

“Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte” – en studie om kritiskt förhåll- ningssätt i gymnasieskolan

A Thorsten, M Wickman, T Tunek & M Scheibel-Sahlin

Sammanfattning

Artikeln fokuserar på gymnasieelevers förmåga till kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter och på vad som behöver synliggöras i undervisningen för att eleverna ska kunna utveckla förmågan. Dataunderlaget består av fokusintervjuer, elevtexter samt filmade lektioner inom ramen för ämnet samhällskunskap. Resultatet bygger på två typer av analyser. Via en fenomenografisk analys framkommer fyra kvalitativt skilda uppfattningar som beskriver olika förhållningssätt till den opinionsbildande texten. Genom en variationsteoretisk analys, som bygger på en jämförelse mellan de olika uppfattningarna, påvisas fem kritiska aspekter. Två av dessa aspekter beskriver att gymnasieelever behöver a) **kunna urskilja skillnaden mellan fakta och åsikt** samt b) **kunna urskilja att värderingssystem är komplexa och föränderliga** för att utveckla förmågan till ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter. De kritiska aspekterna som framkommer i studien kan användas av lärare som underlag när de planerar sin undervisning.

Nyckelord: kritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande, gymnasieskolan, samhällskunskap, fenomenografi, variationsteori



Anja Thorsten är universitetslektor i pedagogik vid Linköpings universitet, med inriktning mot undervisningsutvecklande forskning.



Martin Wickman är gymnasielärare i samhällskunskap och historia samt förstälärare på Berzeliuskolan i Linköping



Therese Tunek är utvecklingsledare på utbildningsförvaltningen i Linköpings kommun, med bakgrund som gymnasielärare i samhällskunskap och religionskunskap.



Mikael Scheibel-Sahlin är gymnasielärare i samhällskunskap och svenska på Berzeliuskolan i Linköping.

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

Abstract

*This paper focuses on the ability of critical thinking for students in upper secondary school regarding opinion-forming texts and which factors in the education need to be made visible in order to aid students in developing that ability. Our data consists of focus interviews, student texts and filmed lessons within the subject social studies. The result is formed from two types of analyses. Through a phenomenographical analysis, four separate views appear which describe different approaches to the opinion-forming text. Through the Variation Theory, which is constructed on a comparison between the different opinions, five critical aspects are detected. Two of these aspects describe that students in upper secondary school need to a) **be able to identify the difference between fact and opinion** and b) **be able to understand that value systems are complex and inconstant**, in order to achieve a critical approach to opinion-forming texts. Teachers can use the critical aspects that appear in the study as basis for planning their teaching.*

Keywords: Critical approach, Critical thinking, Upper secondary school, Social studies, Phenomenography, Variation theory

Introduktion

Gymnasieungdomar i dagens samhälle utsätts för ett informationsflöde som är större än tidigare både gällande den mängd som konsumeras och gällande den tid de lägger på att konsumera olika typer av information. När de konsumerar använder de nästan uteslutande snabba kanaler online (Statens medieråd, 2017). Förutom att informationsflödet är mer omfattande är det även mer komplext då ungdomarna konsumerar från både traditionella informationskanaler med etablerade aktörer, men även från olika sociala medier. Ungdomar konsumerar i högre utsträckning "hårda nyheter" om politik och ekonomi än "mjuka nyheter" om sport, nöje och livsstil (Nygren & Brounéus, 2018). Detta förändrade konsumtionsmönster ställer högre krav på individen att ha ett källkritiskt förhållningssätt till det dagliga informationsflödet. Denna utveckling gör att samhällskunskapsämnet i skolan får ett särskilt ansvar att arbeta med förmågan till ett kritiskt förhållningssätt så eleverna har verktyg att kritiskt förhålla sig till den information som de möter.

Kritiskt förhållningssätt och kritiskt tänkande är en förmåga som är central i många olika sammanhang. Nygren, Haglund, Samuelsson, af Gejerstam och Prytz (2018) framhåller dock att det inte går att se det som en universell förmåga. I sin analys av nationella prov i åk 9 visar de att förmågan är beroende av kunskapen inom ett visst ämne och att den därför kommer till uttryck på olika sätt. I förlängningen innebär detta att förmågan behöver studeras och utvecklas i ämnesspecifika sammanhang. I ett mångvetenskapligt ämne som samhällskunskap innebär det att förklaringsmodeller från olika ämnesdiscipliner utgör det kunskapsmässiga sammanhang där ett kritiskt förhållningssätt i samhällsvetenskapliga frågor kan utvecklas.

I syftet i läroplanen för samhällskunskap på gymnasieskolan (Skolverket, 2011) beskrivs området på följande sätt: "Ett komplext samhälle med stort informationsflöde

och snabb förändringstakt kräver ett kritiskt förhållningssätt och eleverna ska därför ges möjlighet att utveckla ett sådant." En stor del av informationsflödet består av olika typer av opinionsbildande texter, vilket har gjort att vi i denna studie särskilt intresserar oss för det. För att hjälpa eleverna att ha ett kritiskt förhållningssätt till denna typ av text är det som lärare lätt att hamna i att ge eleverna checklistor att utgå från, och fastna i ren källkritik. I vår forskargrupp, bestående av en forskare och tre samhällskunskapslärare, var den samlade erfarenheten att det traditionella sättet att jobba med källkritik inte är tillräcklig för att eleverna ska kunna hantera och kritiskt förhålla sig till texter som avser att påverka och skapa opinion. Vi tror att undervisningen behöver ha sin utgångspunkt i hur elever spontant förhåller sig till de opinionsbildande texter de möter, vilket sedan kan relateras till hur samhällsvetare möter och hanterar samma typ av texter.

Syftet med föreliggande artikel är att öka kunskapen om elevers *olika* sätt att förhålla sig till opinionsbildande texter, och att med den analysen som underlag beskriva vilka aspekter som behöver synliggöras i undervisningen för att eleverna ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt i ämnet samhällskunskap på gymnasiet.

I studien har vi valt att använda oss av begreppet "kritiskt förhållningssätt". Det kan ses som en del av kritiskt tänkande. "Förhållningssätt" riktar fokus mot hur det kritiska tänkandet kommer till uttryck, vilket är det vi intresserar oss för. Det är också det begrepp som används i Lgy11 i ämnet samhällskunskap.

Bakgrund

I den här studien ligger fokus på att utveckla elevers förmåga att kritiskt förhålla sig till opinionsbildande texter med analysredskap och "ögon" från ett samhällsvetenskapligt perspektiv. Vad innebär då det? Vad beskriver tidigare forskning att kritiskt förhållningssätt (eller kritiskt tänkande) är? Och vad innebär det i ett samhällsvetenskapligt sammanhang? Kopplingen mellan förmågan till kritiskt förhållningssätt/kritiskt tänkande och ämnesinnehållet är olika starkt beskrivet av olika teoretiker och forskare. Säkerligen är det så att vissa delar i förmågan kan beskrivas på ett ämnesövergripande sätt, men att när det kritiska förhållningssättet ska användas i reella situationer, så kommer det till uttryck på olika sätt beroende på vilket ämne som berörs, vilket styrks av Nygren m.fl. (2018).

I Brodins (2007) beskrivning av *kritiskt tänkande* finns ingen specifik koppling till olika ämnen, istället ges en bild av hur *kritiskt tänkande* kan och har definierats på en mer allmängiltig nivå. Brodin (2007) framhåller att begreppet kritiskt tänkande är svårdefinierat och kan användas och förstås på olika sätt. En traditionell syn (första vågen) är att kritiskt tänkande innebär en rationell granskning av idéer, teorier och metoder. Brodin beskriver hur forskningen kring kritiskt tänkande har vidareutvecklats (andra vågen) i en riktning där, förutom rationalitet, även relativa kvaliteter har betydelse, så som reflektion, känslor, kreativitet, fantasi och intuition. Hultén, Hultman och Eriksson (2007) framhåller att kritiskt tänkande ska ses som ett förhållningssätt och som en ständigt pågående process, där kritiskt tänkande innebär en förmåga att reflektera över olika former av kunskap. Den reflekterande processen

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

ska inte ses som ett ensidigt försök att leta efter brister, utan det handlar snarare om att lyfta fram både styrkor och svagheter vid granskningen. Även om förmågan till kritiskt tänkande i Brodins likväl som Hulténs m.fl. framställningar beskrivs som delvis frikopplat från vad det kritiska tänkandet är riktat mot, så kan deras definitioner ändå kopplas till olika slags ämnesinnehåll. De beskriver att det är kunskaper, teorier och idéer som ska granskas, och dessa härrör från olika ämnesdisciplinära sammanhang. Larsson (2013) har mer specifikt tittat på kritiskt tänkande i ämnet samhällskunskap på gymnasieskolan. Larsson skapar, baserat på forskning och styrdokument, en definition som är mer ämnesspecifik. Han definierar kritiskt tänkande som en individs förmåga att "göra rimliga tolkningar, bedömningar och reflektioner i förhållande till innehåll inom ämnet samhällskunskap och utifrån dessa dra rimliga slutsatser" (Larsson, 2013, sid. 37). Larsson pekar i sin definition på tre förmågor som eleven behöver bemästra för att behärska kritiskt tänkande i samhällskunskap; (1) att värdera det samhällskunskapligen innehåll, (2) att analysera och problematisera det, genom att söka efter samband och se olika perspektiv, samt (3) att presentera sin analys på ett sätt som blir begripligt.

Flera studier beskriver utmaningar i undervisningen när det gäller att utveckla elevernas förmåga till kritiskt tänkande och kritiskt förhållningsätt i samhällskunskap. Christensen (2011), som har studerat detta i den danska gymnasieskolan, argumenterar för att området måste få större betydelse och utrymme, eftersom han menar att samhällskunskapsämnet viktigaste och avgörande uppgift är att skapa förutsättningar för, och stärka individens möjlighet att, oberoende och individuellt delta i och reflektera runt det demokratiska samhället. Färdigheter som individen förväntas att stärka är bland annat förmåga till kritiskt tänkande och normativ reflexivitet. En utmaning i undervisningssituationen blir då, enligt Christensen (2011), en tänkbar konflikt mellan individualism och en självstyrande individs lojalitet mot rådande värderingar i samhället. Även Wyndham (2013) tar upp en likande fråga. Wyndham (2013) påtalar i sin studie att utrymmet för aktiviteter som är kopplade till kritiskt tänkande och självständigt ställningstagande tenderar att inte få det utrymme i undervisningen inom gymnasieskolan som föreskrivs i styrdokumentet, utan hålls tillbaka av en rådande ordningsdiskurs där elever förväntas att vara fogliga och följsamma och en reproduktionsdiskurs där innehållet ska vara enkelt och lätt att mäta. Konsekvenserna blir elever som är dåligt förberedda på att kritiskt reflektera och självständigt resonera (Wyndham 2013). En svårighet, enligt Wennås Brante & Stang Lund (2017), är att formuleringarna i läro- och ämnesplanerna beskriver målet för undervisningen, men inte hur eleverna ska utveckla förmågan. Det gör att den enskilde läraren blir viktig för att omvandla mål till praktisk undervisning så att eleverna kan utveckla förmågan till kritiskt tänkande.

Några studier har adresserat frågan om vad som behövs i undervisningen för att utveckla elevers kritiska tänkande. Hjort (2014) har observerat undervisning i kritiskt tänkande i samhällskunskap och filosofi på gymnasieskolan. Han menar att en rad aspekter är betydelsefulla för förståelsen av hur kritiskt tänkande utvecklas, där flera är kontextberoende. Faktorer som innehåll, interaktion, gruppdynamik samt

tillgängliga stödstrukturer, i form av uppgifter och frågor, som finns tillhands är betydelsefulla för om och hur det kritiska tänkande kommer till uttryck. Hjort (2014) menar att hans slutsatser skiljer sig från den dominerande forskningen där fokus ligger på individuella färdigheter och rationell slutledning, vilket kan liknas vid det som av Brodin (2007) beskrivs som den första vägen. Hjort (2014) menar inte att individuella färdigheter är oviktiga, men sammanhanget, känslomässiga aspekter och engagemang påverkar hur färdigheterna fungerar i praktiken. Hjorts resultat bidrar med en beskrivning av hur kontextuella faktorer möjliggör eller hindrar samtal där kritiskt tänkande är centralt. Dock behövs också kunskap om hur eleverna gör när de ska inta ett kritiskt förhållningssätt till ett samhällsvetenskapligt innehåll, och hur det kan utgöra grunden för att hjälpa eleverna att utveckla nya förhållningssätt. Detta är något som Tväråna (2014) adresserar i sin studie och ett kunskapsbygge som vi med denna studie också avser att bidra till.

Tväråna (2014) undersöker hur en undervisning runt kritiskt tänkande i ämnet samhällskunskap kan baseras på en analys av elevers skilda uppfattningar av begreppet rättvisa. I studien visas att rättvisa uppfattas på olika sätt; som ett universellt värde, ett personligt värde eller ett principiellt värde. När rättvisa ses som *ett universellt värde* ses begreppet som fast och gemensamt för alla, vilket innebär att rättvisa inte kan ses ur olika perspektiv. Det innebär ett synsätt där det endast finns en sanning rörande vad som är rättvist och inte. Det andra sättet att uppfatta rättvisa på är att se det som *ett personligt värde*. Då tolkas vad som är rättvist baserat på vilken person det handlar om och vilka behov den har. I Tvärånas studie var den eftersträlvade uppfattningen att eleverna skulle kunna se rättvisa som *ett principiellt värde*. De kan då urskilja att rättvisa kan betraktas på olika sätt utifrån olika principgrunder. Tväråna (2014) menar att när eleverna kan se rättvisa som ett principiellt värde kan de redogöra, argumentera och *resonera kritiskt* runt begreppet. Tväråna (2014) diskuterar kring vad som får elever att utvecklas från att se rättvisa som ett universellt värde till att se det som ett principiellt värde. Hon pekar på att det behövs ämneskunskap och intresse, men att eleverna också behöver få både ”erfarenhet av rättvisa och erfarenhet av att resonera om rättvisa” (Tväråna, 2014, s. 101). Det är när samhällskunskapen skapar förståelse för innebörden av principer och när elever får ”erfara fenomenet utifrån en annan praktikgrund än den egna” (s. 102) som de inser att den egna övertygelsen inte är självklar eller universell (ibid.).

Tvärånas studie berör kritiskt resonerande i relation till ett specifikt begrepp (rättvisa). Vår studie har flera beröringspunkter med detta, men vi inriktar oss mot ett annat innehåll, nämligen att ha ett kritiskt förhållningssätt till *opinionsbildande texter*. Det är något som eleverna möter i sin vardag och som det finns ett behov av att öka kunskapen inom.

Metod

Metodologiskt och teoretiskt ramverk

Studiens metodologiska och teoretiska ramverk utgår från fenomenografi och vari-

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

ationsteori. Fenomenografi är en forskningsansats som inriktar sig på att beskriva skilda uppfattningar¹ av ett fenomen, vilket är vad vi intresserar oss för i denna studie. För att förstå hur ett fenomen kan uppfattas används *andra ordningens perspektiv*. Det innebär att forskaren försöker förstå hur eleven urskiljer och erfar fenomenet. Målet är att i form av kategorier beskriva den variation av uppfattningar som framkommer i datamaterialet (Marton, 1981). De uppfattningar som beskrivs i en fenomenografisk analys är inte kopplade till individen utan syftet är att beskriva de kvalitativt skilda uppfattningar som framträder på en kollektiv nivå. Det innebär också att en och samma individ kan ge uttryck för flera uppfattningar (Marton och Booth, 2000). De beskrivningskategorier som blir resultatet i en fenomenografisk studie kan således beskrivas som empiriskt grundade möjliga sätt att erfa ett fenomen.

Variationsteorin har utvecklats ur fenomenografi med syftet att ge teoretiska redskap för hur undervisningen kan möjliggöra att eleverna utvecklar nya förmågor och kunskaper (Marton, 2015). Marton benämner de förmågor och kunskaper som undervisningen syftar till att utveckla för *lärandeobjekt*. När eleverna urskiljer nya aspekter av lärandeobjektet innebär det att de utvecklar ett nytt kunnande. De aspekter som är särskilt centrala att eleverna urskiljer benämns inom variationsteorin för *kritiska aspekter*. De kritiska aspekterna är inte givna, utan behöver sökas efter empiriskt (ibid.). De kategorier som är resultatet i en fenomenografisk analys kan användas som underlag för att förstå vilka aspekter som undervisningen behöver fokusera på för att eleverna ska utveckla ett nytt kunnande (Carlgren, Ahlstrand, Björkholm & Nyberg, 2015; Pang & Ki, 2016). Det är i skillnaden mellan olika uppfattningar, och mellan olika uppfattningar och det avsedda kunnandet, som de kritiska aspekterna framträder.

Genomförande och analys

Studiens resultat baseras på data som framkom då vår forskargrupp genomförde en Learning study². Forskargruppen bestod av tre samhällskunskapslärare samt en forskare. I den här artikeln redovisas endast vissa delar av den genomförda studien, nämligen de som har fokus på vad eleverna behöver urskilja och erfa för att ha ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter.

Studien genomfördes på det naturvetenskapliga och tekniska programmet i en mellanstor stad. Tre klasser deltog i studien eftersom de tre samhällskunskapslärarna då undervisade i dessa klasser. Urvalet kan därför ses som det Bryman (2002) benämner som bekvämlighetsurval. Totalt ingick 89 elever, 61 från två klasser i årskurs 1 på det naturvetenskapliga programmet (NA) och 28 från en klass i årskurs 3 på teknikprogrammet (TE). Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer har följts vid genomförandet

¹ Uppfattningar ska i detta sammanhang inte förstås som åsikter, utan snarare som en variation av olika sätt att erfa eller urskilja ett fenomen (se Marton, 1981).

² I en Learning study undersöks ett avgränsat kunnande (ett lärandeobjekt) på djupet i en kollegial, iterativ process. I processen ingår att analysera elevernas kunnande (förttest), att planera en lektion och genomföra den, sedan se om eleverna har utvecklat kunnandet efter undervisningen (eftertest) och därefter revidera lektionen och genomföra den på nytt i en ny grupp (Carlgren, Eriksson & Runesson, 2017). Vanligen genomförs tre cykler, vilket även var fallet i föreliggande studie.

av studien. Det innebär att alla deltagande elever har givit sitt skriftliga samtycke. Av etiska skäl är elever och skolan inte namngivna.

I vår studie har vi använt flera olika typer av dataunderlag: fokusintervjuer, elevtexter och lektioner. Gemensamt för dem är att eleverna skulle resonera runt opinionsbildande texter, men det skedde på olika sätt (i grupp, enskilt och i en undervisningssituation) och med olika texter som utgångspunkt. Designen av uppgifterna som eleverna fick och frågorna som ställdes var alla av sådan art att eleverna uppmanades förhålla sig till och resonera kring en opinionsbildande text. Eftersom allt dataunderlag är inriktat mot *den opinionsbildande texten* och hur eleverna förhåller sig till den, kan underlaget behandlas som en helhet vid analysen. Larsson (2009) beskriver att forskaren söker efter maximal variation i datamaterialet för att på så sätt hitta fler kvalitativt skilda uppfattningar. Enligt Larsson behöver därför forskaren söka efter olika typer av informanter. Ett ytterligare sätt som kan berika dataunderlaget, och som vi har gjort i denna studie, är att låta informanter möta fenomenet (i detta fall den opinionsbildande texten) i olika kontexter och i olika former. Det ger ett rikt material som möjliggör att utfallsrummet kan ge en mer heltäckande bild av hur fenomenet kan erfaras. Det finns även andra studier som har gjorts på liknande sätt, till exempel Tväråna (2014).

I de tre *fokusintervjuerna* deltog fyra till fem elever per grupp. Två av intervjuerna genomfördes i årskurs 1 och en i årskurs 3. Eleverna fick läsa en krönika om könskorrigering. Läraren som genomförde intervjuerna intog först en avvaktande roll, för att eleverna skulle ges möjlighet till en självständig och öppen diskussion runt artikeln. Efter en stund kom läraren in med en fråga: Hur tänker ni om källan? Varje intervju tog 10-15 minuter. Efter genomförandet av intervjuerna transkriberades de i sin helhet.

De *elevtexter* som analyserats kommer från en skriftlig uppgift där elever i åk 1 fick i uppgift att läsa en krönika som argumenterade mot alkoholmonopolet. Därefter fick de skriftligt besvara frågan: Vad tänker du om artikeln? De fick börja med denna breda fråga eftersom vi inte ville rikta deras fokus mot källan och kritisk granskning, utan snarare se vad de spontant fokuserade på när de läste en opinionsbildande text. När de var klara med den uppgiften fick de nya frågor: Vad tänker du om källan? Vad tänker du om innehållet? Vilka känslor väcker den? Dessa frågor riktade fokus mot källan och hur de förhöll sig till den och innehållet i texten. Frågorna gjorde att eleverna skrev mer fördjupat runt vårt fokusområde. Samtliga elevtexter användes som underlag i analysen.

Tre lektioner filmades, en i varje klass, två från årskurs 1 och en från i årskurs 3. Vid varje lektion fördes också fältanteckningar. Under lektionerna fick eleverna diskutera en ledarsida där skribenten debatterade mot allmän värnplikt. Diskussionerna skedde både i grupper och i helklass. De delar av lektionerna där eleverna i grupp eller enskilt förhöll sig till de opinionsbildande texterna transkriberades.

I tabell 1 ges en översikt över när datamaterialet samlades in samt vilka som deltog.

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

Aktivitet	Antal elever	Klass	När	Tid/ antal
Fokusintervju	4	Åk1, NA	Oktober 2016	12 min
Fokusintervju	5	Åk1, NA	Oktober 2016	15 min
Fokusintervju	4	Åk3, TE	Oktober 2016	14 min
Skrivuppgift	31	Åk1, NA	Oktober 2016	31
Skrivuppgift	30	Åk1, NA	Oktober 2016	30
Lektion 1	31	Åk1, NA	Mars 2017	70 min
Lektion 2	28	Åk3, TE	April 2017	70 min
Lektion 3	30	Åk1, NA	Maj 2017	70 min

Tabell 1. Översikt över datainsamlingen.

Analysarbetet inleddes med att vi gick igenom allt datamaterial och lärde känna det. Därefter övergick vi till en fenomenografiskt inriktad analys. Då strävade vi efter att ha ett andra ordningens perspektiv genom att studera hur eleverna naturligt tar sig an den opinionsbildande texten; vad de fokuserar på och hur de gör (se Marton, 1981; Pang & Ki, 2016). Initialt kodades data med begrepp som låg nära de faktiska utsagorna. Dessa koder sorterades in i kvalitativt skilda kategorier. Framväxten av kategorierna var dynamisk och olika excerpt jämfördes med varandra. För att öka reliabiliteten analyserade vi både enskilt och tillsammans, vilket ledde till att olika möjliga tolkningar diskuterades. Det var en process där innebörden i kategorierna allt mer preciserades. Analysen resulterade i fyra kvalitativt skilda kategorier. I varje kategori analyserades sedan vad som var möjligt att göra, givet den uppfattning som kategorin representerade. Kategorierna ordnades också hierarkiskt i ett utfallsrum, utifrån hur komplexa de var. Utfallsrummet beskriver inte orsaker till varför eleverna ger uttryck för de beskrivna uppfattningarna. Det syftar snarare till att ge en bild av hur lärandeobjektet kan erfaras på ett allt mer välutvecklat sätt.

I nästa steg söktes efter kritiska aspekter genom att identifiera skillnader mellan de olika kategorierna (inspirerat av Pang & Ki, 2016). Då framkom en eller ett par aspekter mellan varje kategori. Aspekterna beskriver skillnaden mellan de två kategorier som jämförs. För att erfara lärandeobjektet på det önskade sättet behöver alla aspekter urskiljas. Aspekterna kan sägas representera en del av det som elever behöver urskilja för att ha ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter.

Resultat

Resultatet presenteras i två delar. I den första delen beskrivs det fenomenografiska utfallsrummet. Där ges svar på hur gymnasieelever uppfattar och hanterar innehållet i opinionsbildande texter. Den andra delen beskriver kritiska aspekter och svarar mot

vad elever behöver urskilja för att kunna ha ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter.

Elevers skilda sätt att förhålla sig till opinionsbildande texter

Fyra kvalitativt skilda sätt att förhålla sig till opinionsbildande texter har framträtt i datamaterialet. De delades in i fyra kategorier utifrån elevernas sätt att den opinionsbildande texten; 1. som en faktatext, 2. som ett uttryck för en personlig åsikt, 3. som grundad i fasta värderingssystem och samhällsstrukturer eller 4. som en komplex struktur av innehåll, agenda, sammanhang och retorik. Dessa kategorier är hierarkiska. Kategori 2 till 4 är dessutom inkluderande. Det innebär att uppfattningen i kategori 2 även ryms i kategori 3 och att uppfattningarna i kategori 2 och 3 ryms i kategori 4. Den mest komplexa uppfattningen beskrivs i kategori 4. I varje kategori beskrivs vad den opinionsbildande texten ses som samt vad som blir möjligt att göra baserat på den uppfattningen.

1. Ser opinionsbildande text som en faktatext

Innehållet i texten ses som fakta och det finns ett förgivettagande om att det som står i texten är sant och inte behöver ifrågasättas. Därmed blir innehållet oproblematiserat och texten behandlas som en faktatext. Den ses som kunskapskälla och innehållet beskriver "hur något är".

I nedanstående citat beskriver en elev innehållet i artikeln och benämner det som fakta. Detta tyder på att hon hanterar innehållet som en sanning utan att värdera dess trovärdighet.

"Den var bra för man får reda på mycket fakta i en liten artikel vilket jag gillar"

(Flicka, åk 1, skrivuppgift).

Detta framkommer även i nedanstående excerpt, men på ett annat sätt:

"Jag tänker att det behöver tas på allvar att bekämpa monopolisten"

(Flicka, åk 1, skrivuppgift)

I ovanstående excerpt syns att eleven hanterar innehållet som en sanning, eftersom innehållet blir helt oproblematiserat. Det är mycket möjligt att eleven inte förstår vad monopolist är, men eftersom begreppet nämns i artikeln och framställs som ett problem, utgår hon från att det är så och gör ingen värdering av texten. Texten där det skrivs om "monopolisten" ses inte som en åsikt, utan som en faktaframställning över läget.

Att utsagorna i denna kategori behandlar innehållet som en sanning behöver inte betyda att det inte alls sker någon bedömning av trovärdigheten. I de fall det sker en bedömning baseras det främst på textens form (till exempel typ av tidskrift), användandet av svåra ord i texten, om det finns källhänvisningar samt om innehållet är viktigt. Innehållet som sådant ifrågasätts dock inte alls utan ses som givet och sant.

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

I följande exempel baseras bedömningen på om innehållet i texten anses som viktigt:

”Den är trovärdig, eftersom artikeln handlar om någonting viktigt”

(Flicka, åk 1, skrivuppgift)

Även källan i sig (oavsett typ av text i källan) anses ge legitimitet åt att innehållet är sant. I följande excerpt baseras sanningshalten på att artikeln kommer från den lokala morgontidningen.

”Det är ju Corren som har publicerat den, så det är ju sann/rätt fakta om systembolaget.”

(Flicka, åk 1, skrivuppgift)

Ett annat incitament för att artikeln är trovärdig enligt eleverna kan vara att språket är avancerat och formellt som i nedanstående exempel.

”Språket är formellt. Det verkar trovärdigt.”

(Pojke, åk 1, lektion 1)

Det framkom att eleven inte förstod en stor del av texten, men att han kopplar ihop svåra texter med faktabeskrivningar.

Uppfattningen att se den opinionsbildande texten som faktatext möjliggör och hindrar vissa handlingar. Det blir möjligt att lära sig fakta ur den och att återge innehållet. Däremot blir det inte möjligt att diskutera och ifrågasätta själva innehållet.

2. Ser opinionsbildande text som uttryck för personlig åsikt

I den här kategorin ses den opinionsbildande texten som ett uttryck för en personlig åsikt. Det underlag som används i skribentens argumentation värderas inte, utan istället framhålls att skribenten har rätt till sin egen åsikt. Åsikten accepteras fullständigt som åsikt, baserat på att det ska vara tillåtet att ha olika uppfattning. Det viktiga är rätten att få uttrycka sin åsikt, snarare än att åsikten är underbyggd och att den också kan värderas. Den värdering som görs utgår från om man håller med skribenten eller inte. Den egna personliga uppfattningen kan då jämföras med skribentens och kan mynna ut i ett ställningstagande rörande huruvida man delar åsikten eller inte. De olika åsikterna ses som jämbördiga och grunden för dem värderas därför inte.

I nedanstående citat framkommer att det centrala är att alla människor har rätt att uttrycka sin åsikt.

”Det är ju bara en kvinna som har sagt vad hon tycker. Om det är trovärdigt är upp till var och en”

(Flicka, åk 1, fokusintervju)

I nästa excerpt framhålls att det mest centrala är att alla får framföra sin åsikt, utan att råka illa ut på grund av det. Underliggande finns att åsikter inte behöver kritiseras eller ifrågasättas.

”Men jag tycker också att det är yttrandefrihet/.../innebär att människor är fria att tänka och att säga vad de vill utan att riskera bestraffning.”

(Pojke, åk 1, skrivuppgift)

Denna elevs uttalande kan tolkas som att yttrandefriheten alltid är överordnad en kritisk värdering av texten. Denna uppfattning behöver inte innebära att eleven inte tar ställning. I flera utsagor framkommer att eleven snarare antingen helt håller med eller inte alls håller med.

”Självklart har han rätt att säga vad han tycker. Men i detta fall blev jag anti.”

(Flicka, åk 1, skrivuppgift)

”Men det är ju också många åsikter och man måste ju själv hitta sin egen uppfattning”

(Flicka, åk 1, fokussamtal)

När den opinionsbildande texten ses som ett uttryck för personlig åsikt, blir det möjligt för eleven att ta ställning till ett påstående, att hålla med eller inte hålla med. Däremot värderas inte hur väl underbyggda påståendena är.

3. Ser opinionsbildande text som grundad i fasta värderingssystem och samhällsstrukturer

Här ses texten i relation till olika ideologier och värderingssystem. Innehållet värderas och granskas utifrån givna kategorier, till exempel politisk tillhörighet. Granskningen baseras på det som står uttalat i texten samt i vilket sammanhang texten är skriven (till exempel tidskriftens partitillhörighet). Elevens kunskap om till exempel ideologier används som grund för att bedöma och värdera den opinionsbildande texten.

De kategorier och faktorer som texten bedöms utifrån, ses och används som fasta och beständiga. Detta gör att den opinionsbildande texten bedöms instrumentellt utifrån några områden, såsom ideologi, genre, språk och person. I nedanstående exempel talar en elev om en text om värnplikt och baserar sina argument på det faktum att artikeln stod på ledarsidan i en borglig tidning och att det är därför skribenten framför den aktuella åsikten.

”Corren är ju en liberal borgerlig tidning”

(Pojke, åk 1, lektion 3)

Detsamma gäller nästa exempel. Där tas dessutom aspekter som handlar om framskrivningen upp, eftersom eleven menar att skribenten låter vissa faktorer beskrivas positivt och andra negativt, vilket är i linje med partitillhörigheten.

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

”Man märker tydligt att denna person som skrivit detta röstat borgerligt. Då förskönar han det som han tycker och trycker ner motståndarsidan.”

(Pojke, åk 1, lektion 3)

Det är inte bara politiska ideologier som används som grund i bedömningen av texten, även andra samhällsstrukturer och system kan användas. I nedanstående exempel lyfter eleven fram vikten av att ha kunskap inom området som debatteras och använder då ”försvaret” som en given, enhetlig agent.

”För att föra en debatt är det egentligen viktigast att veta vad försvaret tycker. För det är ju de som känner till organisationen bäst.”

(Pojke, åk 1, lektion 3)

Att ”försvaret” ska få yttra sig kan tänkas vara grundat i en syn på att det är nödvändigt att ha kunskap om det område som ska värderas och att eleven menar att de som är experter inom ett område är mer tillförlitliga. ”Försvaret” ses då som *en* agent med *en* åsikt.

Handlingar som möjliggörs när denna uppfattning intas är att värdera texten bortom den individuella åsikten och att kategorisera texten utifrån ideologier och värderingssystem. Det gör det möjligt att orientera sig och sätta texten i ett större sammanhang. Däremot möjliggör inte denna uppfattning en nyanserad analys av texten, eftersom kategorierna och systemen ses som fasta och enhetliga.

4. Ser opinionsbildande text som en komplex struktur av innehåll, agenda, sammanhang och retorik

I den fjärde kategorin ses den opinionsbildande texten som en komplex struktur av innehåll, agenda, sammanhang och retorik. Texten uppfattas vara beroende av den agenda skribenten har och det sätts in i ett bredare samhällsvetenskapligt sammanhang. Även det sätt som texten är framskriven på ses som beroende av skribentens agenda och det åsiktssammanhang där texten publiceras. Texten ses som att den behöver värderas och granskas utifrån flertalet faktorer.

Vid granskningen söks aktivt efter skribentens både uttalade och icke-uttalade budskap. Innehållet ifrågasätts och problematiseras. Det gör att även det som inte står uttalat i texten beaktas. Nedanstående elev ser att det finns en obalans i texten och att bara ett perspektiv belyses.

”Hon har ju vinklat det från sitt eget perspektiv. Hon tar ju upp exempel på folk som har ångrat sig, men hon tar inte upp exempel på folk som trivs.”

(Pojke, åk 3, fokussamtal)

Textgranskning ses därför som något som behöver gå bortom endast de faktiska ord som står i texten och att även helheten och det oskrivna blir en del av budskapet som framkommer. Ett annat kännetecken på detta är att textens exempel analyseras och

ifrågasätts utifrån hur de är beskrivna och vilken funktion de har i texten. I nedanstående exempel använder eleven sin egen kunskap som utgångspunkt när hon diskuterar en text som argumenterar mot alkoholmonopolet.

”Det var lite konstigt hur han [beskriver] Sverige som vi har gått från ett kommunistiskt samhälle till ett liberalt de ”senaste 30 åren” och som om vårt land varit sämre förr. Även då jag inte levde för så länge sen har jag fått lära mig att Sverige har varit ett av de friaste och rikaste länderna i världen i väldigt många decennier under ett socialistiskt styre, och detta stämmer ju inte alls med den bild av ett grått kollektivistiskt samhälle som Dahlgren målar upp att Sverige skulle varit förr. Detta skulle tyda på att Dahlgren ligger ganska långt till höger ut med politiska åsikter, vilket får mig att tänka att hans problem egentligen inte är att systembolaget är den enda alkoholförsäljaren utan att den är statligt drivd.”

(Flicka, åk 1, skrivuppgift)

Typiskt för denna kategori är att den opinionsbildande texten beaktas både på detaljnivå och på en övergripande nivå. I ovanstående excerpt fördjupar sig eleven i ett exempel från den opinionsbildande texten. Det blir en detaljanalys, som också sätts in i ett större sammanhang. Eleven för nyanserade diskussioner där texten ifrågasätts och granskas. Aspekter som har med ideologisk grund att göra beaktas, men hanteras inte instrumentellt.

Den retorik som skribenten har granskas och ifrågasätts i denna kategori. Eleven i nedanstående exempel lyfter fram skillnaden mellan fakta och åsikt, genom att ifrågasätta skribentens tvärsäkra sätt att uttrycka sig.

”Det var egentligen inte alls mycket fakta i den här texten. Det var mest hans åsikter eller spekulationer som han sa som att det vore fakta. Som att ’det här är ett oansvarigt politiskt beslut’. Det är han som tycker det då. Det är en åsikt. Det är inte fakta. Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte. På samma sätt säger han att ’men då måste en karriär i det militära ses som attraktiv och lockande.’ Det säger han också som en fakta, men det är ju egentligen bara en spekulation och en åsikt.”

(Flicka, åk 1, lektion 3)

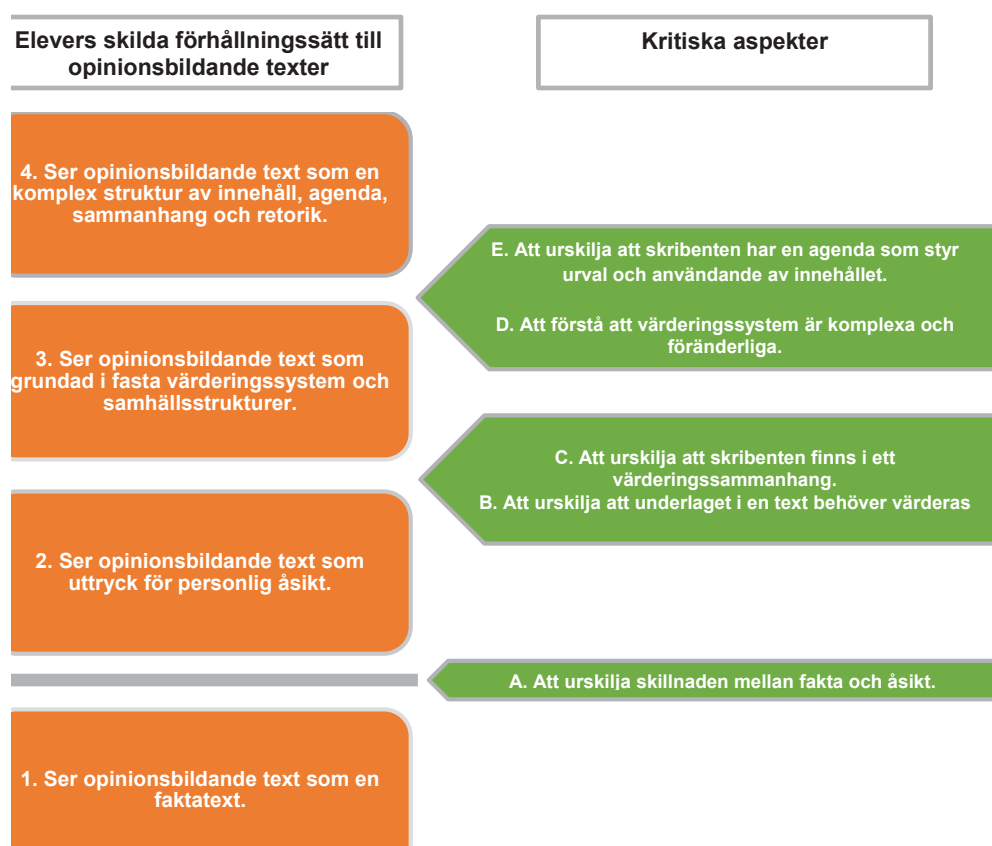
Även i kategori 2 är den personliga åsikten central, skillnaden i kategori 4 är dock att skribentens argumentation värderas genom att resonera om vad som är fakta och vad som är en åsikt. Detta behöver inte innebära att det mynnar ut i ett givet svar. Det är snarare en medveten problematisering, vilket särskilt syns när eleven säger ”Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte.”

Denna uppfattning gör det möjligt att göra nyanserade värderingar av den opinionsbildande texten där agenda, innehåll, sammanhang och retorik beaktas. Målet med undervisningen är att eleverna ska kunna inta detta förhållningssätt till opinionsbildande texter.

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

Utfallsrum med kritiska aspekter

De fyra beskrivningskategorierna har en hierarkisk relation. I nedanstående modell (figur 1) visas till vänster att den mest komplexa kategorin är kategori 4. I den inkluderas både kategori 3 och 2. Det innebär att erfandet i kategori fyra även innebär att de aspekter som har urskilts i kategori 2 och 3 är urskilda. Däremot är inte kategori 1 inkluderad, eftersom att *se den opinionsbildande texten som faktatext* inte går att kombinera med de andra kategorierna. Mellan kategorierna finns kritiska aspekter beskrivna. Dessa kommer att beskrivas närmare i nästa avsnitt. Aspekterna beskriver den skillnad som finns i erfande mellan två olika kategorier.



Figur 1. Utfallsrum och kritiska aspekter avseende gymnasieelevers erfande av opinionsbildande texter.

Kritiska aspekter för 'kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter'

I studien har fyra kritiska aspekter för kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter framkommit. Utifrån figur 1, beskrivs aspekterna nedan. Aspekterna stöds empiriskt av underlaget i de fyra beskrivningskategorierna och skillnaden mellan dem.

A. Att urskilja skillnaden mellan fakta och åsikt

För att kritiskt kunna granska en text behöver eleverna urskilja skillnaden mellan fakta och åsikt och se att allt som står skrivet inte är sant. Mellan kategori 1 och kategori 2 framträder just denna skillnad. Distinktionen handlar om att förstå att även om saker skrivs i form av påståenden, så behöver det inte innebära att de är sanna. En åsikt kan lika gärna bygga på tyckande som på välgrundad fakta.

B. Att urskilja att underlaget i en text behöver värderas

Värdering av underlaget för en åsikt återfinns i skillnaden mellan kategori 2 och 3. I kategori 2 urskiljs att en opinionsbildande text drivs av en åsikt. Underlaget för denna åsikt värderas dock inte, utan alla åsikter framställs som jämbördiga och huruvida de är väl underbyggda eller inte beaktas inte. Denna aspekt urskiljs däremot i kategori 3. Där värderas och granskas de åsikter som skrivs fram. Det handlar om att granska, förstå och värdera underlaget för åsikten.

C. Att urskilja att skribenten finns i ett värderingssammanhang.

En åsikt kan värderas på olika sätt. Den kan ses som helt individuellt baserad eller som del i ett större sammanhang. Eleverna behöver urskilja att skribenten, och därmed de åsikter skribenten har, finns i ett större sammanhang. Detta sammanhang kan bestå av politiska ideologier, värderingssystem och samhällsstrukturer. Skribentens åsikter är alltså inte fristående enheter, utan de beror på i vilket sammanhang de framförs. Det innebär att åsikter finns i större samhällssystem och är beroende av värderingar och strukturer på en högre nivå. Olika modeller, ideologiska perspektiv och strukturer kan bidra till att ge olika slags förklaringar till varför textens innehåll är det är. I kategori 2 ses åsikten helt på individuell nivå. I kategori 3 däremot sätts den in i ett större sammanhang.

D. Att urskilja att värderingssystem är komplexa och föränderliga.

Det finns en rad värderingssammanhang med mer eller mindre klara gränser. De ska inte ses som helt fasta, utan snarare som ett komplext, föränderligt system. En avgörande skillnad mellan kategori 3 och 4 är just att värderingssystem, såsom politiska ideologier, inte hanteras instrumentellt, utan nyanserat. När systemen skärskådas framkommer att det finns en stor diversitet inom till exempel varje enskild ideologi, vilket innebär att samsynen i sakfrågor inte är given fastän man utgår från samma principer. Det pågår även en debatt inom ideologierna (och även inom andra värderingssystem) om hur de ska utvecklas i takt med samhällsförändringar. Elever som har utskilt detta kan i större utsträckning problematisera den opinionsbildande texten på ett nyanserat sätt. I kategori 3 används exempelvis ideologier och samhällsstrukturer som fasta kategorier, vilket leder till att det blir instrumentellt. I kategori 4, däremot, syns att eleverna nyanserar och problematiserar sin granskning.

E. Att urskilja att skribenten har en agenda som styr urval och användande av innehåll

Att förstå att skribenten aktivt väljer ut innehållet för att driva sin egen agenda är

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

avgörande för att kunna ha ett kritiskt förhållningssätt till en opinionsbildande text. Det innebär att exempel väljs utifrån att de passar skribentens agenda. Likaså innebär det att exempel väljs bort. Därför behöver eleven kunna se både det som står och det som inte står uttalat. Urskiljandet av agenda i relation till retoriska grepp och urval av innehåll är centralt. I kategori 2 och 3 urskiljs att skribenten har en åsikt, däremot är det inte lika tydligt att agendan urskiljs. Agenda ska i detta sammanhang förstås som att skribenten driver en linje i ett större sammanhang. Språkanvändandet urskiljs redan i den första kategorin, däremot sätts det inte fullt ut i relation till agendan förrän i kategori 4. I kategori 1 ses en avancerad språkanvändning som ett tecken på trovärdighet. I kategori 3, finns en medvetenhet om att skribenten betonar olika aspekter beroende på värderingssammanhang, men i kategori 4 kan skribenten både beakta det som skrivs och det som inte skrivs.

Sammanfattning av resultatet

De fyra kategorier som beskrivs i vårt resultat är hierarkiskt ordnade. I den första kategorin är skribenten osynlig för eleven och texten ses som en faktatext, utan något värderande budskap. Därefter går att se att skribenten betraktas på olika sätt. I kategori 2 ligger fokus på skribenten som individ, där en personlig åsikt framförs. I kategori 3 sätts skribenten in i ett sammanhang. Då ligger huvudfokus istället på de värderingssystem och samhällsstrukturer som eleven kan se att skribenten representerar. Således innebär skillnaden mellan kategori 2 och 3 en övergång från fokus på individen till fokus på system och sammanhang. I kategori 4 kan eleven beakta både individen och värderingssammanhanget och då problematisera den opinionsbildande texten ur olika perspektiv.

Diskussion

Målen för elevernas kunnande kring kritiskt förhållningssätt lyfts tydligt fram i samhällskunskapsämnets syfte (GY11) i form av att eleverna ska ges möjlighet att i ett komplext och stort informationsflöde utveckla ett kritiskt förhållningssätt och då kunna strukturera, värdera och dra slutsatser från den information som hanteras. Vad innebär det då att kunna detta? Den här studien bidrar med kunskap om vad man kan när man kan ha ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter. I kategori 4 beskrivs just detta kunnande. Det handlar om att kunna se och hantera den opinionsbildande texten som en komplex struktur av innehåll, agenda, sammanhang och retorik. Det finns likheter mellan vår beskrivning av kunnandet och den beskrivning Larsson (2013) ger. Larsson framhåller värderingen, analysen och problematiserandet av det samhällsvetenskapliga innehållet som centrala förmågor eleverna behöver utveckla. I det ingår att se innehållet ur olika perspektiv. Bidraget i vår studie handlar om att ytterligare specificera vad dessa förmågor innebär i ämnet samhällskunskap i relation till opinionsbildande texter. Tydligt blir att det kritiska förhållningssättet innebär att det blir nödvändigt att kombinera perspektiv på olika nivåer vid analysen av en opinionsbildande text, nivåer som handlar om allt från retoriska grepp till värderingssammanhang. Vi kan se att eleverna behöver ett brett

ämneskunnande för att kunna göra detta, vilket även Nygren m.fl. (2018) påtalar som viktigt. Som samhällskunskapslärare behöver vi ta hänsyn till att ämneskunnandet i samhällskunskap skiljer sig från andra teoretiska ämnen. Liksom i andra ämnen finns en innehållslig tradition, men i ämnet samhällskunskap bygger den på flera olika ämnesdiscipliner. Utöver det styrs ämnesinnehållet i stor utsträckning även av nutida händelser och skeenden. I studien framkommer att ämneskunskapen ger en grund som blir utgångspunkten för elevens förmåga till kritiskt förhållningssätt i aktuella samhällsfrågor. Elever som har urskilt alla de kritiska aspekterna som framkom i denna studie tar hjälp av modeller, ideologier och teorier från olika ämnesdiscipliner, men förhåller sig samtidigt till den specifika frågan och den kontext som den opinionsbildande texten tar upp. Vi ser därför att när samhällskunskapsläraren kopplar ihop den innehållsliga ämneskunskapen med aktuella samhällsfrågor är det viktigt att även arbeta med redskap för kritiskt förhållningssätt.

Elever behöver stöd för att utveckla kritiskt förhållningssätt

De flesta elever i vår studie gav *inte* uttryck för ett kritiskt förhållningssätt, såsom det beskrivs i kategori 4. De första tre kategorierna beskriver andra sätt som elever förhåller sig till opinionsbildande texter på. Kategori 1 innebär att eleven inte skiljer mellan det som är fakta och det som är åsikt. Eleverna kan till exempel se att den opinionsbildande texten är publicerad i en tidning och därför tar de för givet att det som står är faktagranskat och, i den mening, sant. De kan inte se att det gjorts ett urval av fakta, att vissa delar utlämnas för att kunna förmedla och förstärka den åsikt som författaren till den opinionsbildande texten vill gynna. Detta synsätt kan liknas vid det som i Tvärånas (2014) studie beskrivs som att se rättvisa som *ett universellt värde*. Tväråna menar att då möjliggörs inte ett kritiskt resonemang. I vår studie visar sig samma fenomen. När eleven inte kan se texten som något annat än sann fakta, så går det inte att förhålla sig kritiskt till den. Eftersom elever som ger uttryck för denna uppfattning inte ens kan börja kritiskt granska en text, så är det en grupp som är viktigt att uppmärksamma. Som lärare i samhällskunskap i gymnasiet riskerar vi att missa denna grupp elever, för att vi tar för givet att eleverna redan behärskar detta.

De elever som ger uttryck för uppfattningen i kategori 2 kan till en början tyckas ha värderat texten, eftersom de så tydligt uttrycker att skribenten har en åsikt. Problemet är dock att de ofta förbiser att sakpåståendena som ligger till grund för åsikten kan och bör tas upp för granskning. Granskningen görs inte, baserat på argument om yttrandefrihet och individens rätt att "tycka som den vill". Det finns då en risk att eleverna inte genomlyser argumenten, utan istället accepterar individens ståndpunkt rakt av. Som samhällskunskapslärare vill vi ha ett öppet klimat i klassrummet, likt det Christensen (2013) beskriver, där eleverna får möjlighet att framföra egna åsikter. Vi ser dock en ny förändring att ta hänsyn till som gör att detta blir mer komplicerat. I vårt resultat och även i vår undervisning märks att betydligt fler elever idag tar till sig alternativ fakta eller så kallade "fake news", med argumentet att det är en åsiktsfråga snarare än en sakfråga. Denna utveckling är sannolikt en spegling av något som kan ses i dagens samhällsdebatt både i Sverige och i andra delar av världen i form av

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

politiskt retorik och ett alternativt förhållningssätt till nyheter (fake news). Detta skapar nya utmaningar för undervisningen, där samhällskunskapsämnet får en särskild betydelse i att ge eleverna ett fungerande källkritiskt förhållningssätt.

Utsagorna i kategori 3 visar på att eleverna gör en värdering av underlaget i texten. De kan framgångsrikt placera in texten i relevanta värderingssammanhang. Utifrån vår erfarenhet kan vi se att många duktiga och ambitiösa elever har just detta förhållningssätt. Problemet är att eleverna då blir instrumentella och låsta till de system de känner till och kan beskriva. Som lärare ser vi en svårighet med att lyfta eleverna från kategori 3 till kategori 4. Detta kan tänkas ha flera förklaringar. Enligt Wyndham (2013) utgörs en stor del av undervisningen i skolan framförallt av kunskapsreproduktion, vilket gör att lektionsunderlaget presenteras som en sanningsstatus. Det i sig kan göra att eleverna inte problematiserar de teorier och modeller de utgår från utan bara lägger dem som färdiga tolkningsramar på de texter de möter. Vi ser att användandet av olika typer av modeller och stödstrukturer både kan verka främjande och begränsande för elevernas självständiga reflekterande. Hjort (2014) lyfter fram att denna typ av stöd har stor betydelse för elevernas kritiska tänkande. Även vi har erfarenhet av att elever som har uppfattningar inom kategori 1 och 2 i vårt resultat, kan ha stor hjälp av denna typ av stöd. Men det gäller att vara medveten om att stödstrukturer också riskerar att fungera som en mall som eleverna inte klarar att gå ifrån, och att de då kan få ett instrumentellt och oflexibelt förhållningssätt till de frågor de kritiskt ska granska. Det är därför inte enkelt att utforma undervisningen och stöd så att eleverna utvecklar förmågan fullt ut, vilket även stöds av Larsson (2013) och Wennås Brante och Stang Lund (2017).

Kritiska aspekter kan stödja lärare i undervisningen

I vårt resultat beskrivs fem kritiska aspekter. Som lärare i samhällskunskap kan dessa aspekter fungera som en guide vid planering och genomförande av undervisningen inom området. Det räcker dock inte att med att bara säga eller beskriva de kritiska aspekterna för eleverna (Thorsten, 2018). De behöver synliggöras på ett kraftfullt sätt för att eleverna ska införliva dem. Som lärare är det därför helt nödvändigt att ha klart för sig *vad eleverna ska lära sig* genom de olika uppgifter och aktiviteter de får. Om läraren till exempel väljer att arbeta med stödstrukturer i samhällskunskap, men inte riktigt vet vad eleverna ska lära sig med hjälp av dem, finns risken att det tänkta stödet istället begränsar eleven. Därför blir det nödvändigt att som lärare ha klart för sig dels hur eleverna nu förhåller sig till opinionsbildande texter och dels vad det innebär att ha ett kritiskt förhållningssätt. Det är på så sätt vi fann de kritiska aspekterna i denna studie. Då kan samtal, diskussioner och aktiviteter i klassrummet vara utformade på ett sådant sätt så eleverna kan urskilja dessa aspekter. Marton (2015) beskriver att de kritiska aspekterna kan bli tillgängliggjorda för eleverna om de får möta kontraster. Att till exempel kontrastera fakta mot åsikt, skulle kunna hjälpa elever att få syn på denna viktiga skillnad.

De uppfattningar och kritiska aspekter som beskrivs i föreliggande studie har framkommit i en specifik kontext. Det går inte med säkerhet att säga att våra kategorier

eller våra aspekter är heltäckande och fullt representativa för alla gymnasieungdomars sätt att förhålla sig till opinionsbildande texter. Flera faktorer kan påverka vilka förhållningssätt som framträder, såsom valet av opinionsbildande text, dess innehåll, struktur och språk, samt den specifika kontext där studien genomfördes. Trots detta, menar vi, att de aspekter vi beskriver har hög tillförlitlighet eftersom de ligger i linje med tidigare forskning (se tex Larsson, 2013) och att de bidrar till att ytterligare precisera vad det kritiska tänkandet är och blir i ämnet samhällskunskap. De kritiska aspekterna kan, baserat på Marton och Runesson (2015), ses som en del av det som beskriver själva kunnandet att *ha ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter*. Denna typ av aspekter kan, enligt Vikström m.fl. (2017), användas som hypoteser som kan testas och utvecklas i nya kontexter. Som lärare går det ha både dem och de fenomenografiska kategorierna som utgångspunkt i mötet med de egna eleverna, och eventuellt då ytterligare både precisera och bredda dem. Resultatet i den här artikeln beskriver ett underlag för undervisning för att utveckla elevernas kritiska förhållningssätt i ämnet samhällskunskap. Precis som Nygren m.fl. (2018) beskriver, så menar vi också att kritiskt tänkande kommer till uttryck på olika sätt beroende på vilket ämne det är kopplat till. Det går därför inte att titta på förmågan fristående från ett ämnesinnehåll. Däremot går det säkerligen att hitta kopplingar mellan olika ämnesinnehåll och vissa liknande grunder som förmågan bygger på. Ytterligare forskning behövs om hur kritiskt tänkande och kritiskt förhållningssätt inom olika ämnen kan bli ett undervisningsinnehåll i skolan.

Referenser

- Brodin, Eva (2007). *Critical Thinking in Scholarship. Meanings, Conditions and Development*. (Diss.) Lund: Lund University. Department of Education.
- Carlgren, I., Ahlstrand, P., Björkholm, E. och Nyberg, G. (2015). The meaning of knowing what is to be known. *Éducation et didactique*, vol. 9, nr. 1, ss. 143-160.
- Carlgren, I., Eriksson, I. & Runesson, U. (2017). Learning study. I I. Carlgren (red.). *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study*. (ss. 17-30). Malmö: Gleerups.
- Christensen, T. S. (2011). Samfundsfag – et senmoderne fag? *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, nr 1, ss. 1-25
- Hjort, Simon. (2014). Kritiskt tänkande i klassrummet: En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskaps- och filosofiundervisning. (lic.-avh.) Linköping: Linköpings universitet.
- Hultén, P., Hultman, J. & Eriksson, L. T. (2007). *Kritiskt tänkande*. Malmö: Liber.
- Larsson, Kristoffer (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap: en fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. (Diss.) Göteborg : Göteborgs universitet.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 32, nr. 1, ss. 25-38.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, vol. 10, nr. 2, ss. 177-200.

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

- Marton, F (2015). *Necessary conditions of learning*. New York, N Y: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Runesson, U. (2015). The idea and practice of the Learning Study. I K. Wood & S. V. Sithamparam (red.). *Realising learning. teachers' professional development through lesson and learning study* (ss. 103-121). London: Routledge.
- Nygren, T. & Brounéus, F.(2018). *Nyhetsvärderaren: Forskarfredags massexperiment 2017: Slutrapport*. Stockholm: Vetenskap & Allmänhet
- Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, R., af Geijerstam & Å., Prytz, J.(2018). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, vol 10, nr 1, ss. 56-75.
- Pang, M. F. & Ki, W. W. (2016). Revisiting the Idea of "Critical Aspects", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 60, nr. 3, ss. 323-336.
- Statens medieråd (2017). *Ungar & medier. Rapport från statens medieråd*. [Hämtad den 4 augusti 2018 från <https://statensmedierad.se/download/18.7b0391dc15c38ffbccd9a238/1496243409783/Ungar%20och%20medier%202017.pdf>]
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Thorsten, A. (2018). *Berättelseskivande i skolan. Att studera, beskriva och utveckla ett kunnande*. (Diss.). Linköping: Linköpings universitet.
- Tväråna, M. (2014) *Rikare resonemang om rättvisa: Vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskaps- praktiken?* (lic.-avh.). Stockholm: Stockholms universitet.
- Wennås Brante, E. & Stang Lund, E. (2017) Undervisning i en sammansatt textvärld: En intervjustudie med svenska och norska gymnasielärare om undervisning i kritiskt tänkande och kritisk värdering av källinformation, *Nordic Journal of Literacy Research*, vol. 3, nr. 7, ss. 1-18.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vikström, A., Kullberg, A. & Runesson Kempe, U. (2017). *Can public knowledge be created through practitioner research? - Learning studies and variation theory as mechanisms and strategies behind knowledge production in teachers' research*. Paper presenterat på: 17th Biennial EARLI 2017, Tampere, Finland. Tillgänglig online [hämtad den 5 maj, 2018 från <https://www.semanticscholar.org/paper/Can-public-knowledge-be-created-through-research-as/4c34d13a14cc3a98eb30dfc1dd3666aa64e053fc>]
- Wyndhamn, Anna-Karin (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: en studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. (Diss.). Göteborg: Göteborgs universitet.