik, media- och informationskunnighet och lärarens roll i undervisningen

Studier inom både svensk och internationell kontext visar att undervisning om källkritik och kritiskt tänkande behöver vara en integrerad och återkommande del av undervisningen snarare än ett enskilt eller tillfälligt inslag (Skolinspektionen 2018; Meehan m.fl. 2015). I en nationell granskning av undervisning om källkritiskt förhållningssätt framhåller Skolinspektionen (2018, s. 7–10) att elever ofta möter källkritiska frågor i skolan, exempelvis genom uppgifter där de förväntas granska källors trovärdighet, jämföra information från olika källor eller resonera kring avsändare och syfte.

Liknande resonemang återfinns i internationell forskning om medie- och informationskunnighet (MIK) (eng. Media literacy) där lärares roll lyfts fram som central för att integrera kritiskt tänkande i undervisningen. I en svensk kontext används begreppet medie- och informationskunnighet för att beskriva individers förmåga att förstå, analysera, värdera och kritiskt granska information och medier i olika

sammanhang, vilket ses som en grundläggande kompetens i ett demokratiskt samhälle (Mediemyndigheten, u.å.).

Meehan m.fl. (2015, s. 82–85) undersöker i en amerikansk kontext hur medie- och informationskunnighet kan integreras i lärarutbildningen. Studien genomfördes inom ramen för lärarutbildning och fokuserar på hur blivande lärare kan utveckla strategier för att arbeta med medieanalys i undervisningen. Författarna (Meehan m. fl. 2025., s.82–85) beskriver medie- och informationskunnighet (MIK) som ett pedagogiskt förhållningssätt som kan genomsyra undervisningen i olika ämnen och stärka elevers kritiska analys av medieinnehåll. Författarna menar att när lärare arbetar med analys av medieinnehåll, diskussioner om representationer samt reflektion kring avsändare, budskap och perspektiv får eleverna bättre förutsättningar att utveckla en fördjupad förståelse för hur medier påverkar individers uppfattningar (Meehan m.fl. 2015, s. 82–85).

Vidare menar Meehan m.fl. (2015, s. 84–86) att arbetet med medie- och informationskunnighet har en tydlig koppling till skolans demokratiska uppdrag. Genom att synliggöra hur medier kan förstärka vissa perspektiv och samtidigt osynliggöra andra, ges elever möjlighet att reflektera över frågor som rör makt, normer och påverkan i samhället. Studien betonar även att lärarens didaktiska val är avgörande för hur MIK kommer till uttryck i undervisningen, och att ett medvetet och kontinuerligt arbete med dessa frågor kan bidra till att stärka både elevers kritiska tänkande och deras aktiva deltagande i demokratiska processer (Meehan m.fl. 2015, s. 84–86).

Studien betonar även att lärarens didaktiska val är avgörande för hur MIK kommer till uttryck i undervisningen, och att ett medvetet och kontinuerligt arbete med dessa frågor kan bidra till att stärka både elevers kritiska tänkande och deras aktiva deltagande i demokratiska processer (Meehan m.fl. 2015, s 84–86).

3.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammantaget visar tidigare forskning att kritiskt tänkande och källkritik i relation till digital information är ett växande forskningsområde. Studier av exempelvis Nygren m.fl. (2019) och McGrew m.fl. (2018) visar att elever ofta har svårigheter att tillämpa källkritiska strategier i digitala miljöer, särskilt i mötet med information på internet och sociala medier. Samtidigt framhåller forskning om medie- och informationskunnighet

lärarens roll som central för att stödja elevers kritiska analys av medieinnehåll (Meehan m.fl. 2015).

En stor del av den tidigare forskningen har dock främst fokuserat på elevers förmågor eller på övergripande modeller för medie- och informationskunnighet. I mindre utsträckning har studier undersökt hur lärare inom samhällskunskap beskriver och arbetar med att utveckla elevers kritiska tänkande i relation till sociala medier i undervisningen.

Mot denna bakgrund syftar föreliggande studie till att bidra med kunskap om hur lärare i samhällskunskap beskriver sitt arbete med kritiskt tänkande i relation till sociala medier och digital information. Genom att undersöka lärares erfarenheter och perspektiv kan studien bidra till en fördjupad förståelse av hur dessa frågor hanteras i undervisningspraktiken.

4. Teoretiska perspektiv

I detta examensarbete används John Deweys teori om *reflekterande tänkande* som teoretiskt ramverk. Reflekterande tänkande kännetecknas av en sammanhängande och konsekvent tankekedja där varje led bygger vidare på det föregående (Dewey, 1910, s. 3–4). Dewey (1910, s. 6–8) beskriver reflekterande tänkande som en aktiv och medveten process där en föreställning eller ett påstående inte accepteras okritiskt, utan granskas noggrant i relation till de grunder och bevis som stödjer det. Vidare menar Dewey (1910) att reflekterande tänkande förutsätter att omdömet hålls öppet under fortsatt undersökning, där ytterligare evidens söks för att bekräfta eller förkasta den initiala slutsatsen. Definitionen betonar tre centrala aspekter: *aktiv prövning*, *uthållighet* samt *noggrann granskning* av de grunder som stödjer en föreställning. En övertygelse accepteras således inte omedelbart, utan undersöks i relation till bevisindici och konsekvenser (Dewey, 1910, s. 11–12).

Enligt Dewey (1910) uppstår reflekterande tänkande i situationer av osäkerhet eller tvivel. I sådana situationer behöver personen stanna upp och formulera frågor och undersöka möjliga förklaringar innan en slutsats kan dras. Dewey (1910) beskriver processen som bestående av grundläggande moment: 1) ett tillstånd av tvekan eller förvirring, och 2) en aktiv undersökning som syftar till att bekräfta eller förkasta den föreslagna förklaringen (Dewey 1910, s 8–9). Tankandet börjar alltså inte av sig själv, utan väcks när vi upplever att något är oklart eller problematiskt. Dewey (1910) menar att utan ett upplevt problem finns det ingen anledning att börja reflektera (Dewey 1910, s. 9–10). Trots att Deweys resonemang formulerades för över hundra år sedan är hans tankar om erfarenhet och reflektion fortfarande centrala inom utbildningsvetenskaplig forskning. I samtida pedagogiska sammanhang används hans idéer för att förstå lärande som en undersökande process där elever utvecklar kunskap genom reflektion, erfarenhet och gemensam problemlösning (Lundgren, Säljö & Liberg 2020, s. 268–272).

I den samtida utbildningsvetenskapliga diskussionen, exempelvis i *Skola, lärande och bildning*, vidareutvecklas dessa idéer genom att sätta dem i relation till dagens skola och dess kunskapsuppdrag. Här betonas hur undervisning inte enbart handlar om kunskapsöverföring utan om att skapa förutsättningar för elever att utveckla omdöme,

självständighet och kritisk förmåga i ett informationssamhälle (Lundgren, Säljö & Liberg 2020, 205–209).

I boken *Skola, lärande och bildning* framhålls att Dewey inte enbart var filosof utan också en skolreformator som betonade skolans demokratiska uppdrag och vikten av att undervisningen knyter an till elevers erfarenheter (Lundgren, Säljö & Liberg 2020, s. 266–268). Lärande ska enligt denna tolkning inte reduceras till att elever memorerar fakta, utan förstås som en process där eleverna aktivt undersöker problem och utvecklar förståelse (Lundgren, Säljö & Liberg 2020, s. 271–272).

Lundgren, Säljö & Liberg (2020) betonar att Dewey gör en tydlig skillnad mellan att känna till information och att faktiskt ha lärt sig något. Kunskap blir meningsfull först när den integreras i elevens erfarenhetsvärld och används för att förstå och hantera verkliga problem (Lundgren, Säljö & Liberg, 2020, s. 270–271). Undervisningen som enbart fokuserar på återgivning av fakta riskerar därför att leda till ytligt lärande, medan undervisning som organiseras kring frågor, undersökning och reflektion skapar förutsättningar för utveckling av omdöme och kritiskt tänkande (Lundgren, Säljö & Liberg 2020, s. 271–273).

Genom Lundgrens tolkning framträder Deweys teori som särskilt relevant för skolans demokratiska uppdrag. Skolan ska inte endast förmedla ett givet kunskapsinnehåll, utan fungera som en miljö där elever ges möjlighet att utveckla förmågan att pröva påståenden, analysera erfarenheter och delta i gemensamma undersökningar (Lundgren, Säljö & Liberg 2020, s. 268–269). Detta perspektiv skapar en tydlig koppling mellan reflekterande tänkande, källkritik och undervisningens demokratiska dimension.

För att fördjupa förståelsen av källkritik i relation till sociala medier används Olof Sundin (2024) perspektiv på källkritik som en praktik som formas i samspelet mellan människor, teknik och samhälle. Sundin betonar att källkritik inte enbart kan förstås som en individuell färdighet, utan måste ses i relation till den informationsstruktur där information produceras, prioriteras och distribueras (Sundin 2024, s. 23). Algoritmer och digitala plattformar påverkar vilka perspektiv som synliggörs och vilka som marginaliseras, vilket innebär att källkritik i en digital kontext även måste inkludera en förståelse för hur tekniska system strukturerar synlighet och urval (Sundin 2024, s. 48–49).

Sundin (2024) problematiserar också hur begreppet *kritik* ofta reduceras till att handla om att hitta fel och brister. En sådan förståelse riskerar att leda till generell misstänksamhet snarare än analytisk bedömning (Sundin 2024, s. 150). I stället framhåller han att källkritik bör förstås som en värderande och kontextualiserande praktik där både förtjänster och begränsningar hos en källa synliggörs (Sundin 2024, s. 150).

Som ett kompletterande analytiskt verktyg används även de traditionella källkritiska kriteriernas äkthet, beroende, tendens och tid vilket länge har utgjort centrala principer i svensk källkritisk tradition (Sundin 2024, s. 150). I denna studie förstås dessa kriterier funktionellt, det vill säga som beroende av syfte och sammanhang. Källkritik enligt Sundin (2024) handlar inte enbart om att avgöra om information är sann eller falsk, utan om att tolka innehåll, förstå kontext och reflektera över avsändarens intentioner i relation till den digitala informationsmiljön (Sundin 2024, s. 48–49). Detta perspektiv blir centralt i analysen av intervjuer, då studien undersöker hur lärare beskriver arbetet med att utveckla elevers förmåga att kritiskt granska information i sociala medier.

Deweys teori används i analysen för att undersöka i vilken utsträckning lärarnas beskrivningar av undervisningen skapar förutsättningar för reflektion, undersökning och prövning. Sundins perspektiv används för att analysera hur lärarna förstår och arbetar med källkritik i relation till sociala mediernas tekniska och samhälleliga villkor. Tillsammans fungerar dessa perspektiv som analytiska verktyg för att tolka hur kritiskt tänkande kommer till uttryck i undervisningen.

5. Metod och material

5.1 Metodval

Studien har en kvalitativ forskningsansats och bygger på semistrukturerade intervjuer med lärare i samhällskunskap, i syfte att fånga deras erfarenheter, tolkningar och perspektiv. Valet av kvalitativ metod grundades i studiens syfte, som var att undersöka hur lärare beskriver sitt arbete med att utveckla elevers kritiska tänkande och källkritiska förmåga i relation till sociala medier, samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever i sitt arbete. En kvalitativ metod är lämplig när forskningsintresset riktas mot professionella erfarenheter, resonemang och beskrivningar av pedagogisk praktik, snarare än mot mätbara och kvantifierbara samband (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 15–18).

5.2 Datainsamling

Empirin samlades in genom att genomföra semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna utgick från en intervjuguide (se bilaga) med öppna frågor. Samtliga intervjuer berörde centrala teman samtidigt som deltagarna gavs utrymme att utveckla sina svar och lyfta aspekter som de själva uppfattade som betydelsefulla (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 84–85).

Den kvalitativa forskningsintervjun kan förstås som ett samtal med ett tydligt syfte, där forskaren genom frågor och följdfrågor försöker förstå deltagarens perspektiv och erfarenheter (Kvale & Brinkmann 2014, s. 17–19). I denna studie användes semistrukturerade intervjuer som ett verktyg för att samla in lärarnas beskrivningar av sin undervisningspraktik och deras reflektioner kring arbetet med källkritik och kritiskt tänkande.

5.3 Genomförandet av intervjuer

Intervjuerna genomfördes av båda författarna. Samtliga intervjuer genomfördes individuellt med en lärare åt gången. Intervjuerna genomfördes efter skoltid i anslutning till lärarnas arbetsplats, vilket bidrog till en lugnare miljö och minskade risken för störningar från elever eller annan verksamhet. Inga andra personer än intervjuaren och den deltagande läraren var närvarande under intervjusituationen.

Den semistrukturerade formen möjliggjorde att lärarna kunde utveckla sina resonemang och beskriva sina erfarenheter mer utförligt, samtidigt som intervjuguiden bidrog till att samtalet hölls inom ramen för studiens syfte och frågeställningar. Under intervjuerna strävade vi efter att ge lärarna stort utrymme att tala fritt, medan vår roll främst var att ställa frågor utifrån intervjuguiden samt vid behov ställa följdfrågor för att förtydliga eller fördjupa svaren.

Intervjuerna varierade i längd och varade ungefär mellan 25 och 30 minuter. Intervjutiden anpassades till lärarnas arbetssituation och genomfördes efter skoltid, vilket innebar att intervjuerna behövde hållas inom en relativt begränsad tidsram. Trots detta gav intervjuerna möjlighet att fånga lärarnas erfarenheter och resonemang kring undervisning om källkritik och sociala medier. Under intervjun ställdes även följdfrågor för att förtydliga och fördjupa lärarnas svar.

Samtliga intervjuer spelades in med ljudinspelning. Forskarnas närvaro kan påverka intervjusituationen och deltagarnas svar, vilket ibland benämns som forskareffekten. För att minska denna påverkan strävade vi efter att ställa öppna frågor och undvika att styra svaren i en viss riktning.

5.4 Analys av materialet

I ett första steg markerades återkommande uttryck. Dessa sorterades sedan in i olika teman som slutligen sammanfördes till tre övergripande teman kopplade till studiens forskningsfrågor. Analysen genomfördes tematiskt med syfte att identifiera återkommande mönster och variationer i lärarnas utsagor.

5.5 Forskarens roll

Tre av de intervjuade lärarna hade sedan tidigare en professionell kontakt med en av författarna genom verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Denna relation kan ha bidragit till en mer avslappnad intervjusituation och underlättat samtalet. Samtidigt fanns en möjlighet att tidigare relationer kan ha påverkat hur deltagarna uttryckt sig under intervjun. För att minska denna påverkan strävade vi efter att följa intervjuguiden och låta deltagarna tala fritt utan att styra deras svar i en viss riktning. Vi försökte också inta en lyssnande roll och ställa öppna följdfrågor för att låta deltagarnas egna erfarenheter

och perspektiv komma fram. Samtidigt är vi medvetna om att forskarens närvaro alltid kan påverka intervjusituation och hur deltagarna formulerar sina svar.

5.6 Presentation av deltagare

Studien omfattar intervjuer med fem lärare verksamma inom mellan- och högstadiet. Deltagarna har varierande yrkeserfarenhet, från relativt nyexaminerade lärare till lärare med lång erfarenhet av undervisning i samhällskunskap.

Lärare A är verksam i årskurs 4 och tog examen 2024. Lärare B undervisar i årskurs 6 och har över 15 års erfarenhet av undervisning i grundskolan.

Lärare C är ämneslärare i SO och undervisar i samhällskunskap i årskurs 7 på en högstadieskola. Läraren har cirka tio års erfarenhet av undervisning. Lärare D undervisar i samhällskunskap i årskurs 7 på högstadieskola och har fyra års erfarenhet som lärare.

Lärare E är verksam i årskurs 7 på högstadiet och har flera års erfarenhet av undervisning i samhällskunskap i både högstadiet och gymnasiet.

Samtliga intervjuer har anonymiserats och benämns i resultat- och analysdelen som Lärare A, B, C, D och E.

5.7 Urval

Urvalet genomfördes strategiskt och ändamålsenligt, där deltagarna valdes ut i relation till studiens syfte. Samtliga deltagare var lärare i samhällskunskap i mellan- och högstadiet och hade erfarenhet av undervisning som berörde källkritik, kritiskt tänkande och sociala medier.

För att möjliggöra en jämförelse mellan olika undervisningspraktiker inkluderades lärare med varierande yrkeserfarenhet. Tre av de intervjuade lärarna hade längre erfarenhet av undervisning i samhällskunskap, medan två var relativt nyexaminerade. Detta möjliggjorde en undersökning av hur yrkeserfarenhet eventuellt påverkar synen på och arbetet med kritiskt tänkande och källkritik. Totalt genomfördes fem intervjuer. Antalet intervjuer avvägdes i relation till studiens omfattning och tidsram. Intervjuerna varierade i längd och varade i de flesta fall mellan 25 och 30 minuter, vilket möjliggjorde att lärarna kunde utveckla sina resonemang kring undervisningen.

Fem intervjuer bedöms kunna ge ett tillräckligt empiriskt underlag för att identifiera återkommande mönster och variationer i lärarnas resonemang, samtidigt som materialet förblir hanterbart inom ramen för studiens genomförande. Det bör dock noteras att ett begränsat antal intervjuer kan innebära att variationen i erfarenheter inte fullt ut fångas, vilket utgör en metodologisk begränsning i studien.

Inom kvalitativ forskning styrs urvalets storlek av materialets informationsrikedom snarare än av fasta numeriska krav, och målet är att uppnå ett empiriskt material som möjliggör fördjupad analys snarare än generalisering i statistisk mening (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 53–56). Det begränsade antalet deltagare innebär att resultaten inte kan generaliseras, men studien syftar i stället till att bidra med en fördjupad förståelse av hur lärare resonerar kring arbetet med kritiskt tänkande i relation till sociala medier.

5.8 Etiska överväganden

Studien genomfördes i enlighet med grundläggande forskningsetiska principer inom utbildningsvetenskaplig forskning. Deltagandet var frivilligt och samtliga deltagare informerades om studiens syfte, genomförande samt hur det insamlade materialet skulle användas. Informerat samtycke inhämtades innan intervjuerna genomfördes (Christoffersen & Johannessen 2015, s.45–49).

För att skydda deltagarnas integritet anonymiserades intervjuerna. I resultat- och analysdelen används därför benämningarna Lärare A-E. Inga personuppgifter, skolnamn eller andra identifierande uppgifter redovisas. Det inspelade och transkriberade materialet har hanterats konfidentiellt och förvarats på ett sätt som förhindrar obehörig åtkomst. Materialet har enbart använts inom ramen för examensarbetet. Deltagarna informerades även om sin rätt att när som helst avbryta sitt deltagande utan att ange skäl samt att de kunde avstå från att besvara enskilda frågor (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 49–51).

5.9 Metoddiskussion

En begränsning i studien är det relativt begränsande antalet deltagare. Fem intervjuer ger möjlighet till fördjupade resonemang, men innebär samtidigt att variationen i

erfarenheter och undervisningspraktiker inte fullt ut kan fångas. Resultaten kan därför inte generaliseras till alla lärare i samhällskunskap, utan ska förstås som ett exempel på hur arbetet kan beskrivas och genomföras i olika undervisningskontexter.

En annan begränsning är att studien bygger på lärarnas egna beskrivningar av sin undervisning. Intervjuer ger tillgång till hur lärare resonerar kring sitt arbete, men säger inte nödvändigtvis hur undervisningen faktiskt genomförs i klassrummet. Observationer hade kunnat ge en mer komplett bild av hur kritiskt tänkande och källkritik omsätts i praktiken. Observationer genomfördes dock inte inom ramen för denna studie, eftersom studiens tidsram och omfattning gjorde det svårt att följa undervisningen i klassrummet under en längre period.

Forskarens roll kan också ha påverkat intervjuerna. Eftersom studien handlar om kritiskt tänkande och källkritik, som ofta ses som viktiga och positiva delar av undervisningen, kan lärare ha beskrivit sitt arbete på ett mer positivt sätt. Det finns också en risk att deltagarna försökte ge svar som de uppfattade som önskvärda i en forskningssituation. Samtidigt försökte vi minska denna påverkan genom att ställa öppna frågor och låta deltagarna utveckla sina resonemang fritt. Den semistrukturerade intervjuens möjlighet att ställa följdfrågor och be om exempel, gjorde att svaren kunde fördjupas och förtydligas.

Samtidigt innebär intervjuer som metod både styrkor och begränsningar. En fördel är att metoden möjliggör fördjupade beskrivningar av hur lärare själva uppfattar och reflekterar kring sitt arbete. Genom intervjuer ges möjlighet att fånga deltagarnas egna erfarenheter och resonemang kring undervisningen. Samtidigt bygger resultaten på deltagarnas egna berättelser, vilket innebär att de inte nödvändigtvis speglar hur undervisningen faktiskt genomförs i praktiken.

6. Resultat och analys

Nedan presenteras studiens resultat och analys. Materialet bygger på intervjuer med lärare i samhällskunskap verksamma på mellan- och högstadiet. Intervjuerna har analyserats tematiskt i relation till studiens forskningsfrågor.

Analysen har organiserats i tre övergripande teman:

1. Hur kritiskt tänkande förstås i undervisningen.
2. Vilka arbetssätt som används i arbetet med källkritik och sociala medier.
3. Vilka möjligheter och utmaningar som lärarna beskriver i arbetet med att stärka elevers kritiska förhållningssätt.

I varje tema presenteras först resultat och därefter en analys där empirin sätts i relation till tidigare forskning och studiens teoretiska ramverk.

6.1 Resultat

I intervjuerna framträder olika sätt att förstå kritiskt tänkande i samhällskunskap beroende på årskurs, lärarerfarenhet och undervisningspraktik. Samtidigt framträder gemensamma kännetecken där kritiskt tänkande kopplas till reflektion, källkritik och värderingsfrågor i relation till elevers digitala informationsmiljö. I tema 1 har fokus legat på hur lärarna förstår och definierar kritiskt tänkande i samhällskunskapsundervisningen. I tema 2 riktas fokus mot hur detta arbete faktiskt genomförs i praktiken och vilka arbetssätt, lärarna beskriver i undervisningen. Samtidigt framgår det i intervjuerna att arbetet med källkritik och sociala medier också innebär flera utmaningar. I det tredje temat behandlas de hinder som lärarna beskriver i sitt arbete exempelvis, elevernas mognad och förmåga att tillämpa källkritiska principer, det snabba informationsflödet i sociala medier samt lärarnas egna erfarenheter av digitala plattformar och nya verktyg som AI.

6.2 Tema 1. Hur kritiskt tänkande förstås i samhällskunskapsundervisningen

Lärare B, som undervisar i årskurs 6 och har lång yrkeserfarenhet, beskriver kritiskt tänkande som något som utvecklats genom diskussioner, ställningstaganden och perspektivtaganden. I arbetet med samhällskunskapens område lag och rätt får eleverna exempelvis resonera kring om en handling är rätt eller fel samt reflektera över

konsekvenser: “Gjorde de rätt? Gjorde de fel? Vad hade du själv gjort i en sådan situation?”. Kritiskt tänkande framstår här som en förmåga att väga olika perspektiv mot varandra och motivera sina ställningstaganden.

“När man jobbar med lag och rätt är det många ställningstaganden där man diskuterar: gjorde de rätt, gjorde de fel, vad hade du själv gjort i en sådan situation”. - Lärare B

Detta visar hur undervisningen organiseras genom diskussioner där elever får reflektera över olika handlingsalternativ och konsekvenser. Denna förståelse ligger i linje med Nygren m.fl. (2019, s. 24–26), som framhåller att kritiskt tänkande i samhällskunskap innebär att analysera samhällsfrågor genom att tolka, resonera och ta ställning utifrån olika perspektiv. Kritiskt tänkande framstår här som demokratisk kompetens, där elever tränas i att argumentera och delta i gemensamma samtal.

Samtidigt aktualiserar frågan om i vilken utsträckning dessa samtal leder till systematisk undersökning. Dewey definierar reflekterande tänkande som en process där en upplevd osäkerhet följs av aktiv undersökning för att bekräfta eller förkasta en möjlig slutsats (Dewey 1910, s. 9–10). I intervjun med Lärare B finns tydliga inslag av problematisering och diskussion, men det är mindre tydligt hur elevers resonemang systematiskt prövas genom vidare undersökning av evidens.

“Jag tycker det är lättast när det är diskussioner, att eleverna får reflektera och tänka tillsammans och göra egna ställningstaganden”.

Citatet visar att undervisningen i hög grad bygger på samtal och reflektion, men det framgår i mindre utsträckning hur dessa resonemang följs upp genom mer systematiska undersökningar av olika källor eller evidens.

Lärare B beskriver även hur källkritik integreras i undervisningen genom analys av historiska bilder, propaganda och fejkade hemsidor. Ett exempel som Lärare B tar upp är en konstruerad webbplats som framstår som trovärdig men innehåller orimliga påståenden, vilket kräver att eleverna använder rimlighetsbedömning och granskar avsändare.

“Det finns en hemsida som ser väldigt trovärdigt ut men där är jättemycket påhittat, och det är inte alla elever som kopplar det direkt eftersom de ser så riktigt ut”.

I citatet ovan beskriver Lärare B hur elever ibland har svårt att genomskåda information som presenteras på ett trovärdigt sätt. Uttalandet synliggör hur elever kan fästa större vikt vid hur en källa ser ut än vid att granska innehållets rimlighet eller undersöka vem som står bakom informationen.

Detta kan förstås som ett försök att arbeta med det som McGrew m.fl. (2018) identifierar som en svårighet för elever, nämligen att de ofta fokuserar på ytliga indikatorer snarare än att undersöka källans ursprung och sammanhang (McGrew m.fl., 2018, s. 170–173). Genom att exponera elever för falska men trovärdigt utformade källor skapas en situation som kan motsvara Deweys första steg i reflektion, en upplevd svårighet eller konflikt (Dewey, 1910, s. 78).

Genom sådana exempel skapas en situation där eleverna behöver ifrågasätta informationens rimlighet och undersöka dess ursprung, vilket kan fungera som en utgångspunkt för vidare reflektion och kritisk granskning.

Hos Lärare A, som undervisar i årskurs 4 och är ny i yrket, framträder en annan betoning. Hon uttrycker att eleverna “inte riktigt är där än” och beskriver arbetet som en introduktion till källkritik snarare än en fördjupad analys. Fokus ligger på att använda “säkra” källor så som NE och UR samt att vara försiktig med plattformar som TikTok. Hon beskriver arbetet som att de har “smygstartat och inte riktigt djupdykt”. Här förstås kritiskt tänkande främst som förmågan att identifiera trovärdiga respektive mindre trovärdiga källor.

“Fyrorna är små och min uppfattning är att de inte riktigt är där än. Vi har börjat prata om källkritik och vilka källor som är rimliga att använda, till exempel NE och UR, medan TikTok kanske inte alltid är något man kan lita på”.

Detta resonemang utvecklas vidare när Lärare A beskriver hur arbetet med källkritik ännu inte fördjupats i undervisningen:

“Vi har pratat lite om källkritik, men vi har inte granskat källor på djupet än. Vi har smygstartat men inte riktigt djup dykt”.

Uttalandet pekar på att undervisningen i denna årskurs främst handlar om att introducera grundläggande resonemang kring källor och trovärdighet, snarare än att eleverna själva genomför mer omfattande granskningar av information. Detta kan förstås i relation till Deweys syn på lärande som en successiv process där elever gradvis utvecklar sin förmåga till reflektion och undersökning (Dewey 1910, s. 78).

Hos Lärare D framstår kritiskt tänkande därmed som en förmåga att ifrågasätta både innehållet och de strukturer som omger det. När eleverna uppmanas att fundera över varför vissa inlägg får stor spridning och andra inte, förskjuts fokus från det enskilda påståendet till de villkor som formar informationsflödet. Detta innebär att kritiskt tänkande inte enbart handlar om att kontrollera fakta, utan om att utveckla en medvetenhet kring hur digitala miljöer påverkar vad som uppfattas som trovärdigt. Ett sådant undersökande arbetssätt ligger nära den tolkningen av Dewey som presenteras av Lundgren, Säljö & Liberg (2020, s. 268–272), där lärande förstås som en process där elever aktivt undersöker problem snarare än enbart tar emot färdiga svar. Detta framkommer bland annat i följande citat:

“Majoriteten av eleverna tar del av nyheterna via TikTok och då pratar vi om att använda de källkritiska frågorna för att fundera över vem som ligger bakom informationen och varför den sprids”.

Uttalandet visar hur undervisningen knyts till elevernas egna medievanor och hur frågor om avsändare, syfte och spridning används för att öppna upp en mer undersökande diskussion om digital information.

Hos Lärare C och D, som undervisar i årskurs 7, framträder en mer fördjupad förståelse av kritiskt tänkande. Lärare C beskriver att eleverna ska kunna stanna upp, identifiera avsändare och resonera kring varför information publiceras. Arbetet sker genom en

tydlig metod där eleverna stegvis granskar datum, spårbarhet och om uppgiften återfinns i flera oberoende källor.

“Sen får eleverna träna på att kontrollera det. Vi pratar om avsändare, syfte, och om det går att hitta samma uppgift i flera oberoende källor.”

I lärarens beskrivning framträder ett strukturerat arbetssätt där eleverna får konkreta frågor att använda när de granskar information.

Hos Lärare D märks en annan betoning. När elever hänvisar till exempelvis TikTok som källa stannar läraren upp och låter eleverna fundera över varför just det innehållet dyker upp i deras flöde. Samtalet handlar då inte bara om vem som står bakom informationen, utan också om hur plattformen styr vad som syns. På så sätt flyttas fokus från att enbart avgöra om något är sant eller falskt till att också förstå hur innehåll sprids och förstärks i digitala miljöer. Detta kan kopplas till Sundin (2024, s. 48–49), som menar att källkritik idag även behöver omfatta en förståelse för hur algoritmer och plattformars logik påverkar informationsflödet. Detta kan även relateras till forskning som visar hur sociala medier kan bidra till att vissa frågor och perspektiv förstärks i digitala miljöer. Barnes, Watson och MacRae (2022) visar hur sociala medier ofta används för att lyfta fram så kallade *wedge issues*, det vill säga frågor som framställs på ett sätt som väcker starka känslor och kan bidra till polarisering. I en sådan digital miljö blir det därför viktigt att elever inte enbart granskar informationens avsändare, utan också reflekterar över varför vissa budskap får större spridning än andra.

“Jag tar upp hur snabbt rykten sprids och hur algoritmer kan göra att man ser vissa typer av innehåll hela tiden”.

Lärarens resonemang visar hur undervisningen även riktar uppmärksamheten mot de digitala strukturerna som påverkar vilka typer av information elever möter i sina flöden. Denna förståelse kan relateras till McGrew m.fl. (2018, s. 170–173) som visar att elever kan ha kännedom om källkritiska kriterier men ändå ha svårt att tillämpa dem i digitala miljöer. Om undervisningen främst betonar vilka källor som är säkra riskerar arbetet att stanna vid en normativ uppdelning mellan rätt och fel snarare än att utveckla elevernas förmåga och att undersöka och pröva

information självständigt. Lärare A beskriver att elever ibland bedömer information som trovärdig utifrån hur många som har tagit del av den. Som läraren uttrycker det:

”De säger ofta att det måste vara sant eftersom flera har sett det”.

Detta kan förstås utifrån McNeill (2018) analys av hur trovärdighet på sociala medier ofta bedöms inom ramen för vardaglig social interaktion snarare än systematisk granskning (McNeill 2018, s. 494–495). McNeill visar att den person som delar information kan uppfattas som den primära källan (McNeill 2018, s. 495–496).

En central aspekt i intervjuerna är lärarnas egna erfarenheter av sociala medier. Både Lärare A och B uttrycker att de själva inte använder sociala medier. Detta påverkar deras möjligheter att konkret arbeta med plattformens innehåll i undervisningen. Sundin (2024, s. 48–49) betonar att källkritik i digitala miljöer inte enbart handlar om att avgöra om informationen är sann eller falsk, utan om att tolka innehåll, förstå kontext och reflektera över avsändarens intentioner.

Sundin (2024, s. 150) betonar att traditionella källkritiska kriterier, såsom att granska avsändare och syfte, behöver användas i relation till hur digitala plattformar faktiskt fungerar. I sociala medier påverkas exempelvis synligheten av algoritmer, delningar och kommersiella intressen. Det innebär att källkritik inte enbart handlar om att avgöra om information är sann eller falsk, utan om att förstå hur innehåll sprids och framställs i den digitala miljön.

Dewey beskriver reflekterande tänkande som en process i fem steg: en upplevd svårighet, definition av problemet, förslag till lösning, utveckling genom resonemang samt prövning och verifiering (Dewey 1910, s. 78–79). I intervjuerna syns delar av denna process hos samtliga lärare, men i olika grad. När Lärare B exempelvis arbetar med fejkade hemsidor och propaganda får eleverna möta något som ser trovärdigt ut men visar sig vara falskt. Där uppstår en svårighet, kan man lita på detta? Eleverna diskuterar då möjliga tolkningar och försöker förstå vad som inte stämmer. Hos Lärare C och D synliggörs fler delar av Deweys undersökningsprocess, då undervisningen inte enbart fokuserar på färdiga källkritiska kriterier, utan även på att eleverna själva får

identifiera problem, formulera frågor och pröva olika tolkningar. Undervisningen kan därmed förstås som en aktiv undersökande process där tänkande växer fram genom erfarenhet och reflektion.

När elever möter påståenden från sociala medier uppstår en osäkerhet som inte enbart diskuteras utan också bearbetas genom jämförelse med andra källor och kontroll av informationens ursprung. Här blir prövning och verifiering mer tydlig än i de lägre årskurserna. Samtidigt framgår det inte alltid att undervisningen går hela vägen till det sista steget, det vill säga att eleverna systematiskt prövar sina slutsatser genom att undersöka fler källor eller kontrollera informationen vidare. Diskussionen blir central, men själva prövningen synliggörs inte lika tydligt.

Hos Lärare A syns främst de första stegen i processen. När eleverna säger att något är sant eftersom "flera har sett det" uppstår en osäkerhet som skulle kunna bli startpunkten för en djupare undersökning. Som läraren beskriver det:

"Jo, det är flera som har sett detta så det är sant."

I stället beskriver läraren att arbetet ännu inte har "djupdykts". Som läraren uttrycker det:

"Vi har pratat lite om källkritik, men vi har inte granskat källor på djupet än. Vi har smygstartat men inte riktigt djupdykt."

Här stannar processen ofta vid att identifiera problemet och samtala om det, snarare än att systematiskt pröva olika förklaringar. Dewey betonar att kärnan i kritiskt tänkande är att hålla tillbaka snabba slutsatser och fortsätta undersöka innan man bestämmer sig (Dewey 1910, s. 19). I empirin finns tydliga ambitioner att skapa reflektion, men det är mindre tydligt i vilken utsträckning eleverna tränas i att faktiskt pröva och verifiera sina antaganden innan de accepterar dem.

Sammantaget av intervjuerna visar temat att kritiskt tänkande ges olika innebörd beroende på årskurs och undervisningens utformning. I de lägre årskurserna betonas främst att kunna identifiera trovärdiga källor och skapa en grundläggande medvetenhet, medan undervisningen i årskurs 7 i större utsträckning bygger på att elever undersöker, jämför och ifrågasätter information mer systematiskt. Med stöd i Dewey blir det tydligt

att skillnaden ligger i hur långt undersökningen drivs. Kritiskt tänkande fördjupas alltså stegvis i takt med elevernas ålder och undervisningens utformning.

6.3 Tema 2. Arbetssätt i undervisningen om källkritik och sociala medier

Intervjuerna visar att lärarna använder olika arbetssätt i arbetet med källkritik och sociala medier, men att det finns variation i hur undervisningen utformas och vilka aspekter av digital informationsspridning som betonas. Undervisningen framstår genomgående som metodorienterad, där fokus ligger på hur eleverna ska gå tillväga för att granska information snarare än att läraren enbart presenterar rätt eller fel svar.

Ett tydligt arbetssätt som framträder är användningen av konkreta granskningssituationer. Lärare B beskriver hur eleverna får arbeta med propaganda, historiska bilder och fejkade sidor. Ett exempel är en konstruerad webbplats som ser trovärdig ut men innehåller felaktiga påståenden. Som läraren uttrycker det:

”Vi tittar på propaganda och pratar om vem som ligger bakom och vad syftet är”.

Eleverna får då undersöka vem som står bakom sidan, om informationen verkar rimlig och om det finns tecken på att sidan inte är seriös.

”Det finns en hemsida som ser väldigt trovärdig ut men där är jättemycket påhittat, och det är inte alla elever som kopplar det direkt eftersom det ser så verkligt ut”.

Ett liknande strukturerat arbetssätt framträder hos Lärare C, som arbetar med en tydlig checklista där eleverna undersöker avsändare, datum, spårbarhet och om uppgiften återfinns i flera oberoende källor. Arbetet beskrivs som stegvis och särskilt viktigt i årskurs 7 där eleverna behöver tydliga ramar för hur de ska gå tillväga. Här betonas metoden snarare än det enskilda svaret.

Hos Lärare A framträder inte samma typ av praktisk granskning. I stället beskrivs arbetet som en introduktion där eleverna uppmuntras att använda säkra källor som NE och UR

samt vara försiktiga med plattformar som TikTok. Undervisningen sker främst genom samtal snarare än genom att eleverna får analysera konkret digitalt material.

Skillnaden kan förstås i relation till McGrew m.fl. (2018, s. 170–173), som visar att elever ofta behöver träna på att undersöka information aktivt eftersom de annars tenderar att fokusera på ytliga indikatorer. Lärare B:s arbetssätt skapar situationer där eleverna måste gå bortom det visuella intrycket, medan Lärare A:s arbetssätt i större utsträckning handlar om att vägleda eleverna mot redan etablerade trovärdiga källor. Samtidigt beskriver Lärare A ett annat arbetssätt där fokus snarare ligger på att introducera eleverna till etablerade och granskade källor. Som läraren uttrycker det:

”Vi har börjat prata om källkritik och vilka källor som är rimliga att använda, till exempel NE och UR”.

Bilden breddas ytterligare genom Lärare D, som inte enbart fokuserar på avsändare och trovärdighet utan även på hur algoritmer påverkar vilket innehåll elever exponeras för.

”Jag tar upp hur snabbt rykten sprids och hur algoritmer kan göra att man ser vissa typer av innehåll hela tiden”.

I undervisningen jämförs påståenden från sociala medier med etablerade källor, och begrepp som vinkling introduceras på en nivå anpassad för årskurs 7. Här förflyttas arbetet från att enbart kontrollera fakta till att också förstå hur digitala plattformar strukturerar informationsflödet. Detta kan kopplas till Sundin (2024, s. 48–49, 150) som betonar att källkritik i digitala miljöer inte bara handlar om vem som står bakom informationen, utan också om att förstå hur innehåll sprids och synliggörs genom plattformarnas funktioner.

Utifrån Sundin (2024, s. 48–49) funktionella syn på källkritik kan Lärare B:s arbetssätt tolkas som ett försök att låta eleverna förstå information i relation till syfte och avsändare, snarare än att enbart avgöra om den är sann eller falsk. Hos Lärare A och B framgår det inte tydligt att undervisningen berör hur information sprids genom algoritmer eller delningar (Sundin, 2024, s.150). Fokus ligger främst på innehållet snarare än plattformarnas strukturer. Däremot tar Lärare D upp hur algoritmer påverkar

vilket innehåll elever ser. Detta kan kopplas till Sundin (2024, s.48–49), som menar att källkritik i digitala miljöer också handlar om att förstå hur information sprids, inte bara om vem som står bakom den.

Ett annat arbetssätt som framträder är samtal om sociala medier och påverkan. Lärare B beskriver hur aktuella fenomen, såsom influencers och AI, tas upp i undervisningen när elever påverkas av innehåll de möter.

”Elever kommer och säger att de har sett något på TikTok, och då får vi prata om vad det handlar om och om det verkligen stämmer.”

Diskussionerna kopplas både till trovärdighet och värderingar. Även hos Lärare A sker arbetet genom samtal, exempelvis när elever uttrycker att något är sant eftersom ”flera har sett det”. Här används elevernas egna erfarenheter som utgångspunkt för diskussion om trovärdighet. Även Lärare C och D beskriver hur elevernas egna erfarenheter från sociala medier används som utgångspunkt för diskussion. Lärare D lyfter exempelvis hur elever kan hänvisa till TikTok som källa, vilket blir ett tillfälle att stanna upp och undersöka hur informationen kan kontrolleras. Samtalet fungerar här som en startpunkt för vidare granskning snarare än ett slutmål.

”Majoriteten av eleverna tar del av nyheterna via TikTok och då pratar vi om de källkritiska frågorna för att fundera över vem som ligger bakom informationen och varför den sprids.”

Detta kan förstås i relation till Deweys (1910, s. 78–79) beskrivning av reflekterande tänkande, där en upplevd osäkerhet blir startpunkten för undersökning. När elevernas egna erfarenheter tas upp i klassrummet skapas en situation där påståenden inte tas för givet, utan behöver prövas och undersökas vidare.

Skillnaderna mellan lärarna handlar främst om graden av undersökning i undervisningen. Hos Lärare B och C kombineras samtal med konkreta granskningsövningar där eleverna aktivt får analysera material, exempelvis fejkade hemsidor eller påståenden som cirkulerar i sociala medier.

”Sen får eleverna träna på att kontrollera det. Vi pratar om avsändare, syfte och om det går att hitta samma uppgifter i flera oberoende källor”. -Lärare C

Här skapas situationer där eleverna behöver undersöka, jämföra och ta ställning. Lärare D arbetar också undersökande, men med större fokus på digitala strukturer, såsom hur algoritmer påverkar vilket innehåll elever exponeras för. Undersökningen riktas därmed inte enbart mot innehållet i sig, utan även mot hur information sprids och förstärks i digitala miljöer. Hos Lärare A framträder i större utsträckning ett förebyggande arbetssätt, där eleverna vägleds mot etablerade källor och uppmuntras att vara försiktiga med sociala medier.

”Problemet är att jag inte har sociala medier själv. Så det är jättesvårt för mig egentligen att förstå det eleverna ser”.

Dewey (1910, s. 19) betonar att kritiskt tänkande innebär att hålla tillbaka snabba slutsatser och fortsätta undersöka innan man accepterar en förklaring. I samtliga lärares undervisning finns ambitioner att skapa reflektion, men graden av systematisk undersökning varierar.

6.4 Tema 3. Vilka möjligheter och utmaningar som lärare beskriver i arbetet med att stärka elevers kritiska förhållningssätt

Intervjuerna visar att lärarna ser både möjligheter och utmaningar i arbetet med att stärka elevers kritiska förhållningssätt, särskilt i relation till sociala medier. En central möjlighet som framträder är att elevernas vardagliga erfarenheter av digitala plattformar kan fungera som ingång till undervisningen. Samtidigt beskrivs svårigheter kopplade till elevers mognad, social påverkan och lärarnas egen insyn i digitala miljöer.

Även Lärare C, D och E beskriver hur elevernas digitala vardag både är en tillgång och en utmaning. Lärare C betonar att elevernas egna exempel från sociala medier skapar engagemang och gör undervisningen relevant, men att det kräver en tydlig struktur för att samtalen inte ska stanna vid personliga åsikter.

”Sen får eleverna träna på att kontrollera det. Vi pratar om avsändare, syfte och om det går att hitta samma uppgift i flera oberoende källor”.

Lärare D lyfter särskilt hur motivationen ökar för aktuella händelser från elevernas flöden används i undervisningen. Samtidigt beskriver Lärare E att elever ofta har starka åsikter som bygger på kort och ofullständig information, vilket gör det svårt att fördjupa samtalen. Som läraren beskriver det:

”Elever kan ha väldigt starka åsikter om saker de sett eller hört, men när man börjar undersöka det tillsammans märker man att de ofta bara har sett en liten del av informationen”.

Både Lärare A och Lärare B beskriver att elever ofta tar med sig exempel från sociala medier in i klassrummet. När elever uttrycker att något är sant eftersom ”många har sett det” eller när de påverkas av influensers och kontroversiella offentliga personer uppstår situationer som kan användas pedagogiskt.

Här finns en tydlig möjlighet: undervisningen kan ta avstamp i elevernas egna erfarenheter. I linje med Dewey (1910, s. 9–19) kan dessa situationer förstås som upplevda osäkerheter eller konflikter som skapar ett behov av undersökning. När elever ifrågasätter eller försvarar något de sett på sociala medier uppstår ett naturligt tillfälle för reflektion. Utifrån Sundins (2024, s. 48–49) resonemang kan elevers bedömningar förstås som en del av den digitala informationsmiljöns villkor, där synlighet, delningar och popularitet påverkar hur trovärdig information uppfattas. Källkritik i sådana miljöer kräver därför mer än traditionella kriterier; den kräver förståelse för hur information sprids och tolkas i sociala sammanhang. Ur Deweys perspektiv kan detta förstås som en situation där elever riskerar att dra snabba slutsatser utan att hålla tillbaka omdömet och genomföra vidare undersökning (Dewey, 1910, s. 19).

En återkommande utmaning i intervjuerna handlar om elevers mognad och förmåga att tillämpa källkritiska principer i praktiken. Lärare A uttrycker att eleverna ”inte riktigt är där än” och att arbetet därför sker stegvis.

”Fyrorna är små och min uppfattning är att de inte riktigt är där än”.

Lärare B beskriver på liknande sätt att det är svårt att veta i vilken utsträckning elever faktiskt använder de källkritiska verktyg de fått när de möter information utanför skolan.

”Jag tycker det är lättast när det är diskussioner, att eleverna får reflektera och tänka tillsammans och göra egna ställningstaganden”.

Det som lärarna beskriver kan förstås mot bakgrund av McGrew m.fl. (2018, s. 170–173), där elevernas svårigheter att omsätta källkritiska kunskaper i digitala miljöer uppmärksammas. Att kunna redogöra för källkritiska kriterier innebär inte nödvändigtvis att kunna använda dem i mötet med snabbt flödande innehåll. I Deweys beskrivning av reflekterande tänkande som en process som kräver undersökning och prövning blir detta särskilt tydligt (Dewey 1910, s. 78–79). Om undervisningen främst stannar vid samtal om trovärdighet utan att elever får träna på att systematiskt pröva och verifiera information riskerar det kritiska tänkandet att bli teoretiskt snarare än praktiskt.

Liknande utmaningar framkommer hos Lärare D och E. De beskriver hur elever ofta har starka uppfattningar som bygger på korta klipp, rubriker och fragment av information samt sammanhang taget ur sin kontext. Det snabba informationsflödet och korta uppmärksamhetsspannet gör det svårt att stanna upp och undersöka vidare. Lärare E betonar att det är särskilt utmanande att få elever att ifrågasätta sådant de redan tror på.

”De största utmaningar är att elever ofta har starka uppfattningar baserade på fragmentarisk information. Det är snabba informationsflöden och kort uppmärksamhetsspann. Det är svårt att ifrågasätta det man redan tror på.”

Här blir Deweys tanke viktig, att man inte kan dra snabba slutsatser utan stanna upp och undersöka vidare (Dewey 1910, s. 19). Flera lärare beskriver dock att tid ofta saknas, vilket gör det svårt att arbeta så fördjupat som man egentligen skulle vilja.

En ytterligare dimension som framträder är lärarnas egen relation till sociala medier. Både Lärare A och B uttrycker att de själva inte använder vissa plattformar.

”...hade jag haft sociala medier som de så hade jag ändå inte sett samma sak som de i och med algoritmerna”.

Detta påverkar hur nära undervisningen kan ligga elevernas faktiska digitala miljö. Sundin (2024, s. 150) betonar att källkritik i digitala sammanhang kräver förståelse för hur information sprids genom algoritmer, delningar och kommersiella intressen. Om undervisningen inte berör dessa strukturer riskerar arbetet att fokusera på innehållet i sig snarare än på de villkor som formar hur innehållet når avsändaren. Samtidigt kan lärarnas medvetenhet om sina begränsningar också öppna för ett gemensamt undersökande arbetssätt. I stället för att presentera färdiga svar kan läraren tillsammans med eleverna analysera hur information fungerar i olika plattformar. Detta ligger nära Deweys syn på lärande som en undersökande process där kunskap utvecklas genom gemensam prövning (Dewey, 1910, s. 19).

Lärare D och E lyfter även AI som en växande utmaning. Elever använder AI-verktyg för att söka information, men riskerar att okritiskt acceptera svaren som ges.

”Nu har vi även AI som eleverna använder och då måste de också lära sig att kontrollera det de får fram och jämföra med andra uppgifter”.

Lärarna betonar därför vikten av att granska AI-genererat innehåll genom att kontrollera källor och jämföra med andra uppgifter. Detta kan förstås i relation till Sundins (2024, s.150) resonemang som menar att traditionella källkritiska frågor fortfarande är viktiga, men att de behöver kompletteras med en förståelse för hur information sprids genom algoritmer och digitala plattformar.

Genom intervjuerna framträder en återkommande balansgång mellan att skydda elever och att ge dem handlingsutrymme. Lärare A betonar vikten av att ge eleverna handlingsutrymme, medan Lärare B i större utsträckning låter elever möta osäkert material som behöver granskas. Hos Lärare C och D syns en medveten strävan att skapa balans genom att ge tydliga strukturer, exempelvis checklistor och gemensamma modeller för hur information ska undersökas. Eleverna får därmed möta osäker information, men med stöd. Lärare E beskriver hur felaktiga påståenden inte avfärdas direkt, utan används som gemensamma undersökningar i klassrummet.

”När eleverna säger att de har sett något eller hört något så försöker vi tillsammans ta reda på om det stämmer”.

Detta kan kopplas till Sundins (2024, s. 48–49) resonemang om funktionell källkritik där granskning alltid behöver förstås i relation till sammanhang och syfte.

Dewey (1910, s. 19) betonar att kritiskt tänkande handlar om att inte dra snabba slutsatser, utan att undersöka vidare innan man bestämmer sig. I intervjuerna blir det tydligt att detta är en svår balans. Lärarna vill både skydda eleverna från missvisande information och samtidigt ge dem möjlighet att själva pröva och ifrågasätta. I lärarnas beskrivningar märks hur svårt detta kan vara i praktiken. Just den balansen framstår som en av de största utmaningarna i arbetet med källkritik och sociala medier.

Tema tre visar att lärarna ser både möjligheter och utmaningar i arbetet med att stärka elevers kritiska förhållningssätt till sociala medier. Elevernas egen erfarenhet skapar engagemang och gör undervisningen relevant, men samtidigt beskriver lärarna svårigheter kopplade till elevers mognad, snabba slutsatser och det höga tempot i digitala miljöer. Flera lärare lyfter också tidsbristen och begränsad insyn i vissa plattformar som utmaningar. Sammantaget framträder en balans mellan att vägleda och skydda elever, och att ge dem utrymme att själva undersöka och pröva information.

7. Slutsats och diskussion

7.1 Slutsats

Syftet med studien var att undersöka hur lärare i samhällskunskap beskriver sitt arbete med att utveckla elevers kritiska tänkande och källkritiska förmåga i relation till sociala medier, samt vilka möjligheter och utmaningar som framträder i detta arbete. Genom en kvalitativ intervjustudie med fem lärare har studien undersökt hur arbetet beskrivs i undervisningen samt hur lärarna själva uppfattar möjligheter och hinder i detta arbete.

Studiens resultat visar att lärare i samhällskunskap arbetar aktivt med att utveckla elevers kritiska tänkande i relation till sociala medier, men att arbetssätten och djupet i undervisningen varierar beroende på årskurs och erfarenhet. I de lägre årskurserna betonas framför allt grundläggande källkritiska färdigheter, såsom att skilja fakta från åsikt och använda trovärdiga källor. I årskurs sju drivs arbetet längre, där elever i större utsträckning får analysera påverkan, syfte och hur digitala strukturer påverkar informationsflödet. Detta kan förstås i relation till den progression som finns i kursplanen i samhällskunskap. I årskurs 4–6 lyfts exempelvis hur elever ska söka information från olika källor och värdera deras trovärdighet, medan undervisningen i årskurs 7–9 i högre grad betonar analys av hur information framställs och påverkar människors uppfattningar i medier (Skolverket 22).

När det gäller arbetssätt framträder både samtalsbaserade och mer strukturerade metoder. Flera lärare använder konkreta exempel, såsom fejkade hemsidor, aktuella händelser från sociala medier eller checklistor för granskning. Skillnaden ligger främst i hur långt undersökningen drivs. Hos vissa lärare stannar arbetet vid diskussion och vägledning, medan andra i större utsträckning låter eleverna pröva och jämföra information systematiskt. Detta ligger i linje med tidigare forskning som visar att undervisning i källkritik ofta kombinerar diskussioner med praktiska granskningsövningar där elever får analysera olika typer av material (McGrew m.fl. 2018).

I relationen till styrdokumentet framstår skillnaderna mellan grund- och högstadielärarna som rimliga. I årskurs 4–6 betonas grundläggande källkritiska färdigheter, såsom att skilja fakta från åsikt och använda trovärdiga källor. I årskurs 7–9 förväntas eleverna i större utsträckning analysera påverkan, syfte och digitala strukturer

(Skolverket, 2022). Detta kan bidra till att förklara varför Lärare A i större utsträckning arbetar introducerande medan Lärare C och D årskurs sju driver undersökningen längre. Samtidigt visar studien att arbetet med källkritik i relation till sociala medier innebär en balansgång mellan att vägleda elever och att ge dem utrymme att själva undersöka och pröva information. Det kritiska tänkandet utvecklas i de situationer där elever får möjlighet att stanna upp, jämföra och resonera vidare snarare än att enbart identifiera rätt eller fel källa.

Slutligen visar studien att arbetet rymmer både möjligheter och utmaningar. Elevernas egna erfarenheter av sociala medier skapar engagemang och relevans, men samtidigt beskriver lärarna svårigheter kopplade till elevers mognad, snabba slutsatser och det höga tempot i digitala miljöer. Tidsbrist och varierande insyn i plattformar påverkar också hur fördjupat arbetet kan bli. Studien visar även att undervisning i källkritik i en digital tidsålder inte enbart handlar om att lära elever att kontrollera fakta, utan också om att utveckla ett reflekterande förhållningssätt till hur information produceras, sprids och tolkas i digitala miljöer.

Sammantaget visar studien att arbetet med kritiskt tänkande i relation till sociala medier är en viktig men komplex del av samhällskunskapsundervisningen. Resultaten tyder på att undervisningen behöver skapa utrymme för undersökande arbetssätt där elever ges möjlighet att analysera, jämföra och pröva information i digitala miljöer.

7.2 Diskussion

Resultaten visar att källkritik i samhällskunskap inte är en enhetlig praktik, utan tar olika form beroende på årskurs, lärarerfarenhet och hur undervisningen organiseras. I de lägre årskurserna handlar arbetet i stor utsträckning om att introducera grundläggande begrepp och vägleda elever mot trovärdiga källor. I högstadiet framträder i stället en mer undersökande undervisning, där elever i större utsträckning får analysera påverkan, syfte och hur information sprids i digitala miljöer.

Delar av denna skillnad kan förstås i relation till progressionen i styrdokumentet, där undervisningen i tidigare årskurser betonar att elever ska kunna söka information och värdera källors trovärdighet, medan undervisningen i högre årskurser i större utsträckning lyfter analys av hur information framställs och påverkar människor i medier

(Skolverket 2022). Samtidigt framgår det inte i styrdokumentet hur dessa förmågor konkret ska utvecklas i undervisningen. Resultaten kan därför tolkas som ett uttryck för att lärare själva behöver tolka och omsätta läroplanens mål i praktiken, vilket kan bidra till variationer i hur arbetet med källkritik och kritiskt tänkande organiseras.

Resultaten ligger i linje med McGrew m.fl. (2018), som visar att elever behöver aktiv träning i att granska digital information för att utveckla källkritiska förmågor.

Mot denna bakgrund väcker resultaten samtidigt frågor om hur kritiskt tänkande faktiskt utvecklas över tid. En central fråga som studien aktualiserar är vad källkritik innebär i ett samhälle där sociala medier utgör en viktig informationskälla för unga. Traditionell källkritik fokuserar ofta på avsändare, syfte och trovärdighet. Samtidigt visar både empirin och Sundins perspektiv att detta inte alltid är tillräckligt i ett digitalt sammanhang, då information sprids genom algoritmer, delningar och popularitet vilket påverkar vad som synliggörs (Sundin 2024, s.48–49). Forskning om digital informationssökning visar att elever ofta har svårt att identifiera bristande trovärdighet i digitala miljöer och tenderar att fokusera på ytliga indikationer snarare än att undersöka källans ursprung (McGrew m.fl., 2018).

Resultaten visar att arbetet med källkritik kan ta olika form i undervisningen. Samtidigt väcker studien frågor om hur långt detta arbete drivs i praktiken, exempelvis om elever ges tillräckligt utrymme att själva undersöka och pröva information eller om arbetet ibland stannar vid samtal och genomgång. En annan fråga som aktualiseras är om källkritik kan förstås som något mer än en uppsättning av kriterier, såsom avsändare, syfte, trovärdighet och jämförelse med andra källor.

I en digital kontext där elever dagligen möter värderingar, normer och perspektiv genom sociala medier kan källkritik också förstås som en fråga om makt och synlighet. Vem får komma till tals? Vilka perspektiv dominerar? Vad osynliggörs?

På så sätt kan källkritik ses som en del av skolans demokratiska uppdrag, där elever inte bara lär sig att kontrollera fakta utan också att reflektera över hur samhällsfrågor framställs och påverkar deras uppfattningar. Utifrån detta perspektiv kan källkritik handla om att utveckla omdöme och självständigt tänkande snarare än att enbart följa en

checklista. Det innebär att undervisningen inte bara tränar elever i att identifiera felaktigheter utan också i att förstå sammanhang, perspektiv och konsekvenser.

För framtida forskning skulle klassrumsobservationer kunna bidra till ytterligare kunskap om hur undervisning om källkritik och sociala medier faktiskt genomförs i praktiken. Även studier som inkluderar elevers perspektiv skulle kunna ge en mer fördjupad förståelse av hur dessa frågor uppfattas och bearbetas i undervisningen.

Studien har även bidragit till en fördjupad förståelse av hur komplext arbetet med källkritik och kritiskt tänkande kan vara i en digital tidsålder. Resultaten visar att undervisningen inte enbart kan fokusera på traditionella källkritiska kriterier, utan även behöva ta hänsyn till hur information sprids och förstärks i digitala miljöer. En central lärdom från studien är därför att undervisningen behöver skapa utrymme för undersökande arbetssätt där elever ges möjlighet att stanna upp, jämföra och pröva information i stället för att enbart identifiera rätt eller fel källor.

Studien synliggör också lärarens viktiga roll i att skapa sådana undersökande situationer i klassrummet. Genom att utgå från elevernas egna erfarenheter av sociala medier kan undervisningen göras både relevant och kritiskt reflekterande.

8. Referenser

8.1 Intervjuer

Lärare A, 17 februari, 2026, Malmö

Lärare B, 13 februari, 2026, Malmö

Lärare C, 24 februari, 2026, Malmö

Lärare D, 24 februari, 2026, Malmö

Lärare E, 25 februari, 2026, Malmö

8.3 Litteratur

Barnes, N., Watson, S., & MacRae, S. (2022). The moral positioning of education policy publics: how social media is used to wedge an issue. *Critical Studies in Education*, 64(4), 337–354. <https://doi.org/10.1080/17508487.2022.2153372>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2020). *Lärande, skola, bildning* (5 uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165–193.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>

McNeill, L.S. (2018). “My friend posted it and that’s good enough for me!”: Source perception in online information sharing. *Journal of American Folklore*, 131(522), 493–499. <https://doi.org/10.5406/jamerfolk.131.522.0493>

Meehan, J., Ray, B., Walker, A., Wells, S. & Schwarz, G. (2015). Media literacy in teacher education: A good fit across the curriculum. *Journal of Media Literacy*

Education, 7(2), 81–86. Tillgänglig från:

<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=jmle>

Mediemyndigheten (u.å.). *Mediekunnighet – rapporter och analyser*. Tillgänglig från:

<https://mediemyndigheten.se/rapporter-och-analyser/mediekunnighet/>

Muslem, S. & Al-Hamede, Y. (2025). *Samhällskunskap, källkritik, grundskola*.

Självständigt arbete (SAG). Malmö: Malmö universitet. Tillgänglig på:

<https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1930568/FULLTEXT02.pdf>

Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C.R., Af Geijerstam, Å. & Prytz, J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, 10(1), 56–75. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1475200>

OECD (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. Paris: OECD Publishing.

Reuters Institute for the Study of Journalism (2025). *Digital News Report 2025*. Oxford: University of Oxford.

https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2025-06/Digital_News-Report_2025.pdf

Skolinspektionen (2018). *Undervisning om källkritiskt förhållningssätt i svenska och samhällskunskap – Årskurs 7–9* (Rapport 400–2017:7326). Stockholm:

Skolinspektionen. Tillgänglig från:

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/kallkritik/undervisning-om-kallkritiskt-forhallningssatt.pdf>

Skolverket (2019). *Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning*. Tillgänglig på:

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=4041>

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på:

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

Skolverket (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. Stockholm:

Skolverket. Tillgänglig på:

<https://www.skolverket.se/download/18.66960151804bed21fd13d6/1652443083961/pdf9800.pdf>

Sundin, O. (2024). *Källkritik: människor, teknik och samhälle*. Malmö: Gleerups.

9. Bilagor

Intervjuguide

1. Kan du kort berätta om din bakgrund som lärare och din undervisning i samhällskunskap (årskurs, erfarenhet, skolform)?

Kritiskt tänkande i undervisningen

2. Hur arbetar du i din undervisning med att utveckla elevers kritiska tänkande inom samhällskunskap? Kan du ge exempel från din undervisning?

Sociala medier och informationsgranskning

3. På vilket sätt, om alls, berör du sociala medier i din undervisning i samhällskunskap? I vilka sammanhang kommer det in?

4. Arbetar du med källkritik och granskning av information som kommer från sociala medier eller digitala plattformar? I så fall hur?

5. Ser du några möjligheter med att arbeta med sociala medier och digital information i samhällskunskapsundervisningen? Vilka i så fall?

6. Hur upplever du arbetet med att stärka elevers kritiska förhållningssätt till information från sociala medier? Finns det utmaningar? Vilka i så fall och hur tar de sig uttryck? Är något särskilt utmanande?

7. Finns det något du upplever att skolan/skolledningen/ (vilka det nu är) kan göra för att stödja eller vidareutveckla arbetat med dessa frågor i undervisningen?