



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

”De måste vara mer kritiska eftersom de möter fler texter nu för tiden”

- En kvalitativ studie om hur fem lärare arbetar med critical literacy och elevnära texter.

KURS: *Examensarbete för grundlärare F-3, 15 hp*

PROGRAM: *Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs F-3*

FÖRFATTARE: *Elina Pålsson*

EXAMINATOR: *Annica Otterborg*

TERMIN: *VT18*

JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Examensarbete för grundlärare F-3, 15hp
Grundlärarprogrammet med
inriktning mot arbete i
förskoleklass och grundskolans
årskurs F-3
Vårterminen 18

SAMMANFATTNING

Elina Pålsson

”De måste vara mer kritiska eftersom de möter fler texter nu för tiden”

En kvalitativ studie om hur fem lärare arbetar med critical literacy och med elevnära texter.

”They have to be more critical because they are facing more texts nowadays”

A qualitative study about how five teachers work with critical literacy and student – related texts.

Antal sidor: 29

I dagens samhälle matas barn med texter i olika format, både i skolan och på fritiden. Det är därför betydelsefullt att lärare i grundskolan blir medvetna om hur de kan lära elever att skapa ett kritiskt förhållningssätt, critical literacy, med utgångspunkt i elevnära texter. Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur verksamma lärare i grundskolan förhåller sig till begreppen critical literacy och elevnära texter. Fem lärare har deltagit i en intervjustudie och med hjälp av följande frågor har syftet besvarats:

- Hur uppfattar lärarna critical literacy?
- Hur uppfattar lärarna elevnära texter?
- Vilka elevnära texter använder sig lärarna av i undervisningen?
- Hur arbetar lärarna med critical literacy med utgångspunkt i elevnära texter?

Resultatet visar att både critical literacy och elevnära texter är begrepp som är svåra att definiera och kan tolkas på olika sätt, därför blev svaren varierande. Men det ansågs viktigt att ge elever critical literacy, kritiskt förhållningssätt, både mot elevnära texter men även mot exempelvis läromedelstexter.

In today's society, children are fed with texts in different formats, both in school and at leisure. It is therefore important that teachers in primary school become aware of how they can teach students to create a critical attitude, critical literacy based on student related texts. The purpose of the study is to contribute knowledge of how primary school teachers relate to the concepts critical literacy and student-related texts. Five teachers have participated in an interview study and with the help of the following questions the purpose has been answered:

- How do the teachers perceive critical literacy?
- How do the teachers perceive to student - related texts?
- Which student texts do the teachers use in the classroom?
- How do teachers work with critical literacy based on student-related texts?

The result shows that both critical literacy and student-related texts are hard-defined and interpreted in separate ways and therefore the answers were varied. However, it was considered that it is important to give the students critical literacy, critical attitude, both towards student-oriented texts, but also against, for example, teaching material texts.

Sökord: Critical literacy, kritiskt förhållningssätt, elevnära texter, arbetssätt, identitetsskapande
Keywords: Critical literacy, critical approach, student related texts, work procedure, identity

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
2.1 Critical literacy	2
2.2 Elevnära texter.....	3
2.3 Styrdokument.....	3
2.4 Sociokulturellt perspektiv	4
2.5 Tidigare forskning	5
3. Syfte och frågeställningar	8
4. Metod och material	9
4.1 Metodval	9
4.2 Urval	9
4.2.1 Beskrivning av informanter	9
4.3 Genomförande.....	10
4.4 Teori och metod för analys	11
5. Resultat	13
5.2 Hur lärare uppfattar begreppet elevnära texter och vilka texter som används	14
5.3 Lärarnas arbete med critical literacy och elevnära texter	17
5.4 Identitetsskapande	19
5.5 Sammanfattning av resultat.....	20
6. Diskussion	21
6.1 Metoddiskussion	21
6.2 Resultatdiskussion	23
6.2.1 Lärarnas uppfattning av begreppet elevnära texter	23
6.2.2 Lärarnas uppfattning av begreppet critical literacy	24
6.2.3 Critical literacy och källkritik	25
6.2.4 Elevernas identitetsskapande	26
6.3 Fortsatt forskning	27
7. Referenser	28
Bilaga 1. Intervjuguide	30
Bilaga 2	1

1. Inledning

I dagens samhälle blir barn i alla åldrar överösta av olika intryck från olika texter som i många fall förblir oreflekterade (Fast, 2007, s. 99). Det är viktigt att barn får verktygen till att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till elevnära texter som barnen möter på fritiden, dels för att kunna skapa sin egen identitet, dels för att kunna förhålla sig kritiskt till texterna (Persson, 2000, s. 92). För att uppnå ett kritiskt granskande klassrum kan läraren använda sig av ett kritiskt förhållningssätt, eller som det benämns av internationella forskare, *critical literacy*.

Critical literacy är ett förhållningssätt som innebär att människan aktivt tar ställning till olika texter för att kritiskt granska texterna och sin omvärld (Bergöö & Jönsson, 2012, s. 43–44). I denna studie kommer texter benämnas som elevnära texter, vilket innefattar den tryckta texten och multimodala medier. I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2017b) framgår det att elever ska tolka och förstå olika texter och tillsammans med lärarna, öppet kunna diskutera och framföra olika uppfattningar, problem och värderingar (ibid, s.13, 248). Elever ska även få chansen att utveckla sin egen identitet och få förståelse för omvärlden genom möten med bland annat olika typer av texter (ibid, s. 247).

Det finns innehållsskillnader på begreppen text och elevnära text. Begreppet text innefattar både skrift, tal, bild och kan förmedlas via multimodala medier (Munck, 2006, s.73). Elevnära texter anses som elevnära när texterna är åldersanpassade, knyter an till elevers erfarenheter, är bekanta för elever och anses som meningsskapande för elever (Karlsson, 2007, s. 94; Skolverket, 2017a, s. 13). I *Läroplanen* (2017b) används begreppet elevnära texter i samband med kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk. Där kopplas elevnära texter ihop med läsning (Skolverket, 2017b, s. 258, 270).

I ett tidigare arbete (Malmqvist & Pålsson, 2017) framkom att *critical literacy* kan utvecklas genom elevnära texter i årskurs 1–3. Det framkom även att *critical literacy* är ett viktigt område som behöver ta mer plats i undervisningen. Även elevnära texter har enligt forskning en stor betydelse för elevers motivation, engagemang och identitetsskapandeprocess. Det har även ansetts som ett svårt arbetsområde för många lärare (Årheim, 2005, s. 124). Genom att använda elevnära texter i samband med *critical literacy* i undervisningen kan lärare skapa ett verktyg för elever som innebär att de lär sig att tolka och förstå omvärlden. Därför vill jag undersöka hur lärare arbetar med *critical literacy* och elevnära texter i undervisningen i grundskolan.

2. Bakgrund

Följande avsnitt tar först upp begreppen critical literacy (2.1) och elevnära texter (2.2). Fortsättningsvis följer styrdokument (2.3), sociokulturellt perspektiv (2.4) samt tidigare forskning (2.5).

2.1 Begreppet Critical Literacy

Begreppet literacy innebär att se läs- och skrivpraktiker som sociala praktiker som utövas i den sociala verkligheten med olika slags texter (Jönsson, 2009, s. 7). Critical literacy utgör en del av det mer övergripande begreppet literacy, vilket innebär att de båda är sociala praktiker som är kontextbundna. Bergöö och Jönsson (2012, s. 43–44) konstaterar att critical literacy inte är en metod, utan ett förhållningssätt, vilket även är utgångspunkten för denna studie.

En viktig aspekt inom critical literacy är att lära elever om texters funktion, att förstå vilka åsikter som ligger bakom texterna och hur texter påverkar individer och omvärlden (Jönsson & Bergöö, 2012, s. 43). Det innebär att lärare behöver ge elever verktyg att ifrågasätta, jämföra och analysera olika texter. Critical literacy kan utgå från etiska och politiska grundförutsättningar, exempelvis jämlikhet, mångfaldsfrågor som inkluderar kön, kultur och rättvisa (Vasquez refererad i Jönsson, 2009, s. 102 – 103). Critical literacy innefattar inte att elever ska vara kritiska i en negativ bemärkelse mot den text de möter, utan begreppet innefattar att elever ifrågasätter språket, textens och/eller författarens makt över texten och läsaren, vem som drar fördel och vem som blir påverkad negativt av texten (Comber, 2009, s. 271). En annan viktig aspekt inom critical literacy är att individen själv ska kunna få möjlighet att uttrycka sina åsikter, tankar och erfarenheter med utgångspunkt ur sin vardag och sin omvärld.

Enligt Vasquez (2004, s. 93–94) är det av vikt att läraren kan ge kunskaper till eleverna som anses som relevanta i arbetet med critical literacy för att eleverna ska utveckla begreppet till ett förhållningssätt, istället för en metod. Det är i ett senare skede när eleverna har fått skapa ett kritiskt förhållningssätt som de börjar använda det omedvetet. Detta kan jämföras med ett kritiskt filter. När eleverna får ny information, då går informationen genom ett kritiskt filter med alla frågor som ska besvaras innan eleverna tar ställning till den nya informationen.

2.2 Elevnära texter

Begreppet text innefattar skrift, bild och tal (Jönsson, 2009, s. 7). Elevnära texter är texter som anses vara bundna till elevers erfarenheter, som är bekanta för elever samt är ålderanpassade (Skolverket, 2017a, s. 13). När undervisningen utgår från elevers egna erfarenheter kan elever ta åt sig mer kunskap utifrån sina egna erfarenheter än när erfarenheterna utesluts (Skolinspektionen, 2010, s. 15). Elever anser då att undervisningen är mer elevnära och blir mer motiverande och engagerande eftersom det är något som elever kan relatera till. Texterna kan även anses vara betydelsefulla för elever och det är viktigt att beröra i anknytning till critical literacy (Schmidt & Wedin, 2015, s.63). Inom begreppet elevnära texter kan exempelvis fritidstexter och populärkulturella texter ingå.

Fritidstexter innefattar texterna som elever möter på sin fritid. Dessa kan exempelvis vara bilder, sociala medier, filmer, tv-program och datorspel (Ohlin – Scheller, 2006, s.147). Texterna som elever möter på fritiden kan i sin tur kallas för populärkulturella texter och inkludera olika medier såsom filmer, datorspel och tv program (Fast, 2008, s, 105). Eftersom populärkulturella texter ökar kraftigt hos elever och upptar tid och engagemang från eleven, är det viktigt att texterna diskuteras och kritiskt analyseras i hemmet och i skolan. Texterna anses ofta som betydelsefulla i elevers liv och därför är det av vikt att elever får utforska olika slags texter och sina egna, för att förstå sin tillvaro och kunna identifiera sig med texten (Persson, 2000, s. 47 – 48, 81 – 82). Arbetet med texterna kan även medföra nya frågeställningar som är mer relevanta för elever, som i sin tur leder till nya perspektiv och tankegångar hos elever (Carrington refererad i Schmidt, 2013, s. 57). Inom arbetet med critical literacy är det viktigt att eleven ges möjlighet att få yttra sina åsikter, tankar och erfarenheter baserat på sin egen vardag och värld. Fritidstexter och populärkulturella texter skapar möjligheter för att utföra det (Schmidt, 2013, s. 63; Persson, 2000, s. 77).

2.3 Styrdokument

I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2017b) nämns både elevnära texter och critical literacy i olika avseenden. Elevnära texter innebär enligt *kommentarmaterialet till kursplanen i svenska* (Skolverket, 2017a) att det är texter som är bekanta för elever samt ålderanpassade. Texterna bör även vara i närheten av elevers erfarenhetsvärld för att klassas som elevnära (Skolverket, 2017a, s. 12). Inom progressionen för läsning

spelar elevnära texter en större roll. Eleven börjar med att göra enklare kopplingar mellan texternas budskap till sina egna erfarenheter, för att sedan bygga vidare på progressionen, exempelvis genom att förstå kopplingar mellan texternas budskap till omvärlden och andras perspektiv (Skolverket, 2017a, s. 23). Elevnära texter benämns även i det centrala innehållet i svenska för årskurserna 1–3, i samband med stavningsregler på vanliga förekommande ord i elevnära texter (Skolverket, 2017b, s. 253). I kommentarmaterialet nämns även begreppen text och texttyper samt olika definitioner på begreppen baserat på vilken texttyp det talas om. En vanlig texttyp som nämns är texter som kombinerar ord, bild och ljud (Skolverket, 2017a, s. 16). Denna text innebär att flera olika medier samspelar och det kan exempelvis vara film, spel, sociala medier och tv-serier (ibid.). Man kan enkelt se ett samband mellan denna texttyp och med elevnära texter eftersom båda kan ses som gränsbrytande då de är svåra att kategorisera. Kommentarmaterialet (2017a, s.16) nämner att dessa texttyper som elever möter på sin fritid och där gränserna mellan olika texttyper är flytande, ska ingå i undervisningen (ibid.).

Critical literacy är ett begrepp som omnämns i läroplanen men dess innebörd framkommer i form av andra begrepp, som exempelvis kritiskt tänkande som omnämns som ett av målen som skolan ska ansvara för (Skolverket, 2017b, s. 13). Alltså krävs det att skolan arbetar med critical literacy för att uppnå målet. Skolans uppdrag är även att elever ska få utveckla sin förmåga att kritiskt granska information, fakta och förhållande (2017b, s. 7). Ett syfte i svenska är att undervisningen ska medverka till att elever skapar sig kunskaper om hur de värderar information från olika källor (Skolverket, 2017b, s. 252). Slutligen står det i centrala innehållet, både i svenska och svenska som andraspråk, att elever ska lära sig om källkritik, hur texters avsändare påverkar innehållet (Skolverket, 2017b, s. 254, 266). Eftersom elevnära texter alltid har ett budskap eller en åsikt är det viktigt att elever får lära sig hur de ska förhålla sig kritiskt mot texter som de möter både på fritiden och i styrda skolaktiviteter.

2.4 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet tar sin grund i Lev Vygotskijs arbete om språk, utveckling och lärande. Det centrala i perspektivet är att kunskap skapas i samspel mellan individer (Säljö, 2014, s. 297). Eftersom perspektivet utgår från att människor lär sig i samspel med andra, är teorin relevant för studien då arbetet med critical literacy i praktiken är samspelet en viktig del (Säljö, 2014, s. 207).

Med dagens digitala teknik finns det många olika sätt att uttrycka sig och kommunicera på, vilket elever gör när de använder elevnära texter på fritiden via sociala medier. Inom det sociokulturella perspektivet är scaffolding av stor betydelse, det vill säga själva utvecklingen som eleven gör från att genomföra något med stöttning, till att klara det på egen hand (Säljö, 2014, s.306). Det är därför som samarbetet mellan lärare och elev är viktigt och att läraren fortsätter att utmana och stötta tills eleven klarar sig själv. I samband med elevnära texter kan lärarens och elevens roll ändras inom scaffolding, där eleven får bli den som stöttar läraren. Genom att läraren är nyfiken och ställer frågor om vilka olika slags texter som elever möter på sin fritid, kan läraren i sin tur använda dessa texter i undervisningen (Säljö, 2014, s. 207). Inom critical literacy är det viktigt att eleven har en tydlig förebild och guide, hur hen ska förhålla sig till critical literacy och hur eleven omvandlar kunskapen om critical literacy till ett förhållningssätt. Eleven behöver stöttning, utmaningar och diskussioner för att utvecklas, vilket scaffolding handlar om. Utveckling sker i interaktion med andra, både med sina klasskamrater och med läraren (Säljö, 2014, s. 306).

2.5 Tidigare forskning

I tidigare forskning gällande critical literacy och elevnära texter (Fast, 2007, s.185; Olin – Scheller, 2006, s. 232) har det framkommit att det är viktigt att lärare engagerar sig i elevers olika erfarenheter av olika texter eftersom elever då upplever undervisningen som mer meningsfull. Att inkludera elevnära texter i undervisningen gör att elever kan bli mer engagerade och intresserade (ibid.). I arbetet med elevnära texter kan lärare använda sig av exempelvis bilderböcker, sånger, skönlitteratur, sociala medier och filmer. Då kan läraren på ett enkelt och tydligt sätt även arbeta med critical literacy som kan innebära att elever får verktyg till att skapa ett kritiskt förhållningssätt till texter och omvärlden (ibid.). Att använda sig av elevnära texter i arbetet med critical literacy anses som motivationshöjande eftersom eleverna kan relatera till texterna och därför anses arbetet med critical literacy som mer intressant och relevant för eleverna (ibid.). Vasquez (2014, s. 140) använde sig av ett tydligt exempel när eleverna i en klass fick göra om en typisk barnsång om valar till en mer verklighetsbaserad och faktatrogen sång. Genom att eleverna letade tillsammans efter fakta om valar, kunde de sedan applicera sina nya och faktabaserade kunskaper på den romantiserade sången. Elevernas forskande landade i att valarna inte hade det så bra som sången antydde (ibid.). Exemplet visar ett tydligt och konkret sätt hur lärare kan applicera critical literacy i praktiken genom att låta eleverna granska en tidi-

gare text och själva leta fram fakta. Detta skapar en ingång till att diskutera källor, varför människor väljer att framställa valarna på ett romantiserande vis, istället för att skriva en sång om hur valar egentligen har det. Vasquez (2014) väljer alltså att skapa ett kritiskt filter tillsammans med sina elever.

Tidigare forskning (McGuire, Belfatti & Ghisos, 2008, s. 204) visar även att elever ska ges möjlighet att diskutera böckers karaktärer, handling och det dolda budskapet. Läraren kan även ge elever möjlighet att ställa och besvara frågor, argumentera och tillsammans ensas om ett budskap, genom att läraren antar en mer passiv roll. Diskussioner av detta slag öppnar upp för nya tolkningar, perspektiv och förklaringar och diskussionerna kan leda till att det kritiska förhållningssättet utvecklas (Kuo, 2009, s.492). Diskussionerna kan även ge verktyg till elever att dra paralleller till sina liv, erfarenheter och omvärld (Comber & Nixon, 2004, s. 129).

Enligt Fast (2007, s.180) och Årheim (2005, s.124) sker en större del av elevers identitetsskapande utanför skolan och i samband med populärkulturella texter och fritidstexter. Forskarna konstaterade även att elevers identitetssökande påbörjas i tidig ålder och därför läggs en större vikt vid att utveckla critical literacy hos elever i samband med elevnära texter. Elever ska få förutsättningarna att skapa en förståelse för texterna, dess avsändare och hur avsändaren i texten kan påverka texten och eleven. Eleven kan bli påverkad genom textens åsikter och budskap som färgar texten (Årheim, 2005, s. 124; Fast, 2007, s. 180).

Flera studier har visat att lärarens kunskaper kring elevnära texter och hur de kan arbeta med dessa, spelar en stor roll om de används i undervisningen eller inte. I Fasts (2007) studie resulterade lärarnas kunskapsbrist inom elevnära texter i att lärarna såg negativt på elevnära texter och det uttrycktes en oro om elevers framtid. Lärarna oroade sig över att elever skulle identifiera sig med karaktärer som Barbie och Batman och ta efter deras beteende som återgavs i de elevnära texterna (Fast, 2007, s. 185). Fast förklarade även att lärarnas oro och rädsla beror på brist på kunskap och likgiltighet gentemot elevnära texter. För att skapa de bästa förutsättningarna för alla parter bör lärarna och elever arbeta tillsammans och undersöka texter av olika slag som omger elevers vardag (Comber & Nixon, 2004, s. 115–116).

Tidigare forskning belyser att diskussioner är ett betydelsefullt verktyg för arbetet med critical literacy och genom öppna och aktiva diskussioner kan elever utveckla critical literacy i samspel med andra (Comber & Nixon, 2004, s. 129; Kuo, 2009, s.492). Forskning visar på vikten av att använda elevnära texter, eftersom elever kan relatera till dessa och de anses öka motivationen.

Men elevnära texter anses även hjälpa elever med sin identifieringsprocess som uppstår i samband med elevnära texter. Det är bra om lärarna är medvetna om detta och kan då tillämpa olika arbetssätt i undervisningen som skapar möjlighet att utveckla critical literacy.

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur verksamma lärare i grundskolan förhåller sig till critical literacy och elevnära texter i undervisningen. Undersökningen utgår från följande frågeställning:

- Hur uppfattar lärarna critical literacy?
- Hur uppfattar lärarna elevnära texter?
- Vilka elevnära texter använder sig lärarna av i undervisningen?
- Hur arbetar lärarna med critical literacy med utgångspunkt i elevnära texter?

4. Metod och material

I detta kapitel beskrivs metodval (4.1) urval (4.2), beskrivning av informanter (4.2.1), genomförande (4.3) och slutligen teori och metod för analys (4.4).

4.1 Metodval

Den valda metoden för studien är semistrukturerad kvalitativ intervju. Det innebär att intervjuerna utgår från förberedda frågor men under intervjun kan det ställas andra frågor utifrån de samtalsämnen som uppstår (Bryman, 2011, s. 413). I semistrukturerade intervjuer utgår intervjuaren från större frågeområden, exempelvis genom att använda sig av frågor som svarar på hur istället för vad. Vid kvalitativa intervjuer är fokus på att få en bred beskrivning av ett fenomen, alltså är informanternas uppfattning av största intresse (Bryman, 2011, s. 415). Fokus i studien var intervjupersonens egna uppfattningar och tolkningar av begreppen elevnära texter och critical literacy, samt hur begreppen används i praktiken, enskilt och tillsammans (Bryman, 2011, s. 413). I intervjun användes en intervjuguide (se Bilaga 1) där frågor hade skapats för att matcha forskningens frågor och syfte. Under intervjun ställdes även följdfrågor för att få djupare diskussioner eller fylligare svar.

4.2 Urval

Urvalet består av fem lärare, från olika skolor, med olika lärarutbildningar och olika antal år som verksamma. De kriterier som valdes var att lärarna skulle vara legitimerade inom årskurserna 1–7, arbeta i årskurserna 4–6 samt vara behöriga inom ämnet svenska, men gärna inom flera ämnen om lärarna arbetade ämnesövergripande. Kriteriet att lärarna skulle vara legitimerade inom årskurserna 1–7 motiverades av att jag ville intervjua lärare som har en längre erfarenhet och har arbetat länge inom arbetet, vilket de har med den utbildningen. Det var även av intresse att veta hur lärarna förhåller sig till critical literacy och elevnära texter.

4.2.1 Beskrivning av informanter

I studien benämns informanterna som lärare med en siffra som representerar intervjuordningen. Nedan följer en kort och relevant beskrivning av varje lärare:

Lärare 1

Utbildad 1–9 lärare. Nu undervisar läraren i svenska, engelska och so i årskurs 5 samt är

klasslärare. Har varit verksam i 14 år.

Lärare 2

Utbildad 1 – 7 lärare samt specialpedagog. Arbetar just nu i en fjärdeklassare tillsammans med en annan lärare. Har varit verksam i 23 år.

Lärare 3

Utbildad 1–3 lärare. Arbetar i årskurs 6 och är behörighet i svenska, matematik, so och no och teknik upp till årskurs 6 som läraren läst in på senare år. Har varit verksam i 28 år.

Lärare 4

Utbildad 1–6 lärare och arbetar just nu i en årskurs trea. Läraren har varit verksam i 2 år, men har arbetat inom skolomsorgen i 6 år.

Lärare 5

Utbildad 1–7 lärare och arbetar i årskurs 6. Har varit verksam i 19 år.

4.3 Genomförande

Vetenskapsrådet (2011) har definierat vad god forskningsetik innebär. Som forskare ska Vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska frågor användas som behandlar att informera och skydda intervjupersonen som ingår i studien. Det finns fyra grundläggande krav under individskyddskravet som bör ses över av forskaren innan intervjuer eller annan forskning påbörjas. Kraven är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Jag valde att ta kontakt med alla rektorer som arbetade på grundskolor inom samma kommun för att fråga om någon lärare var intresserad att delta i min studie. Rektorerna vidarebefordrade därefter mailet med tillhörande brev med information om min studie, till lärarna som matchade mina kriterier. Tre lärare svarade att de var intresserade och en tidsbokning för intervju kunde genomföras. Lärarna fick även information om forskningsuppdragets syfte, som informationskravet berör (Vetenskapsrådet, 2011). Vidare skickades ett påminnelsemail till resterande rektorer som inte hade svarat eller vidarebefordrat mitt mail, men utan resultat. Jag valde att ta kontakt med några lärare på Instagram som stämde överens med mina kriterier. Två lärare hörde av sig, varav en ville vara med och den andra tipsade om en lärarkollega. Lärarna fick information via Instagram samt sms och det bestämdes att intervjun skulle genomföras via telefon eftersom avståndet mellan mig och de båda intervjupersonerna blev för långt. Lärarna valdes utifrån ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011, s.194), alltså att lärare som för tillfället finns tillgängliga för min studie, är de som får vara med och kriterierna ändrades då., exempelvis att lärarnas utbildning inte behövde vara 1–7.

Precis innan intervjun skulle starta informerade jag lärarna om samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011). Samtyckeskravet innebär att deltagaren har rätt att bestämma över sin medverkan i forskningen. Det andra kravet gäller att uppgifterna om deltagarna ska ges konfidentialitet och personuppgifterna ska skyddas. Det sista kravet, nyttjandekravet, innebär att uppgifterna om deltagaren inom forskningen endast får användas för forskningsändamål (ibid.).

Intervjuerna pågick mellan 15–25 minuter och spelades in antingen via en röstmemo-applikation i mobilen när intervjuerna genomfördes i samma rum som intervjuaren och via en dators diktafon när intervjuerna genomfördes via telefon. Efter varje intervju skrevs det i en loggbok om funderingar, tankar eller kroppsspråk som förekom under intervjun.

4.4 Teori och metod för analys

Studien vänder sig mot att studera informanternas uppfattning av begreppen critical literacy och elevnära texter och därför är studiens teori inspirerad av fenomenografins teori. Alltså utgår inte studien helt från fenomenografi, utan är bara inspirerad av forskningsansatsen, speciellt under analysen av förståelsen om de olika begreppen critical literacy och elevnära texter. Valet av att bli inspirerad av teorin är för att fenomenografi inriktar sig på hur människor uppfattar olika fenomen i en given situation där det uppfattade innehållet är det centrala (Kroksmark, 2007, s.5). Fenomenografen intresserar sig för människors uppfattningar av olika fenomen i sin omvärld. När människan uppfattar något, behandlas detta i form av tänkandet, handlandet, känandet etcetera. och denna uppfattningen uppstår i det perspektiv som människan har genom en aspekt i den levda världen (Kroksmark, 2007, s. 9). Det mest centrala begreppet inom ansatsen är uppfattningsbegreppet, eftersom det pekar ut den vetenskapliga nivån samt ger en komplex innebörd åt kunskapsbegreppet. Genom ansatsen kan vi skapa oss en förståelse att den studerade saken kan tolkas på olika sätt, beroende på människans tillträde till fenomenet (Kroksmark, 2007, s.6).

Eftersom fenomenografi fokuserar på vad personen i fråga uppfattar och hur uppfattningen är beskaffad, samt att kunna beskriva en pedagogisk verklighet (Kroksmark, 2007, s. 14), innebar det i studien att tolka, analysera och kartlägga det som lärarna sagt i intervjun om begreppen, där innehållet är det centrala (Kroksmark, 2007, s. 30). Alltså att det fokuserades på det uppfattade, hur lärarna uppfattade begreppen critical literacy, elevnära texter och sambandet mellan

dessa begrepp. På det sättet hjälpte fenomenografin studien, genom att fokusera på uppfattningarna av ett fenomen och att skapa en förståelse att det studerade fenomenet kan tolkas på olika sätt, beroende på människan i fråga (Kroksmark, 2007, s. 6).

Intervjuerna transkriberades ordagrant, men med undantag för intervjuarens hummanden och upprepningar av begrepp samt irrelevant information från både intervjuaren och informanterna. Informanterna aidentifierades i transkriptionen genom att kallas för Lärare 1, 2, 3, 4, och 5 vilket de även gör i resterande arbete. Efter transkriberingen markerade jag vilka svar som tillhörde vilken fråga från intervjuguiden (Bilaga 1). Frågorna och svaren färgkodades för att förenkliga analysen av materialet. Sedan analyserades varje svar för sig, för att söka svar på alla frågorna i frågeställningen, detta gjordes för att jag ville hitta material till resultatet som då skulle svara på frågeställningarna. I analysen ingick det även att analysera om det uppkom några likheter och skillnader i informanternas svar. När jag fann likheter kunde dessa sammanfogas för att ge en tydligare bild av svaret och skillnaderna blev en kontrast till om några lärare tyckte eller svarade liknande på en fråga. Svaren analyserades igen, med fokus på att svara på mina frågeställningar. Detta ledde till att de tre kategorierna uppfattning av critical literacy, uppfattning av elevnära texter och verktyg skapades. Det upptäcktes även att identitetsskapande var av vikt inom detta område. Slutligen gjordes en djupare analys som ledde till de slutgiltiga kategorierna: Hur lärare uppfattar begreppet critical literacy, Hur lärare uppfattar begreppet elevnära texter och vilka texter som används, Lärarnas arbete med critical literacy och elevnära texter och Identitetsskapande.

5. Resultat

I resultatdelen redovisas vad som framkommit under analysarbetet. För att tydligt visa att resultatet har besvarat studiens syfte och frågeställning har resultatet delats in i fyra olika rubriker: Hur lärare uppfattar begreppet critical literacy (5.1), Hur lärare uppfattar begreppet elevnära texter och vilka texter som används (5.2), Lärarnas arbete med critical literacy och elevnära texter (5.3) och avslutningsvis Identitetsskapande (5.4).

5.1 Hur lärare uppfattar begreppet critical literacy

Jag tänker att man, att det handlar om medvetenhet i texter för eleverna, de vet vad det är de läser, vad det kommer ifrån och vad budskapet kan vara (Lärare 1).

Alla fem lärare uppfattar begreppet critical literacy på olika sätt, men lärare 1,2 och 3 hade i grunden liknande definitioner. Lärare 1 uppfattar begreppet som att det innebär att veta varifrån texter kommer, vem författaren är och vad budskapet i texten är. Både lärare 2 och 3 håller med lärare 1 i denna definition och de tre lärarna uppfattar att critical literacy går att jämföras och likställas med källkritik, textgranskning och språklära i form av grammatik.

...Man går djupare in på texterna, man diskuterar mer innehåll, pratar uppbyggnad, man använder sig av texter på ett annat sätt. Men framförallt är det mycket fokus på att förstå texter och att bearbeta helt enkelt. Och allt det där med textbearbetning (Lärare 2).

Definitionen av begreppet baserades på lärarens tidigare kunskaper av läsflytet, där begreppet hade definierats. Det läraren väljer att inrikta sig på inom begreppet är textbearbetning samt att begreppet critical literacy är svårt att förstå och svårt att omvandla till praktiska moment. Textbearbetning är något som lärare 2 kan relatera till och det är antagligen därför som läraren fokuserar på den delen av den genomgående förklaringen av begreppet.

Enligt lärare 3 innebär critical literacy att elever ska förhålla sig kritiska till beskrivningar av omvärlden, men att språket bör vara i fokus eftersom det är förståelsen av begrepp och ord som avgör om elever kan ställa sig kritisk eller inte till olika texter. Lärarens uppfattning av begreppet kommer från Skolverkets definition av begreppet critical literacy och sedan har läraren valt att fokusera mest på språkutveckling inom området. Eftersom tidigare erfarenheter av begreppet saknas väljer läraren att fokusera på det som hen kan relatera till. Gemensamt för lärare 1, 2 och 3 är att tidigare erfarenheter färgar av sig på definitionen av begreppet, vilket medför att lärarna fokuserar på vad som är relevant för dem och vad de själva kan relatera till.

I kontrast till svaren som lärare 1, 2 och 3 ger, definierar lärare 4 och 5 begreppet critical literacy på ett annorlunda vis. Båda arbetar med begreppet i klassrummet på olika sätt och kan efter en mer detaljerad definition av intervjuaren, direkt omsätta begreppet till praktik och återger olika exempel från sin undervisning som behandlade critical literacy. Lärare 4 är tydlig med sin uppfattning, att det alltid finns en mottagare, en åsikt, ett budskap och en person bakom texten. Det märktes även tydligt att critical literacy är något som arbetas med dagligen under uppstyrda aktiviteter. Även lärare 5 har en tydlig tanke om vad critical literacy innebär och kan även omsätta begreppet till praktiska moment.

Det använder man dels i läroböcker. Vi brukar titta på bilderna, vad säger de och vem skriver böckerna. Nyhetsartiklar, vem skriver och varför. När det är politiska debatter brukar vi titta på det. Vad säger de och varför säger de så, vad vill de. Vi tittar på könsroller, både i filmer och på bilder (Lärare 5).

Lärare 1 visar tydligt var hen står inom källkritiken och att vara kritisk mot exempelvis sociala medier som är en väsentlig del inom området critical literacy, enligt forskare. Av citatet att döma är det enkelt att förstå att läraren har ett snävt synsätt och uppfattning av begreppet verkar inte göra skillnad på vilka texter det är som ska användas inom källkritik.

Alla säger att det är så viktigt med källkritik och så, men det har det ju alltid varit. Men nu tror jag att alla blir stressade av alla sociala medier. Fast, det har ju funnits innan också fast då har det stått i en bok. Det är fortfarande lika viktigt att veta vem som säger det, varför de säger det. Så det är nog lite såhär...Bara vilken ingång man har på det (Lärare 1).

Sammanfattningsvis är definitionen av critical literacy blandad. Lärarna 1,2,3 uppfattar begreppet critical literacy som källkritik, grammatik och textgranskning. De är tydliga med sin uppfattning av begreppet. Lärarna 4 och 5 anser att critical literacy är ett självklart förhållningssätt som enkelt kan användas i praktiken.

5.2 Hur lärare uppfattar begreppet elevnära texter och vilka texter som används

Även inom elevnära texter finns det skilda meningar kring begreppet. Tre av fem lärare (1,2,3) anser att begreppet var läromedelsbundet och att det var något som lärarna valde ut, i samråd med bibliotekarie eller kollegor. Resterande två lärare (4,5) arbetar med texter och media som eleverna möter utanför skolan. De fick underlag till undervisningen genom att fråga eleverna och skapa ett öppet diskussionsklimat i klassen.

Lärare 1 menar att elevnära texter är något som lärare ska använda sig av, eftersom det står i läroplanen. Men vad elevnära texter innebär beror på tolkaren själv och dennes intresse. I lärarens fall försöker hen förstå sig på begreppet genom att ge exempel på typiska texter som ska anses vara elevnära, men som kanske inte inkluderar alla elever. Det finns oftast någon mindre del i dessa texter som eleverna kan relatera till och då blir texterna elevnära, enligt läraren.

mm, det står i läroplanen. Att det ska finnas i, det finns ju inte i alla elevers närhet, men att de kan förstå sammanhanget, förhålla sig till det. Det är svårt att förhålla sig till facklitteratur i medicin. Men sen kan det handla om områden som alla inte kan relatera till, som en fotbollstext; ja det är ju en elevnära text. Men det kanske ändå finns något i den texten, relationer eller fritid eller familjesituationer i denna fotbollstexten och då blir den ju elevnära. Alla kan ju inte förstå allt ändå (Lärare 1)

Enligt lärare 1 är valet av elevnära texter till klassen, något som läraren ska ta ansvar för. Valet kan baseras på vad läraren själv tror skulle passa till klassen, eller genom tips från bibliotekarien. Läraren försöker i sitt svar visa att det alltid finns en liten del i alla texter som eleverna kan relatera till på något sätt, exempelvis att eleverna har stött på något liknande problem. Om eleverna har läst om samma eller ett liknande område, kan texterna bli elevnära, enligt lärare 1.

Jag läser den. Och boktips från biblioteket. Jag läser alla böcker som jag tipsar om eller som vi ska ha som klassbok. Det kan ju vara elevnära, men inte lämpligt just nu (...) Det finns ju elevnära och anpassade och rekommenderade böcker i mellanstadiet, men då får man titta lite på grupp och ålder. (...) Sen om man tar in dagstidningar, då kan det vara elevnära på det sättet att det kan handla om något som vi arbetar med. Den är inte elevnära, men de kan ändå förstå texten i det sammanhanget. Då tänjer man lite på elevnära också. (...) man visar och erbjuder och de har fler alternativ att välja på (Lärare 1).

Baserat på lärarna 1, 2 och 3s svar kan det genom analys, utläsas att lärarna tycker att elevnära texter är skönlitteratur som bänkbok eller som högläsningsbok. Elevnära texter är tryckta böcker som är åldersanpassade och intressanta för eleven. Men då är det antingen läraren eller en bibliotekarie som väljer ut och tipsar om olika böcker som eleverna kan läsa. Läraren väljer sedan om böckerna är lämpliga baserat på om innehållet motsvarar elevernas mentala ålder och vad som anses som mest lämpligt i klassen just nu. Generellt anser lärare 1 att elevnära texter är texter som eleverna möter dagligen och menar främst den tryckta texten. Sociala medier anses inte direkt som elevnära texter kopplade till skolans värld, utan det sker på elevernas fritid och

som lärarna nås av genom skvaller från vårdnadshavare eller närstående om det är något särskilt som har hänt som kan handla om någon elev i klassen.

Så jag får ju veta från andra vad som händer och det vet eleverna inte om. Så jag får mina skärmdumpar! (Lärare1).

Lärare 1 hoppas att samtalen med eleverna visar att läraren finns till förfogande om det skulle hända något, på exempelvis sociala medier. Lärare 2 anser inte heller att sociala medier är elevnära texter, utan arbetet med sociala medier är kopplat till värdegrundsarbetet och hur eleverna ska bete sig på sociala medier. Alltså anses sociala medier som något som inte är kopplat till elevnära texter och inte heller som ett verktyg till critical literacy.

Kontrasten mellan lärare 1, 2 och 3 och lärare 4 och 5 blir ännu en gång tydlig. Lärare 4 och 5s förhållningssätt är snarlika genom att de definierar elevnära texter som både den tryckta och den multimodala texten. Lärarna är även positiva till att använda multimodala texter i klassrummet eftersom multimodala texter anses som mer relevanta för eleverna, enligt lärare 4 och 5. Lärarna är även positiva till att diskutera med eleverna vilka texter de möter och vilka olika verktyg eleverna kan använda för att tolka texterna, textens innehåll och budskap. Lärarna 4 och 5 uttrycker ett genuint intresse för vilka texter eleverna möter på sin fritid. De tycker även att det är av intresse att veta vad eleverna tycker om texterna som skolan använder sig av och hur lärarna kan involvera eleverna mer i beslut om vilket läromedel eller vilken litteratur klassen ska använda sig av under olika arbetsområden. Att skapa ett tillåtande och öppet klassrumsklimat ansågs som en självklarhet för båda lärarna.

För jag tänker att om de ska förstå måste det vara på deras nivå. Om man går till deras nivå är det mycket enklare att de kan se budskap och andra saker i texten (Lärare 4).

Alltså jag utgår ifrån de texter som de är vana att möta, som de omger sig med. För att när jag började som lärare kanske jag använde mig mer av lärobokstexter och texter som var anpassade efter mig och då lägger man ribban lite högt (Lärare 5).

Lärare 1, 2 och 3 anser att läromedel ingår i elevnära texter, samtidigt som lärare 5 anser att läromedel inte alltid utgår från elevernas ålder, intressen och erfarenheter. För att kunna skapa ett sådant läromedel måste läraren fråga och prata med eleverna vad som är intressant för dem.

Sammanfattningsvis anser lärarna 1, 2 och 3 att begreppet elevnära texter är antingen läromedelsbundet eller skönlitteratur som väljs ut av lärarna själva, i samråd med kollegor eller bibliotekarien. Lärarna 4 och 5 arbetar med multimodala texter som eleverna möter på sin fritid och får underlag till dessa texter genom att fråga eleverna.

Texterna som används av lärarna är skönlitteratur som är baserade på ålder och intresse. Lärarna använder även läromedel, serietidningar och multimodala texter som eleverna möter på fritiden, exempelvis sociala medier som Instagram och Youtube.

5.3 Lärarnas arbete med critical literacy och elevnära texter

Eftersom lärarna hade olika uppfattningar av vad båda begreppen innebar, blev även analysen av vilka verktyg som kan användas, varierande. Verktyg kan innebära allt från diskussioner till olika texter som lärarna väljer att arbeta med.

Lärare 2 berättar att texterna väljs ut av lärarna på skolan och kopplar samman elevnära texter till hur läraren använder sig av critical literacy. Läraren uppfattar begreppet critical literacy som ett sätt att kritiskt granska och bearbeta andras och sina egna texter och därför anses självvärdering av egna texter som ett verktyg inom critical literacy och elevnära texter.

Det är klart att man har ett kritiskt förhållningssätt till elevnära texter också, det har man ju, det har du ju när du väljer ut dem, så har du ett kritiskt förhållningssätt. Och då rannsakar du texterna, går igenom texterna och det har du när du går igenom elevernas texter. Då har du ju de fröken glasögonen på sig, rättarglasögonen som jag kallar det. (...) Och det gör dem när de bearbetar sina texter. Man försöker förbättra, förändra, lägga till, ta bort, rätta språkliga fel (Lärare 2).

Sambandet som lärare 3 ser är kopplat till att elevnära texter är exempelvis faktatexter som den tryckta texten i böcker men även faktatexter på nätet, som klassen granskar genom att diskutera var texten kommer ifrån och om textens innehåll är pålitligt. Klassen jämför även olika texter på nätet eller texter som finns i olika läromedel och funderar på vilken text som är mest trovärdig. Läraren anser också att det ingår i lärarens roll att vara kritisk mot läroböcker, eftersom dessa inte blir granskade längre.

Eftersom lärare 4 valde att anpassa sitt material och lektioner efter elevernas intressen och erfarenheter, såg hans arbetssätt annorlunda ut jämfört med resterande lärare. Läraren valde att arbeta med superhjältar i samband med en genuslektion. Superhjältar valdes för att läraren tycker själv att det är roligt och spännande, men framförallt visste läraren att många elever i klassen är intresserade av superhjältar. Läraren valde då att utgå från något som intresserar och engagerar både läraren och eleverna. Det är även något som eleverna kan relatera till, vilket kan förenkla vid diskussioner om exempelvis genus, vilket inte alltid är det lättaste för barn att relatera till.

Om man tittar på superhjältar i tidningar eller i tv - serier är det ofta män. Batman, superman. Det är inte ofta tjejer. Jag hade en genuslektion där jag också, visade lite tidningar, lite texter, som var med manliga superhjältar, så försökte jag vinkla den till att ”tjejer kan ju inte vara superhjältar” och ”vad tycker ni om det påståendet?” och så hade jag klätt ut mig till Superman och sen undertill var jag Batgirl och barnen blev helt ”åh men det är klart”. Då såg de superman dräkten övertill och då pratade vi om att tjejer visst kan vara superhjältar. Och då pratade vi lite om det, om hur det skrivs i texter (Lärare 4).

Även lärare 5 skiljer sig från resterande lärare i hur hen väljer att arbeta med begreppen critical literacy och elevnära texter och med sina elever. Lärare 5 försöker vara öppen och ta sig tid till att lyssna, förstå och lära sig av sina elever. Detta anses av lärare 5 som en viktig del inom både lärarprofessionen, men även under arbetet med critical literacy och elevnära texter. Att använda sig av verktygen som både lärare 5 och 4 gjorde, verkar utmynna i ett förtroende hos eleverna. Det skapar även en trygghet att våga berätta vilka texter de möter på sin fritid, vad som pågår i elevernas liv, våga ta ställning i olika frågor och våga ifrågasätta texter, påståenden och lärare utan att bli bedömd. Läraren kombinerar begreppen genom att tala om något som berör eleverna via elevnära texter och applicerar sedan critical literacy. I citatet nedan beskriver läraren ett exempel på hur critical literacy kan se ut i praktiken genom att eleverna redan har ett kritiskt förhållningssätt. Därför kan eleverna reagera på vardagliga fenomen som exempelvis att någon antar att killar bara är intresserade av det motsatta könet.

Jag får ju själv syn på lite fördomar som jag har som eleverna påpekar. Som när vi pratade om könsroller och så. Då sa jag någonting om att: han gillar henne. Direkt är de på: men det är inte säkert att det är en han! ”Det är inte säkert att det är en hon. Det kan vara en hon och en hon och det kan vara en han och en han.” då lär man sig, jag kommer på: juste, det kan ju sitta någon härinne som känner så (Lärare 5).

Lärare 5 ansåg att arbetssättet kan appliceras på yngre åldrar. Läraren berättade att de arbetar med begreppen redan i tidig ålder, bara att arbetssätten åldersanpassas.

Jaha det tror jag! Det är ingen skillnad alls. (...) Men man kanske inte valde texter utan jag valde mycket filmer, kanske lite kortare texter som man läste. (...) Då läste vi en text, rollspelade den så man fick känna hur det kändes och sedan diskuterade vi den (Lärare 5).

Verktygen som lärarna 1 och 2 arbetade med var bland annat självrättning av egenproducerade texter genom att exempelvis förbättra sin text språkligt. Lärare 3 arbetar med att kritiskt granska faktatexter genom att diskutera var texten kommer ifrån och hur pålitligt innehållet är. Lärarna

4 och 5 kombinerar elevnära texter och genus för att motivera och intressera eleverna med hjälp av liknelser, rollspel och diskussioner.

5.4 Identitetsskapande

Lärarnas resonemang i studien visar delvis att elevernas identitetsskapande påverkas av vilka verktyg läraren väljer att ge eleverna för att utveckla critical literacy. Alla lärarna uttryckte i studien att critical literacy används inom de flesta lektionssammanhang, dock på ett omedvetet sätt.

Genom att lärarna låter eleverna ta ställning inom olika frågor som berör texter som eleverna möter i skolan eller på fritiden, kan elevernas identiteter bidra till utvecklingsprocessen inom identitetsskapande. Lärare 1 menar att i användandet av critical literacy utvidgar eleverna sina perspektiv och åsikter, vilket bidrar ytterligare till elevernas identitetsskapande.

Jag tror och hoppas att den egna identiteten byggs till viss del av ett kritiskt förhållningssätt. Att våga ifrågasätta, fundera, diskutera, ha en åsikt, men också värdera och vara beredd att ändra sina tidigare åsikter (Lärare 1)

Lärare 5 berättade även att de nyligen hade diskuterat hur eleverna skiljer sig baserat på vart ifrån eleverna kommer ifrån. Läraren gav då eleverna tid till att diskutera med varandra, även om det nästan blev en obehaglig stämning fick eleverna alltid tid till diskussion för att försöka förstå varandra och vilka perspektiv och åsikter eleverna har med sig från olika länder och hem. Efteråt var läraren tacksam för att tiden fanns och att klassen fick nya erfarenheter.

Lärare 4s svar skiljer sig från lärare 1 och 5. Läraren tror istället på att genom att ge eleverna verktyg för hur de kan använda sig av ett kritiskt förhållningssätt åt olika texter, skapar det bara förutsättningar för att bli starkare i sig själv som person.

Jag tror inte att det påverkar mer än de lär sig vara kritiska mot texter och att de kan välja att inte hålla med eller tro på allt de läser. Att de blir starkare som individer och vågar tycka till och stå för deras egna åsikter (Lärare 4).

Lärare 3 valde istället att koppla samman identitetsskapande med religion, etik och livsfrågor, som oftast innebär olika ställningstaganden och ifrågasättande till olika aspekter. Läraren trodde även att vissa elever påverkas av att kritiskt granska elevnära texter, medans andra elever inte påverkas av det alls. Lärare 4 drar även parallellen till att om lärare vill att elever ska få verktyg till att utvecklas i sig själva till att bli starkare individer och våga stå för sina åsikter. Läraren

menar då att det är lärarens ansvar att släppa in eleverna gällande beslut som exempelvis vilken litteratur eller läromedel som klassen ska använda vid nästkommande arbetsområde.

Identitetsskapande anses vara kopplat till critical literacy och elevnära texter, enligt ovanstående lärare. Eleverna blir starkare i sina identiteter genom att de vågar tycka till, ifrågasätta, fundera, stå för sina åsikter men även att våga tänka om och ändra sin åsikt. Eleverna får genom critical literacy chansen att utvidga sina perspektiv och åsikter, något som kan stärka elevernas identiteter.

5.5 Sammanfattning av resultat

Resultatet visar att lärarna har olika uppfattningar av begreppen critical literacy och elevnära texter, samt olika förhållningssätt till begreppen. De delade definitionerna verkade vara färgade av tidigare erfarenheter och lärarnas eget intresse och tycke.

Sammanfattningsvis kan forskningsfrågorna besvaras genom att lärarnas förhållningssätt till elevnära texter är varierande, men överlag positiv eftersom deras definitioner inte alltid stämde överens med forskarnas definition av critical literacy, att det anses som ett förhållningssätt. Det används bland annat läromedel, skönlitteratur, facklitteratur, dagstidningar, faktaböcker anpassade efter barn, filmer, bloggar, Youtube, tv-program som är anpassade efter barn, filmer samt serietidningar. Lärarna använder sig delvis av dessa elevnära texter som underlag i samband med diskussioner och reflektioner, både enskilt, i par och i helklass. I resultatet framgår det även att när critical literacy och elevnära texter arbetas med i klassrummet, enskilt eller i samband med varandra, kan det bidra till elevernas identitetsskapande. Critical literacy och elevnära texter kan bidra till elevernas identitetsskapande genom att eleverna lär sig att ifrågasätta texter, vrida och vända på åsikter, stå på sig i sin åsikt, bli starka i sig själva och skapa nya insikter och perspektiv till olika texter.

6. Diskussion

I följande kapitel problematiseras och diskuteras studiens metod (6.1) samt undersökningens resultat i förhållande till studiens syfte och frågeställningar, med hänsyn till styrdokument och tidigare forskning (6.2)

6.1 Metoddiskussion

Syftet med studien har varit att bidra med kunskap om hur verksamma lärare i grundskolan arbetar med critical literacy med utgångspunkt i elevnära texter i undervisningen. Studien har utgått från ett lärarperspektiv i syfte för att använda materialet i den kommande yrkesrollen. Från början skulle studien utgått både från lärarperspektiv och elevperspektiv, men eftersom det var svårt att få tag i tillräckligt många informanter som hade möjlighet att ställa upp på intervjun och därmed försvårades situationen att intervjua lärare och elever, plockades elevernas perspektiv bort. Två intervjuer genomfördes dock med elever, men intervjuerna styrdes mer mot sociala medier och mobbning på sociala medier, än studiens syfte. Den upptäckten bidrog även till att plocka bort elevernas perspektiv, hur intressant materialet än må vara.

Fem lärare intervjuades och från början var tanken att lärarna skulle vara från samma kommun för att det var intressant att se om det fanns någon skillnad om hur lärarna uppfattade begreppen samt om lärarna arbetade på olika sätt. Men eftersom intervjuerna skulle ske i anslutning till en hektisk period för lärarna i skolan, var det svårt att få tag i lärare att intervjua och det blev tillslut tre lärare som kunde tänka sig att ställa upp. Eftersom jag ville ha minst fem lärare, för ett mer varierat och intressantare resultat, togs kontakt via Instagram med flera olika lärare och tillslut ställde ytterligare två lärare upp på telefonintervju. Från början var även tanken att bara intervjua lärare som är utbildade att undervisa i årskurserna 1–7 som just nu är verksamma i årskurserna 4–6. Jag valde lärare med denna lärarutbildning eftersom det skulle vara intressant att undersöka hur progressionen ser ut mellan lågstadiet och mellanstadiet. Lärare med 1–7 utbildning antagligen har varit verksamma i flera år och jag ville också höra om skillnaden hur de arbetar och förhåller sig till begreppen och hur de skiljer sig från förr. Eftersom tanken från början var som sagt att intervjua elever, skulle det bli mer utvecklade svar om eleverna gick i årskurserna 4–6 än 1–3. Men då elevernas perspektiv togs bort, skulle det antagligen inte spela någon roll vilken klass som lärarna var verksamma i.

Till en början upplevdes en svaghet i arbetet då det var svårt att få svar på studiens syfte och frågeställning eftersom lärarna i studien hade olika definitioner på begreppen critical literacy

och elevnära texter. Under intervjuerna med lärarna 1, 2 och 3 kände jag en oro att det kanske var fel frågor som ställdes till lärarna eftersom jag inte alls fick de svar som jag hade förväntat mig. När sociala medier nämndes i samband med elevnära texter av intervjuaren, som ett exempel på texter som eleverna möter på sin fritid, gled intervjupersonerna snabbt in på värdegrunden och mobbing via sociala medier. Men när lärarna 4 och 5 intervjuades gavs svar som var knutna till praktiken och var mer likställda av flera forskares definitioner. Det upptäcktes då att lärarnas bakgrund och erfarenheter av begreppen spelade en större roll än vad jag hade förväntat mig. Det är dock även av intresse att upplysa om att definitionerna av begreppen inte skilde sig avsevärt baserat på antal år som lärarna varit verksamma. Eftersom lärarna hade en egen uppfattning av vad begreppen innebar, var det svårt att ändra uppfattning om definitionerna. Det hade antagligen förenklats för lärarna om det hade givits en ordentlig förklaring av begreppen innan lärarna godkände att vara med i intervjun. Lärarna fick information i samband med godkännandet att intervjun skulle behandla elevnära texter och critical literacy, som förklarades att man som lärare skapar ett kritiskt förhållningssätt mot olika texter. Om en mer tydlig förklaring givits hade lärarna antagligen haft en klar definition att förhålla sig till och antagligen hade resultatet sett olikt ut från nuvarande. Jag valde att ge en tydligare definition av critical literacy när några av lärarna inte hade en aning om vad begreppet innefattade. Det kan anses som en svaghet i arbetet eftersom jag frångått den valda metoden, men samtidigt var det ett val som jag gjorde när intervjupersonerna inte visste vad de skulle svara. Dock upplevde jag att min definition av begreppet inte påverkade intervjupersonerna avsevärt.

Studien är en semistrukturerad studie som har transkriberats och analyserats med inspiration från fenomenografi som är en tolkande teori, tar sin utgångspunkt i att delvis studera en individs uppfattning av ett begrepp eller någons berättelse. Arbetet lutar alltså inte mot en fenomenografisk forskningsansats utan är mer inspirerad av ansatsen.

Validiteten förstärks genom att intervjuerna har spelats in med mikrofon, intervjuerna har transkriberats, samt att intervjuerna utgick från en intervjuguide (se Bilaga 1) som bestod av olika huvudfrågor med avseende att svara på studiens syfte och frågeställningar. Validiteten stärktes alltså eftersom jag försökte foga samman intervjufrågorna till syftet och frågeställningarna och på så sätt, mättes det som var avsett att mätas (Trost, 2005, s. 113). Eftersom studien var semistrukturerad kunde ordningen ändras på frågorna samt att när vissa frågor fick ett övergripande svar, fanns alternativet att hoppa över de frågor som redan hade fått sitt svar. Frågorna ställdes inte heller på exakt samma sätt, eftersom några lärare behövde en tydligare definition av be-

greppen eller så omformulerades frågorna om läraren inte uppfattade frågorna. Lärarnas erfarenheter i studien går att appliceras på liknande situationer som behandlar liknande områden, därför ökas studiens reliabilitet. Det optimala hade varit en pilotstudie, för att öka validiteten ännu mer samt att få chansen att formulera om frågor och eventuellt skickat ut ordentliga beskrivningar av begreppen i förhand. Men eftersom det var svårt att boka in tider för intervjuer, prioriterades inte detta.

Studien tog en intressant vändning när det framkom att arbetet med critical literacy kan bidra till att individerna och identiteterna stärks. Det ställdes inga direkta frågor om identitetsskapande men det framkom under analysen att critical literacy bidrog till identitetsskapandet. Hos de lärare där jag inte kunde utröna några direkta svar, skickades det även en kompletteringsfråga till om hur lärarna tror att elevernas identitetsskapande påverkas av ett kritiskt förhållningssätt, eller om de inte tror att det gör det. Av svaren att döma, var även detta något som sker omedvetet, precis som critical literacy. Det gjordes då en bedömning av mig att detta var för intressant för att inte nämna det.

6.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat i relation till egna reflektioner, tankar, tidigare forskning samt ansedd relevans för läraryrket. Resultatdiskussionen är indelat i följande rubriker: Lärarnas uppfattning om begreppet elevnära texter (6.2.1), Lärarnas uppfattning om begreppet critical literacy (6.2.2), Critical literacy och källkritik (6.2.3), och Elevernas identitetsskapande (6.2.4). Resultatdiskussionen avslutas med Fortsatt forskning (6.3).

6.2.1 Lärarnas uppfattning av begreppet elevnära texter och vilka texter som används

De fem lärarna som blev intervjuade i studien hade olika uppfattningar av begreppet elevnära texter. Det är intressant eftersom Skollagen (Skolverket, 2017b, s.8) föreskriver att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig. Alltså att det egentligen inte ska vara en markant skillnad mellan uppfattningen av både elevnära texter och critical literacy. Lärarnas skilda uppfattningar ledde även till att förhållningssätten till begreppet såg olika ut, beroende på lärare. Några av lärarna ansåg att elevnära texter är något som lärarna, bibliotekarien eller läromedel förser eleverna med. Det ansågs vara något som lärarna själva plockar fram baserat på vad lärarna trodde var lämpligt och av intresse för eleverna. Kommentarmaterialet i svenska (2017a) beskriver elevnära texter som bekanta och åldersanpassade texter för eleverna. Texterna bör även vara i närheten av elevernas erfarenhetsvärld för att klassas som elevnära (Skolverket, 2017a,

s. 12). Baserat på Skolverkets definition verkar det som att genom elevnära texter får läraren kunskap om elevnära texter genom att lära känna eleverna eller fråga eleverna vilka texter som är intressanta för dem. Två av lärarna tyckte att det var en självklarhet att elevnära texter innebär texter som eleverna själva väljer och möter på sin fritid. Det var också en självklarhet att lärarna frågade sina elever och hade en öppen relation till sina elever, vilket en lärare betonade att det är viktigt med en öppen och stark relation med sina elever. Enligt Fast (2007, s. 185) kan de skilda definitionerna bero på lärarnas engagemang. I Fasts studie (ibid.) visades att vissa lärare inte tycker att elevernas fritidstexter är relevanta att behandla i undervisningen, precis som några lärare i studien uttryckte. Lärarna tyckte istället att elevernas texter tillhör värdegrundsarbetet. Arbetar inte lärarna med elevernas negativa föreställningar av olika situationer och människor kan dessa bevaras och eventuellt förstärkas, istället för att arbeta med dessa och skapa ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna (ibid.).

Inom den sociokulturella teorin är bland annat lärarens engagemang en viktig del för att människor ska lära tillsammans och av varandra. Inom teorin är människor beroende av varandra för att kunna förstå omvärlden samt lära sig i samspel med andra (Säljö, 2014, s. 298–299). Tillsammans kan eleverna och läraren hjälpas åt med att plocka fram vilka elevnära texter eleverna möter, för att sedan kunna applicera critical literacy. Båda parterna hjälper då varandra att förstå omvärlden, exempelvis vilka texter eleverna möter, samt att skapa verktyg som kan bidra till en starkare förståelse för omvärlden, exempelvis genom att tolka elevnära texter.

Att vara en engagerad lärare kan innebära flera olika saker, men i denna studien och utifrån Fasts forskning (2007, s. 187) innebär det ett genuint intresse för vad eleverna gör på fritiden och vilka texter de kan tänkas möta.

Under tidigare verksamhetsförlagda utbildningar (VFU) upplevde jag att lärarna på skolorna har haft samma förhållningssätt som lärare 1, 2 och 3 till eleverna och elevnära texter. Jag kan dock se fördelarna med att skapa ett engagemang för eleverna och deras intressen, eftersom det kan bidra till ett ökat förtroende bland eleverna. Jag tror även att det är ett aktivt val som läraren gör om hen vill involvera sig mer eller mindre med eleverna och att det inte är något som sker omedvetet (Fast, 2007, s. 187).

6.2.2 Lärarnas uppfattning av begreppet critical literacy

Det har påpekats tidigare i denna studie att det är viktigt att använda critical literacy i undervisningen. Även om det inte skulle användas i samband med exempelvis sociala medier, filmer,

tv-serier eller annonser, utan användas med exempelvis läromedel, skapas ändå ett kritiskt förhållningssätt hos eleverna som senare kan appliceras på de texter eleverna möter på fritiden eller i skolan. Lärare 5 påpekar ett flertal gånger att det är viktigt att även behandla elevernas texter, exempelvis bloggar eller Youtube-klipp för att eleverna ska förhålla sig kritiskt till det som sägs, skrivs eller visas. Läraren menar att eleverna matas med otroligt mycket information nuförtiden och därför är det viktigt att lärarna försöker ge eleverna ett kritiskt förhållningssätt, alltså critical literacy. En lärare beskrev en oro för att eleverna annars kommer att tro på allt som visas på sociala medier. Vad är rätt och vad är fel? Critical literacys koppling till den sociokulturella teorin och scaffolding, blir tydlig i detta fall. Inom critical literacy är det viktigt att eleverna har en tydlig förebild och guide, hur de ska förhålla sig till critical literacy och hur eleven omvandlar kunskapen om critical literacy till ett förhållningssätt. Eleven behöver stöttning, utmaningar och diskussioner för att utvecklas. Utveckling sker i interaktion med andra, både med sina klasskamrater och med läraren (Säljö, 2014, s. 306). Genom scaffolding får eleven stöttning tills hen klarar av det själv (Säljö, 2014, s.306). Vasquez (2014, s.140) visade ett tydligt exempel hur man på ett enkelt sätt kan arbeta med critical literacy tillsammans i klassen. Som det beskrivs i bakgrunden, gjorde klassen om en låt om valar. Läraren uppmärksammade eleverna på att valarnas levnadsförhållande ser annorlunda ut än vad sången visade och tillsammans sökte klassen efter mer sanningsenliga källor och diskuterade dessa tillsammans. Det är ett tydligt exempel på hur man kan applicera critical literacy på en enkel barnsång och det visar hur scaffolding kan utföras i praktiken. I studien hjälper läraren eleverna med frågor som kan bidra till ett kritiskt tänkande samt tänker på sin roll under exempelvis diskussioner. Läraren ger då eleven verktyg för att kunna utvecklas. Målet är att verktygen och guidningen inom scaffolding ska leda till att eleverna utvecklas till att bli personer med ett kritiskt förhållningssätt (Säljö, 2014, s. 306).

6.2.3 Critical literacy och källkritik

Studien visar även att critical literacy är ett okänt begrepp som används på ett omedvetet sätt, alltså var det svårt att finna en likställd definition till tidigare forskning på begreppet critical literacy. Lärarnas svar var trevande när de skulle beskriva critical literacy eftersom lärarna inte hade medvetet omsatt begreppet i praktiken. Därför riktade några av lärarna in sig på källkritik, antagligen för att det är beprövat i praktiken och det är likt definition av critical literacy. Informanterna fick förklaringen att critical literacy går djupare än källkritik samt att critical literacy konkretiserades i samband med praktiska moment och i slutet av intervjuerna hade begreppet klarnat för några lärare och det uttrycktes en lättsamhet att lärarna delvis arbetat med begreppet, men utan att lärarna hade reflekterat över att det var critical literacy. Analysen av informanternas intervjuer tog en intressant vändning när lärarna uttryckte att critical literacy är något de

gör omedvetet, men de gör det hela tiden. Enligt Ohlin- Scheller (2006, s.232) bör läraren ha kunskaper om olika texter som eleverna möter och enligt Vasquez (2004, s.93–94) är det viktigt att läraren vet vilka frågor som ska ställas och hur de ska arbeta i klassrummet om eleverna ska utveckla critical literacy till ett förhållningssätt. Läraren bör även, enligt McGuire et al (2009, s. 205) tänka på sin lärarroll, låta eleverna få styra i exempelvis diskussioner. Det är genom diskussioner med andra som nya perspektiv och åsikter skapas (ibid.). Att utveckla critical literacy hos eleverna kräver planering och eftertanke. Det är även intressant att dra parallellen till undervisning som behandlar källkritik, eftersom dessa lektioner ofta är planerade (ibid.). Ett par av lärarna gav exempel att de brukar använda sig av historieböcker när de arbetar med kritisk granskning, vilket båda lärarna uppfattar som critical literacy. Lärarna brukar diskutera vart ifrån historieböcker kommer ifrån, vem författaren är och var informationen i böckerna kommer ursprungligen ifrån. Lärarna menade att beroende på vart ifrån informationen har hämtats ifrån kan det spela roll för trovärdigheten i böckerna, exempelvis kan information om olika kungar komma från just olika kungars arkiv. Eleverna får kunskap om att granska källor och får olika verktyg till granskningen och hur de vet att källorna är pålitliga. Eftersom critical literacy har liknande drag som källkritik bör det uppmärksammas på liknande sätt och också planeras för att skapa förutsättningar till att eleverna får tid till att skapa sig ett kritiskt förhållningssätt. Jag funderade över begreppen källkritik och critical literacy och vad som utmärker det ena begreppet från det andra. Det som framkom under analysen av resultatet, var att källkritik handlar om att granska texters källor samt avsändare, medans critical literacy är ett kritiskt förhållningssätt gentemot texter av olika slag samt bland annat normer. Skillnaden kan tänkas bli att källkritik är något som sker på ytan och critical literacy sker på ett djupare plan. Att exempelvis jämföra åsikter, hur och varför normerna ser ut om de gör, vad som händer om vi ändrar i en klassisk saga och byter kön på karaktärerna, vems perspektiv som ligger bakom ett uttalande och vilka åsikter samt perspektiv som utesluts.

6.2.4 Elevernas identitetsskapande

I studien upptäcktes även en ny aspekt som det inte ställdes några direkta frågor om, nämligen elevernas identitetsskapande i samband med critical literacy och elevnära texter. Efter en noggrann analys av det transkriberade materialet upptäcktes det att lärarna pratade om en identifiering med olika texter, både texter i undervisningen och texter från fritiden.

Som tidigare nämnts är identifiering en stor del av critical literacy, exempelvis visade Årheim (2005, s. 124) att genom critical literacy kan eleverna få hjälp med sin identitetssökning, om undervisningen utgår från att kritiskt granska texter som eleverna möter på fritiden (ibid.). Även

i Fast (2007, s. 180) avhandling visade sig att en persons identitetssökande påbörjas i tidig ålder. Ofta inleds detta genom att frekvent använda sig av populärkulturella texter och medier. Personen i fråga kan identifiera sig med olika karaktärer som finns i de olika texterna. Datorspel är ett exempel där spelaren får chans att skapa sin egen karaktär, vilket också kan ses som en process i identitetsskapandet (ibid). En lärare berättade att hen brukar fråga sina elever vilka texter de möter på sin fritid och frågade även människor i sin omgivning som är i samma ålder vad som är inne just nu. På det sättet kan läraren kartlägga vad som händer i elevernas liv, vilka texter de möter och hur eleverna kan bli påverkade av detta. En lärare valde att diskutera detta med sina elever och det visade sig att det är en framgång kring just identitetsskapande. Eftersom läraren väljer att skapa ett gott samarbete med sina elever, kan eleverna välja att reflektera och berätta om vad som händer under deras fritid och därmed, vilka olika texter eleverna möter. Läraren ger då eleverna verktyg till att reflektera över texterna och bidrar då till elevers identitet (Årheim, 2005, s. 124). Vilka de väljer att vara, vilka texter eleverna väljer att tro på och inte tro på. Vilka olika texter som kommer spela en större roll i deras liv och påverka deras framtida val och vilka texter som kommer sällas bort. Därför håller jag med flera framstående forskare inom ämnet (Årheim, 2005; Fast, 2007; Schmidt, 2013), att identitetsskapandet är den röda tråden genom hela critical literacy arbetet. Beroende på hur läraren väljer att arbeta med begreppet, med vilka texter och på vilket sätt, kommer det att påverka eleverna som i sin tur påverkar deras process inom identitet.

6.3 Fortsatt forskning

Av det som framkom under studien bör fortsatt forskning belysa elevernas identitetsskapande gällande critical literacy. Tidigare forskning har visat att identitetsskapande processen är en stor del av undervisningen och framförallt i samband med elevnära texter (Fast, 2007, s. 180; Årheim, 2005, s. 124). Eftersom denna studie inte inkluderade identitetsskapande processen från början och det ställdes inga direkta frågor om ämnet, skulle ett forskningsområde som belyser just identitetsskapande i samband med critical literacy och elevnära texter vara av intresse.

Resultatet visade även att det finns delade definitioner och uppfattningar av vad critical literacy och elevnära texter innebär. Fortsatt forskning skulle även kunna belysa varför critical literacy tolkas olika beroende på lärare och om det är beroende på utbildning. Varför finns det ingen tydligare förklaring av begreppet när det uppenbarligen används i undervisningen, men på ett omedvetet sätt?

7. Referenser

- Bergöö, K. & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå: språk- och textarbete med barn* (1. uppl.) (s. 43–44, 90–91). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. Uppl 2*. Malmö: Liber AB.
- Comber, B. & Nixon, H. (2004). Children reread and rewrite their local neighbourhoods: Critical literacies and identity work. I J. Evans. (Red.) (2004). *Literacy moves on: using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*. (s.129). London: David Fulton.
- Comber, B. (2009). Critical Literacies and Local Action Teacher Knowledge and a New Research Agenda. I B. Comber & A. Simpson (Red.), *Negotiating Critical Literacies in Classrooms* (s.271-282). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet, 2007.
Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-7490>
- Fast, C. (2008). *Literacy - i familj, förskola och skola* (s. 35–48, 105–111). Lund: Studentlitteratur AB.
- Gunnarsson, B. & Karlsson, A. (red.) (2007). *Ett vidgat textbegrepp*. Uppsala: FUMS, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Jönsson, K. (2009). Förord. I K. Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (s. 6–9). Stockholm: Liber.
- Jönsson, K. (2009). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I K. Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (s. 88–112).
- Kuo, J. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Educ*, 10, 483–494. doi: 10.1007/s12564-009-9048-6
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk tidskrift. Jönköping University Press*. 17 (2–3), 1–50.
- Malmqvist, E. & Pålsson, E. (2017). *Och så levde de kritiska i alla sina dagar – en litteraturstudie om hur critical literacy kan utvecklas genom elevnära texter i årskurs 1–3*. Jönköping: Jönköping university.
- McGuire, C.E., Belfatti, M & Ghiso, M. (2008). ”It doesn’t say how?”: third graders’ collaborative sense – making from postmodern picturebooks. I L. R. Sipe & S. Pantaleo, (red.), *Postmodern picturebooks: play, parody, and selfreferentiality* (s. 193–206.). USA: Taylor & Francis.
- Munck, K. (2006). Mångfald, text och värdegrund- ett ämnesdidaktiskt perspektiv: *Svenskämnet. Tidsskrift för lärarutbildning och forskning*, 13(4), 69–85.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2007. Hämtad från, <http://www.diva-portal.org/kau/theses/abstract.xsql?dbid=474>
- Persson, M. (2000). Populärkultur i skolan: Traditioner och perspektiv. I M. Persson (Red.), *Populärkulturen och skolan*. (s. 15–101). Lund: Studentlitteratur.

Schmidt, C. (2013). *Att bli en så'n som läser: Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Örebro: Örebro Universitet. Hämtad från <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:656947/FULLTEXT02.pdf>

Schmidt, C., & Wedin, Å. (2015). Barbie, ninjakrigare och popstjärnor – populärkulturella texter i läs- och skrivundervisningen. I B. Lundberg. & U. Damber (Red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 51–67). Umeå: Umeå Universitet.

Skolverket. (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2017b). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2017)*. Stockholm: Wolter Kluwers.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren, C. Liberg & R. Säljö, (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]* (3., [rev. och uppdaterade] utg. s. 251–309). Stockholm: Natur & kultur.

Vasquez, V. (2004). Creating opportunities for critical literacy with young children: Using everyday issues and everyday text. I J. Evans. (Red.) (2004). *Literacy moves on: using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom* (s. 94–95). London: David Fulton.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Årheim, A. (2005). *Medier och identitet i gymnasiets mångkulturella vardag*. Lic.-avh. Växjö: Växjö universitet., 2005. Växjö.

Bilaga 1. Intervjuguide

* Förklara först syfte och min uppfattning av elevnära texter och critical literacy. Sätt på flygplansläge, testa diktafon. Informera om att det är okej att avbryta när hen vill, får hoppa över frågor och har anonymitet *

Mina frågor:

- 1. Hur är lärarnas förhållningssätt till elevnära texter?**
- 2. Vilka elevnära texter använder sig lärarna av i undervisningen?**
- 3. Hur arbetar lärarna med critical literacy i samband med elevnära texter undervisningen?**

Frågor till lärare:

Vad innebär begreppet critical literacy för dig?

Vilka erfarenheter har du av att undervisa i critical literacy?

Kan du beskriva en situation/undervisning där ni arbetade med critical literacy?

Hur gör du för att ta reda på vilka texter som eleverna brukar på fritiden, i hemmet, med kompisar, ensamma?

Beskriv hur ni arbetar med elevnära texter i klassrummet.

Tycker du att det är någon skillnad på de texter som ni brukar arbeta med i klassrummet och på elevnära texter?

Vad anser du är det viktigaste att tänka på inom arbetet med critical literacy? och detsamma inom elevnära texter? 3

Bilaga 2

Samtycke för vuxen till deltagande i studie

– Våren 2018

Jag heter Elina Pålsson och jag läser min sista termin till grundlärare med inriktning mot F-3 på Jönköping University. Jag ska snart påbörja mitt examensarbete och kommer utföra en studie som synliggör hur lärare arbetar med critical literacy (kritiskt förhållningssätt) och elevnära texter i undervisningen. Jag undrar om det finns någon möjlighet att få intervjua någon lärare på er skola som är utbildad, helst från 1 – 6, men främst att läraren är verksam i årskurs 4, 5 eller 6. Jag skulle även vilja intervjua någon eller några av lärarens elever om möjligheten finns. Hör gärna av er om frågor eller lämna besked till mailadressen: xxx alternativt på nummer: xxx

Om du accepterar att delta i denna studie kommer du att bli tillfrågad om att delta i en eller flera av följande aktiviteter:

___ Delta i en intervju relaterat till studieämnet.

___ om det anses som relevant, eventuellt tillhandahålla elevers arbeten eller dokumentation av elevarbeten.

All information som genereras kommer att anonymiseras vilket garanterar att du inte kan bli identifierad. Dessutom kommer all information som genereras förvaras på ett säkert sätt som förhindrar att det försvinner t ex genom stöld. Vid studiens publicering raderas inspelningar.

Du har din fulla rätt att avbryta deltagande samt att ta tillbaka samtycke när som helst och utan några påföljder.

Om du accepterar att delta, vänligen skriv under nedan.

Deltagarens kontaktinformation, telefon och/eller email: _____

Datum

Deltagarens signatur

Studentens namn

Namnförtydligande

Namnförtydligande