

Kritisk tenkning i samfunnsfag

*Fire samfunnsfaglæreres tanker og meninger om kritisk
tenkning i samfunnsfaget*

Line Eilertsen



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk – SDID4009

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Dato: 03.06.19

Kritisk tenkning i samfunnsfag

Fire samfunnsfaglæreres tanker og meninger om kritisk tenkning i samfunnsfaget.

Copyright Line Eilertsen

2019

Kritisk tenkning i samfunnsfag

Line Eilertsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: CopyCat, Oslo

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven har vært kritisk tenkning, med et søkelys på hvordan et utvalg samfunnsfaglærere opplever og arbeider med temaet. Dette temaet er dagsaktuelt av blant annet to grunner. Debatten i media og i samfunnet blir stadig mer polarisert, og elever trenger ferdigheter som lar dem møte disse utfordringene på en reflektert og bevisst måte. En av disse ferdighetene kan være kritisk tenkning. Videre implementeres nye læreplaner neste år. I arbeidet med disse har dybdelæring og kritisk tenkning blitt trukket frem som to satsingsområder. Dybdelæring lar elevene få gå mer i dybden på det de skal lære, og kritisk tenkning kan være et virkemiddel i arbeidet. Kritisk tenkning skal også hjelpe elevene møte et samfunn og arbeidsliv i stadig endring. I undersøkelser av kritisk tenkning fant jeg lite som fremmet lærernes perspektiv, et viktig perspektiv som har mye å si for elevenes læring.

I undersøkelsen ble det brukt en kvalitativ tilnærming, intervju. Gjennom fire intervjuer med samfunnsfaglærere ble det undersøkt hvordan de opplever kritisk tenkning og hvordan de jobber med det i sin undervisning. Et funn er at lærerne ikke har et veldig bevisst forhold til begrepet i seg selv, men i sin undervisning vektlegger de ferdigheter som kan sies å inngå under kritisk tenkning. Arbeidet med kritisk tenkning ses på som viktig, men utfordrende. Dette føler lærerne har flere årsaker, blant annet tidspress og til dels lite motivasjon hos elevene. I sin undervisning prøver de å fokusere på dybdelæring og undervisning som fremmer kritisk tenkning, men sier at også faktakunnskap må være på plass for at kritisk tenkning skal skje. Likevel mener de at alle elever har potensiale til å tenke kritisk, om enn på forskjellige nivå.

Forord

Fem år ved Blindern går mot slutten, og det er med motstridende følelser jeg innser at voksenlivet snart skal begynne. Studietiden har vært utrolig lærerik og jeg setter pris på alle de engasjerte menneskene jeg har møtt på min vei. Å skrive masteroppgave har vært utfordrende og givende, og selv om jeg er mektig stolt over meg selv, har jeg har flere mennesker å takke for at jeg til slutt kom i mål:

Tusen takk til veileder Geir Ove Halvorsen for gode råd og omtanke underveis, og ikke minst i innspurten.

Jeg må også takke de fire samfunnsfaglærerne som sa seg villig til å stille til intervju.

Gjennom studietiden har jeg lært å kjenne mange fine mennesker, men ekstra varme tanker går til den lille jentegjengen vi til slutt ble. Tusen takk for utallige kaffepauser, lange lunsjer, hjelpsomme kollokvier, sene kvelder og fantastiske ferieturer. Husk at vi har eviglange somre (unnskyld, avspasering), og må fortsette ferietradisjonene!

Til slutt vil jeg takke familie og venner som alltid stiller opp og har vært så viktige, spesielt det siste året.

Line Eilertsen

Oslo, mai 2019

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	1
1.1	Bakgrunn og mål for studien	2
1.2	Problemstilling	3
1.3	Oppgavens struktur	4
2	<i>Teori</i>	5
2.1	Kritisk tenkning	5
2.1.1	Ferdigheter	7
2.1.2	Disposisjoner	9
2.2	Skolens formål	11
2.2.1	Undervisning og vurdering i skolen	12
2.2.2	Hva vurderes og måles?	13
2.2.3	Hvorfor et fokus på testing kan være problematisk	16
2.2.4	Fagfornyelsen	17
2.3	Hvorfor ha kritisk tenkning i skolen	18
2.3.1	Kvalifisering	19
2.3.2	Sosialisering	20
2.3.3	Spenningsforholdet mellom sosialisering og subjektifisering	20
2.3.4	Demokratisk medborger	23
2.4	Hvordan undervise i kritisk tenkning	24
3	<i>Metode</i>	27
3.1	Forskningsdesign og metode	27
3.2	Utvalg	27
3.3	Intervjuguide	30
3.4	Semistrukturerte intervjuer	30
3.5	Tematisk analyse	31
3.6	Etiske hensyn	33
3.7	Konsekvenser og fordeler for deltakerne	35
3.8	Oppgavens kvalitet	35
3.8.1	Forskerens rolle og reliabilitet	36
3.8.2	Indre validitet	36
3.8.3	Ytre validitet	37
4	<i>Analyse og diskusjon</i>	38
4.1	Kritisk tenkning – kildekritikk?	38
4.2	Kritisk tenkning som ferdigheter og disposisjoner	42
4.3	Kritisk tenkning som utfordrende	44
4.3.1	Tidsbruk	45
4.3.2	Interesse og motivasjon	49
4.4	Kritisk tenkning og skolens formål	52
4.5	Hvem kan tenke kritisk?	54
4.5.1	Modenhets	54

4.5.2	Høytpresterende elever	56
4.6	Hva gjør lærerne for å legge til rette for kritisk tenkning?	59
5	Konklusjon	63
5.1	Didaktiske implikasjoner	65
	Litteraturliste	68
	Vedlegg / Appendiks	77

1 Innledning

I tiden etter at Trump ble valgt til president i USA, og Brexit var et faktum, fikk vi trendord som «fake news», «post-truth» og «post-factual» (Irgens, 2016). I 2016 sa daværende justisminister i Storbritannia; «Jeg tror dette landet har fått nok av eksperter» i et intervju under kampanjen om å forlate EU (Katz, 2016). Samtidig viser tall at Trump per 29.april 2019 hadde uttalt over titusen faktafeil i sin tid som president (Stelter, 2019). I et postfaktuelt samfunn verdsettes ikke kunnskap, og meninger baseres ikke nødvendigvis på fakta når de skal formes og valg skal tas (Irgens, 2016). Når dette kombineres med den overfloden av informasjon elever har tilgjengelig daglig, blir det tydelig at evnen til å tenke kritisk blir stadig mer aktuell.

Når ordskiftet i media blir stadig mer preget av motstridende meninger, slik at den politiske debatten blir stadig mer polarisert (Mathé, 2018; McAvoy & Hess, 2015), legges et enda større ansvar på læreres skuldre. Tiden da læreren satt på all kunnskap, og det eneste hjelpemiddelet var læreboken, er forbi (Blikstad-Balas, 2015). Nå må både lærere og elever forholde seg til dagsaktuelle temaer og hvordan de kan være med på å forme samfunnsfaget. Selv om dette ikke er noe nytt, er det relativt nytt at så mye informasjon er tilgjengelig, siden alle elever på videregående skoler har egne datamaskiner. Samtidig er det en overflod av kanaler å delta i, både sosiale og politiske. Når presidenten av USA kommer med så mange faktafeil, ofte i av sosiale medier, er det tydelig at man må være bevisst på troverdigheten og innholdet til alle kilder. Hvordan skal elevene utvikle ferdigheter til å bestemme hva de skal basere egne meninger på? Å tenke kritisk har vært et begrep som har blitt brukt mye, uten at hverken lærere eller elever nødvendigvis har en veldig klar definisjon av hva det er. Evnen blir nevnt i både kompetansemålene i samfunnsfag, generell del og i opplæringsloven, uten at det egentlig presenteres en klar oppfatning av hva det er. «Å tenke kritisk» rundt temaer er ikke en gitt måte å tenke på, og uten et bevisst forhold til begrepet, kan det være vanskelig å både tilrettelegge for det, men også å bruke det (Facione, 1990, Moon, 2007).

1.1 Bakgrunn og mål for studien

I opplæringsloven står det at «elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk» (Opplæringsloven, 1998, 1.1). Videre står det at «Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» og at «Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringsloven, 1998, 1.1). De skal bli individer som har lyst til å delta i samfunnet rundt dem, og de har en rett til å delta. For å gjøre dette må de også ha kunnskap om hvordan samfunnet er bygd opp, og de må ha evnen til å kritisk kunne vurdere hvilke samfunn de vil ha. Peter Facione er en professor som har viet mye av sitt arbeid til blant annet kritisk tenkning. I samarbeid med andre på feltet, utarbeidet de en rapport om hva kritisk tenkning er. I denne nevner de flere kjerneferdigheter og disposisjoner som bør etterstrebes for å bli en kritisk tenker, slik som å analysere, evaluere, tolke, trekke slutninger og forklare. I kompetansemålene til samfunnsfaget er det brukt flere lignende verb for å beskrive hva elever skal oppnå; diskutere, analysere, drøfte, vurdere og utforske. Disse måtene å tilnærme seg faget på, skal hjelpe elevene til å aktivt bruke det de lærer, slik at de formes til bevisste medlemmer av samfunnet. De skal handle ut ifra hva de lærer, noe som også kan ses i Faciones definisjon av kritisk tenkning: en kritisk tenker bruker også de ervervede ferdighetene i hverdagen, og handler på de disposisjonene som korrelerer med ferdighetene (1990). En del av samfunnsfagets formål er å utvikle visse verdier og holdninger hos elevene (Opplæringslova, 1998, 1.1, Hunnes, 2015, Stray, 2014). Gjennom kritisk tenkning kan elevene ha et bevisst forhold til hvorfor disse verdiene og holdningene er viktige for samfunnet, men også om de er enige i dem.

Selv om kritisk tenkning tidligere ikke har vært et veldig klart begrep, er dette i ferd med å endres. Blant annet på bakgrunn av at læreplanene ikke fremstår som tydelige og rustet til å møte det kompetansenivået som forventes i dag, skal de fornyes i år 2020. I en tid hvor mennesker står overfor utfordringer både lokalt, nasjonalt og internasjonalt, er det viktig at skolen som institusjon fremstår som samlende og tydelig (NOU 2015:8, 2015). I denne fagfornyelsen er kritisk tenkning vektlagt og definert. Evnen fremstilles som viktig for alle fag, og skal hjelpe elever møte en fremtid vi ikke nødvendigvis vet så mye om (NOU 2015:8, 2015). Likevel, fagfornyelsen har enda ikke tredd i kraft, og det er interessant å se hvordan lærere i dag oppfatter begrepet.

I min gjennomgang av tidligere forskning som omhandler kritisk tenkning finner jeg at arbeid med det ikke forekommer så ofte som ønskelig (Case, 2015; Newmann, 1990; Sandahl, 2015). Jeg finner også at det ofte er uklart hva som menes med begrepet (Case 2015; Facione, 1990; Moon 2007; Utdanningsdepartementet 2015-16). Det finnes mye litteratur som omhandler kritisk tenkning, men jeg har vanskeligheter for å finne tidligere forskning som ser på lærernes perspektiv i en norsk kontekst. Jeg har funnet en master som ser på kritisk tenkning fra lærerperspektiv med kvalitativ metode, men da hos ungdomsskolelærere i samfunnskunnskap (Reinsve, 2018). I sin master finne hun at sitt utvalg lærere oppfatter det å tenke kritisk som å være skeptisk. Det er derfor aktuelt og nyttig å belyse hvordan samfunnsfaglærere på videregående skole opplever begrepet. Studier viser at hva læreren gjør i sin undervisning er særst viktig for kvaliteten på elevenes læring, og det er derfor viktig å belyse lærerperspektivet (Klette, 2016).

1.2 Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på hva et utvalg lærere opplever som kritisk tenkning, og om og i så fall hvordan de arbeider med det i sin undervisning. Hvordan de gjør det, har stor betydning for deres elever, siden de er støttespillere i deres evne til å tenke kritisk. Evnen til å tenke kritisk, er noe som må modelleres av lærerne, og det er derfor viktig at de har et klart bilde av begrepet (Moon 2007). Elevene skal også ut i et samfunn som de siste årene har opplevd polarisering i større grad, der fremtidige utfordringer ikke nødvendigvis er kjent (McAvoy & Hess, 2013, NOU 2015:8, 2015). Å møte samfunnet med en reflektert og kritisk sans er derfor viktig. I forskningsfeltet kan denne oppgaven gi et spadestikk av hvordan et utvalg lærere i dag opplever begrepet som har vært så mye brukt de siste årene.

Tilnærmingen er en kvalitativ metode, der målet er dybdekunnskap om disse lærernes tanker og opplevelser. Gjennom nærhet til empirien, vil jeg gjennom lærernes beskrivelser tolke og analysere oppgavens tema. Problemstillingen er som følger:

Hvordan opplever og forklarer et utvalg samfunnsfaglærere kritisk tenkning, og bruker de begrepet i sin undervisning?

Oppgaven besvares gjennom dybdeintervjuer med fire samfunnsfaglærere. I denne oppgaven tas lærernes perspektiv, siden dette kan belyse deres syn på temaet. I et klasserom er maktfordelingen skjev, og det er læreren som har autoriteten og styrer i stor grad hvordan og hva som skal jobbes med. Derfor er det også viktig med åpenhet rundt de metodene og tankene lærere har, siden det i det store bildet er i samfunnets interesse at dette gjøres på en måte som oppfyller styringsdokumentene politikerne har utformet.

1.3 Oppgavens struktur

Etter innledningen vil jeg i kapittel to presentere teoretiske tilnærminger til kritisk tenkning, samt tidligere forskning. Her vil jeg se på hva kritisk tenkning er, skolens formål og hvordan kritisk tenkning passer inn og til slutt hvordan lærere kan legge til rette for kritisk tenkning. I kapittel tre vil jeg gjøre rede for arbeidet med undersøkelsen fra start til slutt. Gjennom dette kapittelet søker jeg å gi en grundig gjennomgang av min metodiske tilnærming, slik at den blir så gjennomsiiktig som mulig. Deretter vil jeg presentere funn, analyse og diskusjon samlet i kapittel fire. Til slutt kommer oppgavens konklusjon og didaktiske implikasjoner i kapittel fem.

2 Teori

På grunn av omfanget av oppgaven har jeg måttet være selektiv i hvilken teori som har blitt inkludert. Teorien som er brukt er valgt med tanke på problemstilling og datamaterialet, slik at den skal kunne gi funnene og analysen et teoretisk rammeverk. Teorien kan også hjelpe sette datamaterialet i en kontekst, slik at oppgaven kan få en viss overførbarhet til andre, lignende kontekster. I teorien viser jeg også til tidligere forskning som omhandler kritisk tenkning

2.1 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning er et begrep som blir mye brukt, og det kan derfor også finnes mange forståelser av begrepet (Moon, 2007). Det er et begrep som kan favne både bredt og smalt, alt etter hvilken definisjon som brukes. I sin bok “*Critical thinking: an exploration of theory and practice*», viser Moon til at måtene teoretikere forstår kritisk tenkning, kan deles inn i forskjellige tilnærminger. En av disse tilnærmingene forsøker å få et overblikk gjennom en bred forståelse av begrepet (2007). En av de hun plasserer i denne kategorien er Ennis, noe hun blant annet forklarer med at hans tilnærming er så omfattende (Moon, 2007). Han har også en av definisjonene som ofte blir brukt når kritisk tenkning skal forklares; «reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe and do» (Ennis, 1987, s.10). Ifølge Ennis vil kritisk tenkning være å reflektere og begrunne valg når man skal bestemme seg for hva man skal tro og hvordan man skal handle. I denne definisjonen inkluderes dermed både refleksjoner og tanker som foregår “i hodet”, men også handlinger som følger etter en rimelig avveining ved bruk av kritisk tenkning.

At handling er inkludert i definisjonen ses også i Moon sin diskusjon av hva kritisk tenkning er: hun beskriver kognitive prosesser, men anerkjenner samtidig at handling og tale er inkludert der det er relevant (Moon, 2007, s.9). Hun sier at vi ikke bare vil ha elever som tenker effektivt og gjør som de skal, vi vil også ha elever som er “aktive i sin kritikk” (Moon, 2007, s. 28), det vil si elever som går inn for å tenke kritisk og bruke denne evnen i sin hverdag og i sine handlinger (Moon, 2007). Dette kan også finnes igjen i formålet til faget, hvor det poengteres at skolen vil ha aktive medborgere, og handlende individ; «Som reflekterande og handlende individ og fellesskap kan menneska bidra til å forme seg sjølve,

og både påvirke og bli påverka av omgjevnadene sine» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.1).

Videre står det at

Faget skal fremje evna til å diskutere, resonnerer og løyse problem i samfunnet ved å påvirke lysta og evna til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar. Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevane undrande og nysgjerrige og stimulerte til refleksjon og skapande arbeid. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.1).

Her nevnes ikke kritisk tenkning eksplisitt, men forskjellige ferdigheter som kan knyttes tett opp til det å tenke kritisk. Beskrivelsen av et individ som reflekterer og aktivt handler på egne tanker, er en beskrivelse som vi skal se går igjen i annen litteratur, blant annet hos Moon og Facione (2007, 1990).

I Moon sin bok skiller hun mellom vanlig tenking og det å tenke kritisk (2007). Når man tenker kritisk har man ofte et mål eller tenker på noe spesifikt, og det er flere ferdigheter som brukes (Moon, 2007). Dette ser vi også i Ennis sin definisjon, hvor han bruker ordet “reflektive thinking” (1987). En annen definisjon lyder:

Critical thinking is a kind of evaluative thinking which involves both criticism and creative thinking and which is particularly concerned with the quality of reasoning or argument which is presented in support of a belief or a course of action,

som kommer fra Fisher og hans bok om kritisk tenkning (Fisher, 2001, s. 10). Også i hans definisjon nevnes ulike ferdigheter; slik som “evaluative thinking” og “creative thinking. Når man skal bruke ordet kritisk tenkning, kan det også relateres til flere andre beslektede begrep og ferdigheter. Ifølge Moon kan også ordet kritisk ofte brukes foran disse, slik som for eksempel kritisk analyse og kritisk tolkning (2007, s.28). Dette blir begreper som er spissere i sin betydning, men som fremdeles er en del av det større begrepet kritisk tenkning (Moon, 2007, s.28). Å tenke kritisk er altså en slags forhøyet måte å tenke på, der man bruker ulike ferdigheter og innsikter for å få en viss kontroll over tankeprosessen.

I Moon sin oversikt over hvordan man kan forklare kritisk tenkning er det som nevnt noen som ser på kritisk tenkning som noe smalt, mens andre er mer omfattende, slik som Ennis (2007). Ved å vise en mer omfattende forståelse og inkludere ulike ferdigheter og disposisjoner får man også vist hvor bredt kritisk tenking kan være. Siden kritisk tenkning kan omfatte så mye, er det heller ikke rart at det finnes så mange definisjoner og tilnærminger som forsøker å forklare hva det er. En som satte seg som mål å klargjøre hva kritisk tenkning er, er Facione (1990). I 1990 satte han sammen et panel av eksperter i en delphi

studie(Facione, 1990). Målet var at disse ekspertene skulle diskutere seg frem til hva som er viktig ved kritisk tenkning. Sammen kom de frem til at for å definere kritisk tenkning, må man se både på hvordan man tenker, men også på hva en kritisk tenker er og gjør (Facione 1990). Dette delte de grovt inn i ferdigheter og disposisjoner (Facione 1990). Målet var at denne måten å se kritisk tenkning på, kunne bidra til å både undervise i kritisk tenking, og vurdere bruken av kritisk tenkning (Facione, 1990.)

2.1.1 Ferdigheter

I Faciones rapport om arbeidet deres presenteres det seks ferdigheter som inngår i kritisk tenkning, disse han kaller kjerneferdigheter (Facione, 1990). Disse ferdighetene viser hvor komplekst kritisk tenkning er, men presenterer samtidig en rettesnor både for forskning og for lærere i skolen. Disse seks ferdighetene er interpretation (tolkning), analysis (analyse), evaluation (evaluere), inference (trekke slutninger), explanation (forklare) og self-regulation (selvregulering) (Facione 1990, s.12). Han presenterer også en rekke underkategorier til hver kjerneferdighet, her presentert i en tabell for å gjøre det mer oversiktlig:

Tolkning	-kategorisere -dekodde signifikanse -klargjøre betydning og mening
Analyse	-eksaminere ideer -identifisere argumenter -analysere disse argumentene
Evaluering	-vurdere kredibilitet -vurdere påstander alene og opp mot andre påstander
Trekke slutninger	-ettergå og sette spørsmålstegn ved funn -vurdere andre alternativer -trekke konklusjoner
Forklaring	-beskrive metode og resultat -rettferdiggjøre metode -foreslå og forsvare egne forklaringer
Selvregulering	-selvgranskning -selvkorrigerings

(Facione, 1990, s.12)

Den ferdigheten Facione kaller mest bemerkelsesverdig, er selvregulering, siden denne ferdigheten kan brukes til å forbedre egen kritisk tenkning (1990). Ved å ettergå de andre ferdighetene og granske egne analyser og argumenter kan man også forbedre dem (Facione, 2011). Denne ferdigheten vil gi elever selvinnsikt, og bidra til at de utvikler seg over tid. Det ble også poengtert av en av deltakerne i delphi-studien at denne ferdigheten nesten er på et eget nivå, og skiller seg fra de andre (Facione, 1990). Samtidig blir det også poengtert at denne listen med ferdigheter og underferdigheter ikke er ment for å ekskludere de som ikke innehar alle ferdighetene, som kritiske tenkere (Facione, 1990). De sier heller at de som innehar alle ferdighetene i en høy grad, vil være desto sterkere kritiske tenkere (Facione, 1990).

Disse kjerneferdighetene kan sies å gå igjen i andre definisjoner av kritisk tenkning, og har også fellestrekk ved andre måter å tenke på, slik som også vises i de nevnte definisjonene av kritisk tenkning. Newmann presenterer i eget arbeid en annen innfallsvinkel til å arbeide med blant annet kritisk tenkning, nemlig høyereordenstenkning (1990). Denne innfallsvinkelen bruker Newman fordi han så at det manglet en konsensus om ulike måter å forklare og arbeide med høyere nivå av tenkning (1990). Han argumenterer for at når man får et enda bredere fokus, vil det være enklere å komme frem til en oversikt som kan brukes i undervisning (Newmann, 1990).

Kritisk tenkning blir dermed en underkategori til høyereordenstenkning. Newmann forklarer høyereordenstenkning slik;

higher order thinking challenges the student to interpret, analyse, or manipulate information, because a question to be answered or a problem to be solved cannot be resolved through the routine application of previously learned knowledge. (Newman, 1990, 44).

Ved høyereordenstenkning har altså eleven både ferdigheter og disposisjoner til å se at noen spørsmål og problemer krever en søken etter ny informasjon, og ikke bare gjenbruk av tidligere lært kunnskap. Det kan sies at denne definisjonen også kunne vært en definisjon på kritisk tenkning, siden man også analyserer og tolker informasjon innenfor kritisk tenkning. Ser man til Fishers definisjon av kritisk tenkning beskriver den også forskjellige måter å tenke på (2001). Disse begrepene vil derfor overlappe hverandre, og det kan argumenteres for at når elever jobber med kritisk tenkning, øver de også opp evnen til andre høyereordens tenkemåter.

2.1.2 Disposisjoner

For å forklare kritisk tenkning, delte Facione og panelet som nevnt begrepet inn i to viktige aspekter, der det andre var disposisjoner (1990). Disposisjoner kan sies å være holdninger og verdier som styrer hvordan vi handler og tenker, hvis Facione sin bruk av begrepet legges til grunn (1990). Hvilke disposisjoner et menneske har, vil dermed påvirke hvordan hun tenker kritisk. Ifølge panelet og Facione vil kognitive ferdigheter korrelere med passende disposisjoner, hvis de skal utføres riktig (1990). Her sier de at kritisk tenkning ikke bare er ferdigheter og måter å tenke på, men også hvordan man bruker dem. Tidligere i teksten så vi at dette er aspekter ved kritisk tenkning som også andre mener er viktig, slik som Ennis og Moon (1987; 2007).

Selv om dette var konklusjonen til panelet, var det underveis i arbeidet uenigheter om man bare er en kritisk tenker, eller om kritisk tenkning også er noe man gjør og utfører (Facione 1990). Noen ville trekke et skille, der de sa at en person som behersker kjerneferdighetene, men ikke bruker dem, også er en kritisk tenker (Facione, 1990). Andre mente at å inneha ferdighetene og å bruke dem ikke går an å skille mellom, og at en kritisk tenker er nødt til å handle i tråd med sine ferdigheter (Facione 1990). Den førstnevnte måten å tenke om kritisk tenkning på, viser en prosedyremessig forståelse (procedural sense), mens den andre viser en positivt ladet måte (laudatory) (Facione, 1990). Selv om panelet var enige i at det finnes disposisjoner som gode kritiske tenkere har, var de ikke enige i om dette skulle inkluderes i hvordan man definerer kritisk tenkning (Facione, 1990). Tilhengerne av å inkludere både ferdigheter og disposisjoner argumenterte for at disse disposisjonene kommer fra nettopp det å tenke kritisk, og at det derfor ikke vil være mulig å skille dem (Facione, 1990). De som kun ville inkludere den prosedyremessige forståelsen av kritisk tenkning argumenterte for at et menneske som har ferdighetene til en kritisk tenker, men ikke bruker dem, vil fremdeles være en kritisk tenker, bare en dårlig en (Facione, 1990).

Til slutt var det likevel over halvparten som mente at positive ladede disposisjoner skal inngå i hva kritisk tenkning er (Facione, 1990). Her skiller også panelet mellom to forståelser av hva en god kritisk tenker er (Facione, 1990). God kan referere både til hvor flink en person er å anvende ferdighetene, men også til den etiske graden av handlingene og tankene (Facione, 1990). Facione og panelet formet en liste med ulike disposisjoner som de trekker frem som viktige, som er generelle og som kan brukes i hverdagen: opptatt av å være velinformert,

oppmerksom på anledninger der kritisk tenkning kan brukes, stole på egen evne til å resonnerer, åpen for ulike livssyn, ærlig i møte med egne fordommer og stereotyper og en villighet til å revurdere og endre egne syn og meninger der refleksjon tilsier at det trengs (Facione, 1990, s.25). De ramser også opp disposisjoner som er mer spesifikke når man møter på ulike problemer og spørsmål: stille spørsmål på en klargjørende og konstruktiv måte, søke årvåkent etter relevant informasjon, passe på å fokusere på det som må løses og å ikke gi seg selv om man støter på problemer (Facione, 1990)

En annen som også diskuterer disposisjoner innen kritisk tenkning er Ennis (1987; 1996). Han ser på ulike disposisjoner som andre teoretikere lister som viktige, og utbroderer disse. I hans gjennomgang går han dypere inn i dem, men mye overlapper de ulike disposisjonene som Facione beskriver som viktige innen kritisk tenkning (1990). Hovedaspektet her blir at det finnes noen disposisjoner som er viktige for kritisk tenkning, og som en god kritisk tenker bruker i sin hverdag.

Gjennom disse ferdighetene og disposisjonene får man det Facione kaller en “critical spirit” (Facione, 2011, s. 10). Dette er ment til å beskrive at når man behersker ferdighetene innenfor kritisk tenkning, bruker man dem også. Facione og panelet poengterer at det ikke er slik at alle som skal tenke kritisk må følge alle punktene de har listet opp, og at ulike mennesker bruker ferdighetene på ulike måter (Facione, 1990). Deres måte å forklare kritisk tenkning blir mer en rettesnor og et ideale (Facione, 1990). Utøvere av kritisk tenkning skal alltid strebe etter disse, slik at man kan utvikle seg. For at dette skal kunne skje, hevder Facione og Moon at modenhet er viktig, og at det derfor ikke nødvendigvis er mulig å utvikle alle disposisjonene og ferdighetene før i høyere utdanning (1990; 2007) Derfor er det heller ikke nødvendigvis heldig med et for stort press på at de alle skal være til stede, siden dette da kan skape en negativ tone og elever som blir trangsynte og lite mottakelige for nye ideer (Facione, 1990). Et for stort fokus på å skulle ha en fastsatt definisjon av kritisk tenkning som lar seg memorere, tar også bort det som er meningen med kritisk tenkning (Facione, 2011; Moon, 2007).

Moon argumenterer også for at det ikke er en rett eller en gal måte å se kritisk tenkning på, og hun støtter at forskjellige skoler og plasser der arbeid med kritisk tenkning er aktuelt, utformer sin egen “lokale” definisjon (Moon, 2007, s.14). Moon argumenterer for at en definisjon av kritisk tenkning må omfatte det som lærere og andre aktuelle personer tenker

om kritisk tenkning, for at definisjonen skal bære frukter i arbeid med læring og pedagogikk (Moon, 2007, s.19). Videre skriver hun at dette er et begrep som ofte brukes av lærere som om det er en universal definisjon som er bredt akseptert, noe som kan skape problemer i undervisning, siden både elever og lærere ikke nødvendigvis er enige om eller har tenkt på en definisjon (2007). Det er også viktig å tenke over at selv med en definisjon kan det være vanskelig for både elever og lærere å ta begrepet i bruk, og forstå hvordan de skal tenke kritisk (Moon, 2007, s.23). Det er også derfor arbeidet med å definere hva kritisk tenkning er, er så viktig. For at lærere skal kunne forme sin egen oppfattelse om hva kritisk tenkning er, må de ta i bruk sin egen kritiske sans, og gjøre seg opp en mening om hva kritisk tenkning er (Facione, 1990; Moon, 2007). Dette kan for eksempel Facione sitt arbeid hjelpe til med, siden formålet med hans studie er nettopp å klargjøre hva kritisk tenkning er, og hvordan man kan utvikle og vurdere kritisk tenkning (1990).

2.2 Skolens formål

Når man skal se på begrunnelsen til de ulike fagene i skolen sier Aase at man grovt sett kan dele disse i to; danning eller nytte (2005). Danning for å blant annet forberede elevene på et liv i samfunnet, og nytte ut ifra hvordan kunnskapen som læres bort har en praktisk anvendelse (Aase, 2005). Aase skriver at å være dannet omhandler kultur, hvordan kultur former oss som mennesker, men også hvordan mennesker former kultur (2005). Spesifikt for skolen omhandler det om systematiserte og målrettede prosesser som vektlegger visse kunnskaper og verdier (Aase, 2005, s.17). Børhaug påpeker at det er fort gjort å fokusere på selve nytten, siden dette i større grad er målbart (2005). Samtidig er det viktig å se at også danning har en nytteverdi, og at denne todelingen er sammenvevd. Danning kan oppleves som diffust og vanskelig å måle, og da er dette viktig å huske på. Gjennom utdanningsløpet skal elevene bli informerte borgere som kan delta aktivt i samfunnet og fellesskapet. Dette sier Børhaug skal skje gjennom kunnskap som berører og engasjerer. Selv om danning handler om å bli en del av et samfunn og en kultur, har det også et fokus på individet. Danning innebærer således også «selvstendig vurdering og valg av adferd og oppfatninger» (Børhaug, s, 174) og en evne til å se et kritisk endringsperspektiv (Børhaug, 2005). Ser vi spesielt på samfunnsfaget, deler Børhaug begrunnelsen til faget inn i tre retninger, de nevne nytte og dannelsesretningene, men også i et politisk styringsperspektiv der nasjonsbygging og legitimering av samfunnsforholdene er hovedmålet (2005).

Det er viktig at lærere har et bevisst forhold til hva som skal læres bort i sine egne fag. En lærer kan ha personlige meninger og metoder, men styres i bunn av læreplaner for de enkelte fag, samt generell del. I disse dager utarbeides det nye læreplaner, og generell del har blitt til ny overordnet del. Den nye overordnede delen trer ikke i kraft før de nye læreplanene innføres, noe som skjer i 2020. I oppgaven fokuseres det derfor i første omgang på de gjeldende, altså Kunnskapsløftet fra 2006 og generell del som stammer fra 1993, samt oppdatert formålsparagraf fra 2008 (Engelsen & Karseth, 2007). For at lærere skal kunne forholde seg til disse, og kunne gi den undervisningen som elevene har krav på, må de gi et forholdsvis klart bilde av hva som forventes. Dette har Engelsen og Karseth undersøkt i sin artikkel, der de undersøker hvilken kunnskapsoppfatning som preger læreplanene, generell del og de utdanningspolitiske dokumentene som lå til grunn for læreplanreformen i 2006 (Engelsen & Karseth, 2007, s.405).

Et av hovedmålene for læreplanene fra 2006 var at de skulle være mindre detaljerte, samtidig som de skulle vektlegge de grunnleggende ferdighetene (Engelsen og Karseth, 2007). I stortingsmelding 30 blir danning og utvikling av grunnleggende ferdigheter sett på som noe som oppnås samlet; grunnleggende ferdigheter er nødvendig for å delta i en demokratisk utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2003-4, s.31, Stray, 2014). Departementet hevdet at det daværende nye læreplanverket var helhetlig (Engelsen og Karseth, 2007), noe som er viktig for at lærere skal kunne bruke det i sin planlegging av undervisning. Engelsen og Karseth er derimot uenig i at den er helhetlig, og argumenterer for at den viser tre forskjellige kunnskapsoppfatninger; en som bygger opp under en samlet kanon, en med fokus på enkeltindividers utvikling og en med fokus på kompetansemål og resultat (Engelsen og Karseth, 2007).

2.2.1 Undervisning og vurdering i skolen

De samme oppfatningene finner vi hos Koritzinsky (2012). Han beskriver i sin bok blant annet hvordan styringsdokumentene for skolen påvirker vurderinger gjort av lærere. Han beskriver den generelle læreplanen som så generell og harmoniserende, at det vil være vanskelig å trekke konkrete grunnlag for vurdering fra dem (Koritzinsky, 2012). Det samme hevder Koritzinsky at gjelder for prinsippene for opplæringen (2012). Disse inneholder riktig nok viktige poenger når det kommer til kompetansevurdering, og som også kan sies å være viktige i utvikling av kritisk tenkning, slik som å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse,

demokratiforståelse og deltakelse og å foreta bevisste verdivalg (Kunnskapsdepartementet, 2015). Prinsippene for opplæringen nevner også eksplisitt at opplæringen skal stimulere til kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2015). Når Koritzinsky undersøker kompetansemålene beskriver han dem som kunnskaps- og ferdighetsfokuserte, noe som kan sies å samsvare med Engelsen og Karseth sin tolkning (2012; 2007).

Dette gjør at det er enda viktigere at lærere passer på at de selv inkluderer idealene og kompetansene fra generell del når det kommer til undervisning og vurdering (Koritzinsky, 2012, s.249). Koritzinsky påpeker at det i samfunnsfaget likevel ofte fokuseres på faktakunnskaper, selv om det ikke samsvarer med overordnede formål i lov og lærerplan (Koritzinsky, 2012, s.18). Faktakunnskap får dominere i både læremidler og i mye av undervisning, mens analyse, forståelse, drøfting og vurdering av kilder og fakta blir i mindre grad prioritert (Koritzinsky, 2012, s.18). Alle disse ferdighetene er som nevnt viktig i arbeid med kritisk tenkning (Facione, 1990). Når elevarbeid skal vurderes, finnes det arbeid som har objektive rette og gale svar. I hvor stor grad dette finnes i de forskjellige fagene, varierer. I samfunnskunnskap skal elevene blant annet også kunne se sammenhenger, vurdere prosesser, utvikle meninger og begrunne dem på en velinformert måte (Koritzinsky, 2012). Å vurdere arbeid som inneholder dette, blir i mye større grad påvirket av læreres faglige skjønn (Koritzinsky, 2012). Koritzinsky påpeker at det i de ulike læreplanene ikke kommer frem hvilke fagspesifikke utfordringer som reises når elevarbeid skal vurderes, og at dette kan ses som en fagdidaktisk mangel ved planene (2012).

2.2.2 Hva vurderes og måles?

De siste tiårene har en målstyring med vekt på resultatmåling preget flere land, inkludert Norge (Biesta, 2009; Koritzinsky, 2012; Sjøberg, 2014). Dette kan beskrives ved bruk av en mål- og middelmodell. I en slik modell beskrives utdanningsmål, faglig innhold og metodiske virkemidler for hvordan målene skal nås (Koritzinsky, 2012, s.20). Til slutt skal det måles om målene har blitt nådd, og i hvilken grad (Koritzinsky, 2012, s.20). Ved bruk av en slik modell, kan også hva som læres bort bli påvirket. For at noe skal kunne bli målt, må det også utvikles klare og tydelige mål. Som nevnt tidligere, kan ren faktakunnskap da være enklere å måle. Selv om styringsdokumentene er tredelte med en generell del, en del med prinsipper for opplæring og en siste del med kompetansemål som sammen fremmer et bredt kunnskaps- og

læringssyn, kan kompetansemålene som har et tydeligere kunnskapssyn være enklere når mål skal realiseres og måles (Koritzinsky, 2012).

Dette peker også Newmann på, i sin undersøkelse av forskning fra USA (1990). Han beskriver klasserom som blant annet mangler fokus på å lære bort å forklare og resonnerer, problemløsning, kritisk tenkning, og kreativ bruk av sinnet (Newmann, 1990). Disse er alle eksempler på høyereordenstenkning, og målet og anbefalingen om at dette er noe elevene skal få undervisning i, viker for undervisning i faktakunnskap som lar seg memorere (Newmann, 1990). At høyereordenstenkning er vanskelig å definere, og vanskelighetene rundt hvordan arbeid med tenkning skal vurderes er noen av årsakene (Newmann, 1990). Samtidig peker han også på at lærerne er bundet til å undervise et bestemt pensum på grunn av testing som elevene skal gjennom, og at lærere har et syn på kunnskap som tilsier at de verdsetter faktakunnskap i større grad enn tolkning, analyse og evaluering (Newmann, 1990).

Case skriver om tilstanden i kanadiske klasserom (2007). Han snakker mer spesifikt om kritisk tenkning, og diskuterer hvordan dette blir opphøyd som noe viktig alle elever må lære seg, men som dessverre uteblir fra undervisning (Case, 2007). Han peker på noen av de samme grunnene til Newmann når han forklarer hvorfor. Når lærere underviser må de i første rekke prioritere det som er på pensum, slik at elever får den undervisningen de har krav på (Case, 2007). Dette er jo det de testes i, så det må prioriteres. I tillegg råder det en oppfatning om at elever først må lære seg stoffet og de "lavere" gradene av tenkning før de kan klare høyereordenstenkning, slik som kritisk tenkning (Case 2007, 2015). I tillegg skilles faktakunnskap og memorisering av denne fra mer krevende former av tenkning, i stedet for å kombineres (Case, 2007). At lærere må prioritere tiden sin kan gjenspeile norsk skole, der samfunnsfag er et relativt lite fag med tre skoletimer i uken og lærere må prioritere hva som skal gjennomgås (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). Undersøkelser gjort av samfunnsfagprøver på ungdomsskolenivå viser at 86 prosent av oppgavene var fasitpregete, mot 11 prosent som var analytiske og resonnerende og 3 prosent som var vurderende og begrunnende (Koritzinsky 2012). Dette kan sies å stå i sterk kontrast til resultatene i en undersøkelse fra 2011 som undersøkte hva lærere på siste årstrinn i grunnskolen ser på som de viktigste målene i samfunnskunnskap (Børhaug, Christophersen & Aarre, 2014, s. 31). På topp tre kommer; 1. bli samfunnsengasjerte, 2. utvikle holdninger og verdier hos elevene og 3. utvikle ei kritisk holdning til samfunnsspørsmål (Børhaug, et al. 2014, s. 31). På bunn kom faktakunnskaper omkring samfunnsinstitusjoner og regler (Børhaug et al. 2014). Likevel, når

de samme lærerne ble spurt om hva de vektlegger i karaktersetting, svarte de at elevenes fakta- og begrepskunnskaper, og evnen til å forklare, forstå og vurdere viktigst (Børhaug et al. 2014, s.32). Dette kan vise at det ikke alltid er samsvar mellom hva lærerne ser på som ideale formål, og hva de faktisk vektlegger i faget, selv om evnen til å forklare, forstå og vurdere i denne sammenhengen er viktig for kritisk tenkning.

Fokuset på vurdering og mål har også ført til mer testing i skolen (Sjøberg, 2014). I Oslo har de for eksempel egne Osloprøver. Denne kommer da i tillegg til nasjonale prøver, elevundersøkelser, internasjonale prøver, evalueringer og rapporter. Sjøberg argumenterer at det harde fokuset på alt som skal testes styres fra et politisk hold, og går på bekostning av skolens brede dannelsesmandat (Sjøberg, 2014). I hans artikkel undersøker han hvordan den norske skole blir påvirket av OECD og PISA-prosjektet (Sjøberg, 2014). Denne testen får stor oppmerksomhet i media og av våre politikere, og er dermed med på å definere premissene når skolepolitikk diskuteres (Sjøberg, 2014). Når Norge havner i gjennomsnittet på rangeringen av land som tar denne testen, blir dette slått stort opp i media, og politikere går ut og sier at norsk skole er for dårlig, og må ha et større fokus på læringstrykk (Sjøberg, 2014).

Selv om denne testen får stor oppmerksomhet, er det lite fokus på hva PISA-testen faktisk måler, og hvordan landene rangeres (Sjøberg, 2014). Formålet bak testen hevdes å være å måle i hvor stor grad elevene er klar for utfordringer i fremtiden, og elevene testes i lesing, matematikk og naturfag. I teorien kan dette sies å samsvare med det som ønskes i norsk skole om man ser på blant annet fagfornyelsen som trer i kraft i 2020, der et fokus er at elevene må bli bedre rustet for en uforutsigbar fremtid (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). Ser man derimot nøyere på hva testene måler, kan det argumenteres for PISA-testen ikke nødvendigvis forbereder elevene på fremtidige utfordringer (Sjøberg, 2014). For at testene skal være å anse som rettferdige for alle land som deltar, blir innholdet verken relevant eller dagsaktuelt (Sjøberg, 2014). Dette er stikk i strid mot anbefalinger som ofte gis for å engasjere elever i undervisningen – ved å legge opp undervisning rundt temaer som berører elevene og rundt deres interesser, vekkes også engasjement (Manger, 2016). I tillegg får elevene, lærerne eller skolene ingen tilbakemelding på hvordan testen har gått, noe som kan sies å være et viktig moment bak hvorfor vi tester, nettopp for å fremme videre læring (Hopfenbeck & Lillejord, 2016).

På tross av alt dette, lover altså politikere at Norge skal score bedre på blant annet PISA-testen, og holder den som et mål for hele skolesystemets kvalitet (Sjøberg, 2014). Dette gjør det lett å skyve alt annet enn PISA-fagene til side for å få en “bedre skole” (Sjøberg 2014, side 34). Dette er betenkelig siden målet til OECD er økonomisk gevinst, og at deres råd for en bedre skole blant annet er; gjøre klasser større, offentliggjøre resultater på skole- og lærernivå og ha mer testing (OECD, 2008). I dette tilfellet blir en bedre skole en mer kostnadseffektiv skole. Dette vitner om økonomiske idealer, ikke pedagogiske (Ulvik og Sæverot, 2016). Danning lar seg ikke måle som produkt, og dermed kan vektlegging av målbare resultater stå i veien for den delen av skolens mandat (Ulvik & Sæverot, 2016). Dette står i kontrast til formålsparagrafen, der det eksplisitt står at elevene skal møte utfordringer som fremmer danning og lærelyst (opplæringsloven, 1998 1.1).

2.2.3 Hvorfor et fokus på testing kan være problematisk

Når man skal bruke resultater fra tester som målestokk på hvordan forbedre skolen, oppstår det to tydelige problemer (Biesta, 2009). Å bare bruke fakta, som da er hentet fra testing, viser ikke hele bildet, og det første problemet er at informasjon om disse alene ikke kan si hva som skal til for å bli enda bedre (Biesta, 2009). I tillegg må det brukes verdier og holdninger for å definere hva som er ønskelig (Biesta, 2009). Det andre problemet er det Biesta kaller den normative validiteten av disse resultatene og målingene (Biesta, 2009). Han stiller spørsmålet om man måler det man verdsetter og ønsker, eller om man måler det som er lettest og dermed verdsetter det (Biesta, 2009). Biesta setter deretter søkelyset på den manglende debatten om hva som faktisk er ønskelig i utdanning (2009). Hva er det som er målet med utdanning, og hvordan er det ønskelig å nå det. Om man skal videreutvikle skolesektoren og få en enda bedre skole, må det også være klart hva som definerer god utdanning (Biesta, 2009).

Gjennom dette har jeg sett på hva som er formålet med utdanning i den norske skolen generelt, og hvorvidt dette er noe som gjennomføres. Selv om det hevdes at styringsdokumentene gir et helhetlig bilde av hva som forventes av lærere, er det ikke nødvendigvis slik (Engelsen og Karseth, 2007; Koritzinsky, 2012). Og selv om dette skulle vært tilfelle, er det ikke nødvendigvis slik at det er dette som ligger til grunn for undervisning, av ulike årsaker (Biesta, 2009; Børhaug et al. 2014; Sjøberg, 2014; Koritzinsky, 2012). Hvis lærere er under et press om å produsere gode resultater, kan det

være enklere å ty til faktakunnskap som lett lar seg reprodusere. Dette har også en dobbel effekt; testing og vurdering tar tid fra annen type undervisning. Alt dette påvirker i hvilken grad lærere fokuserer på dannelsesaspektet ved undervisning, og i en forlenget effekt, kritisk tenkning. Selv om undervisninga skal legge til rette for kritisk tenkning, tilsier denne gjennomgangen at det ikke nødvendigvis skjer. Fokuset på resultater og en lite tydelig instruks kan legge hinder i veien for lærere. Likevel kan det argumenteres for at en endring er i emning. De siste årene har det foregått en utvikling av nye læreplaner, der blant annet kritisk tenkning ilegges stor vekt.

2.2.4 Fagfornyelsen

Ludvigsenutvalget ble oppnevnt av regjeringen for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, og ble ledet av professor Sten Ludvigsen (NOU 2015: 8, 2015, s.14). Samfunnet i dag endrer seg raskt, og hvilke ferdigheter og kompetanser som trengs er ikke nødvendigvis gitt. Derfor skulle utvalget se om noen kompetanser burde utvikles slik at de ble vektlagt og synliggjort i større grad (NOU 2014: 7, 2014). Et av deres eksempler på en slik kompetanse var kritisk tenkning, som regnes som en «21st century skill» (NOU 2014: 7, 2014). Etter å ha vurdert grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetansen elevene burde ha i møte med samfunnet og arbeidslivet, skulle de blant annet si hvilke endringer som burde gjøres slik at disse kompetansene og ferdighetene kunne utvikles i større grad om det var nødvendig (NOU 2014: 7, 2014).

I sin utredelse fant Ludvigsenutvalget støtte for at det trengtes en læreplanfornyelse (NOU 2015: 8, 2015). De siste årene har arbeidet med dette foregått, og de nye læreplanene trer i kraft fra år 2020. I Stortingsmelding 28 står det at disse læreplanene skal prioritere fagenes sentrale «byggesteiner», og dette omhandler metoder, tenkemåter, begreper og sammenhenger som finnes i hvert fag (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). Innholdet i læreplanene skal minskes, slik at elevene i større grad kan få oppleve dybdelæring, i motsetning til overflatelæring som kan forekomme når kompetansene som forventes er for breddefokuserte (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). Dette sier stortingsmeldingen om kritisk tenkning:

Kritisk tenkning og vitenskapelig tenkemåte

Skolen skal gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig. I skolen møter elevene samfunnets krav og forventninger. Disse kravene og forventningene skal elevene ta inn over seg, men samtidig skal opplæringen utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider. (Kunnskapsdepartementet, 2015-16, s.21-22)

I arbeid med å undersøke de eksisterende læreplanene fant de at en del av kompetansemålene var uklart formulert (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). Dette bidrar til å gjøre målene utydelige, og mange lærere etterspør tydeligere nasjonale mål og standarder (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). En tydeligere læreplan skal hjelpe lærere slik at den lokale fortolkningen får klarere retning. Med tydeligere mål på hva elevene skal mestre, vil også lærerne få en større klarhet i hva de skal ha med inn i sin undervisning. Begrepet kompetanse skal erstatte ferdigheter i arbeid med de grunnleggende ferdighetene.

Kompetanse defineres slik:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2015-16, s.28).

Ved å skifte til kompetansebegrepet fra grunnleggende ferdigheter-begrepet, er meningen at det skal bli et fokus på at kompetanse er noe du hele tiden utvikler (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). Kritisk tenkning er en del av kompetansebegrepet, og blir dermed fagovergripende og noe som skal inn i alle fag på en enda tydeligere måte.

2.3 Hvorfor ha kritisk tenkning i skolen

I forlengelsen av forrige delkapitlene, skal jeg nå fokusere på hvorfor kritisk tenkning er viktig i utdanningsløpet. Hvorfor har skolen det formålet den har, og hvordan kan kritisk tenkning være med på å nå disse målene. Biesta diskuterer hva som legges i god utdanning, og som nevnt argumenterer han for at skolen i dag fokuserer i for stor grad på resultater av testing, uten at man tenker over hva som faktisk testes (2009). Han deler intensjonen bak

utdanning inn i tre ulike funksjoner. Kvalifisering skal forberede elever på livet etter utdanning, når de skal ut i arbeidslivet (Biesta, 2009, s.39). Sosialisering skal sørge for at elevene blir en del av et spesifikt samfunn, både kulturelt, sosialt og politisk (Biesta, 2009, s.40). Subjektivisering kan ses på som det motsatte av sosialisering; denne funksjonen skal hjelpe elever bli selvstendige individer (Biesta, 2009, s.40).

2.3.1 Kvalifisering

Kvalifisering skal sørge for at elever blir kvalifiserte til å gjøre noe senere i livet, om det er rettet mot et spesielt yrke, eller til mer generelle ferdigheter som gjør at de fungerer i et moderne samfunn (Biesta, 2009 s.39). Denne kvalifiseringen er viktig, og er en av grunnene til at skole i utgangspunktet ble statsfinansiert (Biesta, 2009). Samfunn investerer store summer i skolesektoren, dels fordi de forventer at elever skal bli en fungerende del av samfunnet i etterkant (Biesta, 2009). I dette perspektivet er det økonomiske viktig, og her kan også testingen i skolen trekkes inn. Sett i lys av denne rollen til utdanning, kan det være forståelig med det store fokuset på testing, og for eksempel PISA-testen til OECD.

Organisasjonen påstår jo at grunnen til at de utfører denne testen er for å måle hvor klare elevene er for fremtidige utfordringer, og om de kan fortsette å utvikle seg gjennom livet (Sjøberg, 2014).

Det synes gitt at slik testing vil forberede elevene på arbeidslivet, og gi en pekepinn på hvor rustet de er i møtet med en global økonomi. Så enkelt er det ikke. Forskning gjort på hvorvidt testskåren i PISA og TIMSS og økonomisk suksess har en positiv sammenheng viser at en slik sammenheng ikke eksisterer (Sjøberg, 2014). I tillegg viser ulike forskningsrapporter at det er en svak negativ korrelasjon mellom PISA-skår og suksessen til årskullene som har tatt den i næringslivet, målt gjennom flere faktorer for økonomisk og samfunnsmessig suksess (Sjøberg 2014, 39). Når dette er tilfelle, må spørsmålet være hvordan skolen kan oppfylle denne funksjonen på en annen måte. Nickerson sier at vi står overfor komplekse og truende problemer i verden, og at gode tenkere er en nødvendighet for at verden skal gå fremover (1987). Ludvigsenutvalget har i sin utredning argumentert for at et fokus på dybdelæring og kritisk tenkning i skolen vil i større grad ruste elevene i møte med en verden i endring (Kunnskapsdepartementet, 2015-16)

2.3.2 Sosialisering

Gjennom sosialiseringprosessen blir elevene en del av samfunnsordenen (Biesta, 2009; Shor, 1992). Denne prosessen viser hvilke ferdigheter og tankesett som er nødvendige for å bli medborgere, og hvilke holdninger og verdier som verdsettes av politikere når de utformer styringsdokumentene til skolesektoren (Biesta, 2009). Biesta poengterer at uansett om dette er noe som vektlegges, vil elever alltid bli påvirket av skolesystemet (2009). Lærere kan aldri være helt nøytrale, og ulike kulturelle og sosiale normer vil videreføres (Biesta, 2009).

Gjennom sosialisering skal elever lære seg å bli en del av samfunnet, og spørsmålet er i hvor stor grad dette skal vektlegges i utdanningsløpet. I Norge er dette et uttalt mål med utdanningen (Stray, 2014; Hunnes, 2015). I opplæringsloven står det blant annet; “Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon”, og «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon” (Opplæringsloven, 1998 1.1) Gjennom disse formålene med utdanning, skal elever utvikles til å bli aktive medborgere; “Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Opplæringsloven, 1998 1.1).

Hunnes argumenterer for hvorfor lærere skal undervise i verdier og holdninger (2015). Det er et ønske fra samfunnet om at visse holdninger og verdier skal overføres fra en generasjon til den neste for å sørge for at elevene blir trygge og aktive deltakere i samfunnet, slik at de kan utviklet samfunnet videre (Hunnes, 2015). Biesta skriver om at når skolen påtar seg denne rollen, antar de at det finnes en oppskrift på hva en god borger er (2011). Dette kan være problematisk, fordi det da utelater en diskusjon om hva som er ønskelig i et samfunn (Biesta, 2011). Rammene er allerede satt, og det kan skape et skille mellom de som konformerer seg til den eksisterende politiske ordenen og de som stiller spørsmålsteget ved den.

2.3.3 Spenningsforholdet mellom sosialisering og subjektivering

Spenningsforholdet mellom sosialisering og subjektivering er viktig å ha et bevisst forhold til. Ifølge mandatet til skolen skal lærere i norsk skole sørge for at begge deler skjer (Børhaug & Christophersen 2012). Dette kan være motsetningsfullt og vanskelig å balansere. I sitt arbeid undersøker Børhaug og Christopher læreverk i samfunnsfag, og hvorvidt de legitimerer eller problematiserer samfunnsforhold (2012). Dette kan også ses på som en del av subjektivering og sosialisering. De har sett på hvordan læreverk sjonglerer det normative og det å oppfordre til å tenke kritisk og reflektere rundt samfunnet og dets strukturer (Børhaug & Christophersen, 2012). Navnet på boken til Børhaug og Christophersen er “*Autoriserte samfunnsfagbilder*”, noe de forklarer med at i samfunnsfaget kan noen fremstillinger virke som de sanne og eneste som gjelder, og slik bli “autoriserte” (2012, s.15). For å forhindre at elever får presentert et verdensbilde som sant, er problematisering av samfunnsforhold viktig. Denne problematiseringen innebærer blant annet å oppfordre til kritisk tenkning (Børhaug & Christophersen, 2012). Et av de viktigste trekkene de finner i sin undersøkelse er at lærebøkene problematiserer i liten grad og at særlig Norge fremstilles som entydig (Børhaug & Christophersen, 2012). Med få unntak, inviterer ikke bøkene til kritisk vurdering og tenkning, og de langt på vei legitimerer de systemer vi har i Norge i dag (Børhaug & Christophersen, 2012). Når bøkene problematiserer, blir norske tilstander ofte satt opp mot andre steder og tider (Børhaug & Christophersen, 2012). De norske maktinstitusjonene er ikke utsatt for kritikk og fremstilles som selvsagte (Børhaug & Christophersen, 2012).

Dette viser noe som potensielt kan være et komplekst problem i samfunnsfaget. Tidligere har det blitt vist til at faktakunnskaper ofte vektlegges i større grad. Hvis faktakunnskaper vektlegges, og i tillegg presenteres som objektive sannheter, er vinduet for kritisk tenkning lite. Dette kan også kalles for “gjemt normativitet”, hvor lærere ikke nødvendigvis er bevisst på at de i sin undervisning forfekter visse holdninger og verdier som selvsagte (Olson & Zimenkova, 2015). Ifølge Børhaug og Christophersen kan det virke som om det råder en oppfatning blant lærere og lærerstudenter om at det i samfunnskunnskap finnes noe basiskunnskap som er urokkelig og selvsagt (s.13, 2012). Dette er omstridt, siden forskjellige lærere kan ha ulike oppfatninger av hva denne basiskunnskapen består av. Dette kommer i tillegg til og blandes med de verdier og holdninger som lærere er pålagt å fremme gjennom styringsdokumenter. Samtidig må lærere tenke over hvordan de presenterer kompetansemålene og hvordan de legger opp egen undervisning. Stiller de spørsmål ved samfunnets strukturer, eller lar de være? Å ikke stille spørsmål ved samfunnet og skolen er

ikke å være politisk nøytral, det kan utdanning aldri være (Shor, 1992). Å unngå spørsmålsstilling vil være å kneble elever, slik at de ikke får utviklet seg til kritiske tenkere (Shor, 1992). Å undervise på en måte som oppmuntrer elever til å være nysgjerrige og stille spørsmål vil derimot gi dem mulighet til å reflektere rundt skolen og samfunnet rundt. Å la være å sette spørsmålsteget ved samfunnet vil være å støtte den dominante ideologien som eksisterer i samfunnet (Shor, 1992).

Selv om det kan være et spenningsforhold mellom subjektivering og sosialisering, argumenterer flere for at dette er nødvendig, og at det viser hvordan skolen er en del av et demokratisk system (Stray, 2014). Både gjennom hvordan den styres av politikere, men også i seg selv er skolen som organisasjon demokratisk (Stray, 2014). Gjennom skolen skal også elevene ha rett til å ytre sine meninger om avgjørelser som tas (Stray, 2014). Gjennom skolen skal elevene bli medborgere, og dette skal de bli gjennom en prosess av danning. I en danningprosess kan det argumenteres for at det er elementer av både subjektivering og sosialisering, som sammen skal sørge for at elever blir til kritiske tenkere og aktive medborgere.

Aase skriver som nevnt at å være dannet omhandler kultur, hvordan kultur former oss som mennesker, men også hvordan mennesker former kultur (2005). For at dette skal være dannende, må man også kunne tenke kritisk rundt sin egen kultur og sine egne tankeprosesser. Danning er et omfattende begrep som har blitt brukt i utdanningsøyemed i lang tid. I den generelle delen av læreplanen står det at opplæringa skal gi god allmenndanning. Klafki peker på tre betydninger av ordet allmenndanning (2001). For det første at dannelse skal være mulig for alle (Klafki, 2001, s.116). For det andre skal man være et dannet menneske i samspill med alle andre i samfunnet, slik at det ikke går på bekostning av noen (Klafki, 2001). Til slutt skal prosessen å bli dannet føre til en kjennskap til samfunnet og dets oppbygning, ikke for å bli fanget i en videreførelse av det, men for å ha muligheten til å forme samtiden og fremtiden (Klafki 2001, s.116-7). I den siste betydningen kan det sies at subjektivering og sosialisering forenes. For å kunne endre og være en del av samfunnet, må man også vite hvordan det fungerer og hva som verdsettes. Tønnesen og Tønnesen sier at vurderingsevne er en del av demokratisk dannelse (2007). Her snakker de mer konkret om politiske spørsmål, men det lar seg også overføre til det mer generelle. For at elever skal kunne gjøre normative overveielser må de ha øvelse i å gjøre seg opp begrunnede

meninger (Tønnesen og Tønnesen 2007, s.69). Dette kan minne om ferdigheter og disposisjoner ved kritisk tenkning nevnt tidligere (Facione, 1990; Ennis, 1987; Moon, 2007).

2.3.4 Demokratisk medborger

Til grunn for de verdiene og holdningene som vi vil at elever skal internalisere som sine egne, ligger en oppfatning om at disse vil føre til at elever utvikler seg til gode borgere (Biesta, 2011). Norge er et demokrati, og styringsmaktene vil at elevene skal utvikle trekk som gjør at de viderefører demokratiet til de neste generasjonene. Når styringsdokumentene i så stor grad vektlegger spesifikke holdninger og vil utvikle elever i en bestemt retning, kan det argumenteres for at det viser at de allerede har en oppfattelse av hva en god borger er. Dette mener Biesta kan være et hinder i subjektifiseringen av elever (2011). Ved å legge premisser for hva en god borger er, får ikke elevene utforsket hva de selv verdsetter (Biesta, 2011). De får heller ikke muligheten til å fullt ut være kritiske mot hvilke holdninger og verdier som i samfunnet blir sett på som de rette. Hvordan lærere og samfunnet forstår hva et demokrati er, påvirker undervisningen (Biesta, 2011; Stray, 2014).

I Biesta sin diskusjon av hva som faktisk skal læres bort om demokrati, støtter han seg på blant annet Mouffe og Ranciere (2011). Mouffe innser at det i et demokrati må være en stabilitet over tid, og for at den stabiliteten skal kunne oppnås må nødvendigvis noen meninger ikke vektlegges (Biesta, 2011). Hvis dette da skal være demokratisk, er det viktig at man er oppmerksom på at dette skjer, og at man har en pågående diskusjon om hva som skal få styrerett (Biesta, 2011). I tillegg bør de som er uenige ikke bli sett på som «fiender», men heller mennesker som man deler grunnprinsipper med; begge parter støtter et demokrati der alle har en stemme (Biesta, 2011).

Hvis ønsket er at elever skal få tenke kritisk og forme seg til demokratiske medborgere, kan det være betenkelig at hvordan demokrati oppfattes i skolen er så satt. Ranciere i Biesta hevder at subjektifisering av elever skjer gjennom demokrati, men ikke gjennom at demokrati former elevene (Biesta, 2011). Heller er det elevene som utvikler seg som stemmer og pådrivere, og slik påvirker det demokratiske systemet (Biesta, 2011). Følger man hans syn på demokrati, kan ikke noe kalles demokrati om ikke grenser blir dyttet og endret (Biesta, 2011).

Stray argumenterer for at det i skolen trengs opplæring i demokrati og hvordan bli en demokratisk medborger (2014). Hun viser til at det finnes ulike forståelser av begrepet, og at det i Norge er utledet fra FNs internasjonale konvensjoner om menneskerettigheter. Hun mener det blir feil å ikke skulle undervise elever i demokratisk medborgerskap med en tydelig tolkning av demokratiet som grunnlag. Gjennom hennes artikkel fremmes et syn av demokratiet som tilsier at det er visse verdier og holdninger som skal verdsettes, noe Biesta advarer mot (2011). Likevel viser Stray til at det skal være rom for alle stemmer, og at det i demokratiet finnes kanaler for de som er uenige, slik at også de får ytret sin stemme (Stray, 2014). Videre sier hun at samfunnet i dag ikke har råd til å ikke gi elevene den demokratiske kompetansen de trenger for å være en del av fellesskapet (Stray, 2014). De kompetansene elevene har krav på, er helt nødvendige for å ferdes i samfunnet (Stray, 2014). I dag møter elevene et samfunn som er både komplekst og sammensatt, og for at det skal fungere må elevene få en opplæring i hvordan (Stray, 2014).

Videre kan det argumenteres for at de kompetansene og ferdighetene som får et samfunn og demokrati til å gå rundt er mange av de samme som finnes innen kritisk tenkning. Dette kan også ses i sammenheng med dannelsesmandatet. Selv om dannelse innebærer ferdigheter som kommer demokratiet til gode, vil det også utvikle elevene til å bli selvstendige og tenkende individer.

2.4 Hvordan undervise i kritisk tenkning

I de siste avsnittene av teorien, vises det til hvordan lærere kan tilrettelegge for kritisk tenkning i sin undervisning. I Moon sin bok om kritisk tenkning lister hun en rekke ulike prinsipper når det kommer til å undervise i kritisk tenkning (2007). Det er viktig for henne å poengtere at dette ikke er en huskeliste, der lærere kan huke av for hvert punkt (Moon, 2007). Det er heller prinsipper som lærere burde tenke over og ta hensyn til i egen undervisning (Moon, 2007). Kritisk tenkning kan ikke skje i en bestemt rekkefølge, men må oppfordres til på en overveid og trygg måte (Moon, 2007). Her diskuteres noen av prinsippene.

«the functioning of learners is drawn towards contextual knowing by just challenging them beyond their ‘comfort zone of knowing’» (Moon, 2007 s.132). Elever må møte kunnskap som går mot det de kan fra før, og de må få reflektere og tenke på andre måter enn de er vant til. Ved å utfordre elevene på det de allerede kan, vil de måtte se at det finnes flere

innfalsvinkler og ulike syn. Å utfordre eleven til å trå utenfor egen komfortsone kan knyttes til Vygotskijs' proksimale utviklingszone (Säljö, 2016, s.118). Det elevene allerede kan, peker frem mot ny kunnskap de kan mestre (Säljö, 2016). For å kunne nå denne kunnskapen og kompetansen, trenger elevene støtte utenfra (Säljö, 2016) Behovet for å møte ny kunnskap samsvarer med både Newmanns definisjon av høyeereordenstenkning, som forutsetter at elever må innhente ny informasjon for å kunne forstå og svare på spørsmål (1990), samt definisjonen av dybdelæring som kommer med fagfornyelsen. I tillegg kan dette kobles til at elever ofte kan oppleve å møte undervisning som i stor grad baserer seg på faktakunnskap. Slik undervisning baserer seg på at elevene ikke nødvendigvis skal tenke så mye selv, men heller memorere faktaene. Ved å introdusere temaer der elevene må tenke kritisk og det ikke er så svart/hvitt kan elevene måtte gå utenfor sin «comfort zone of knowing» (Moon, 2007).

Moon skriver om «The significance of the atmosphere of a class» og «the classroom should feel as if it is a place that will tolerate risk-taking» (2007, s.132). I klasserommet skal altså eleven føle seg trygg, og sikker på at klassemiljøet er så åpent at det er lov å prøve seg. Spesielt hvis elevene er vant til at det finnes klare objektive sannheter, kan det være vanskelig å tilpasse seg at det ikke nødvendigvis er slik (Moon, 2007). Dette kan være spesielt vanskelig om de føler at lærere er eksperter på området, og at det er skummelt å skulle tenke annerledes (Moon, 2007). En måte å fostre dette, er gjennom det Iversen kaller «uenighetsfellesskap» (2018). Dette oppstår i klasserom der elever over tid blir kjent med hverandre, og slik kjenner på en tilhørighet. Når de gjør det, godtar de at andre har ulike meninger enn dem selv, og de utviser en blanding av respekt og tillit i møte med ulike meninger (2018). I tillegg er det mye som tyder på at elever opplever motivasjon for skole, bedre prestasjoner og positiv utvikling når de møter kompetanse og autonomi i tillegg til å føle tilhørighet (Danielsen & Tjomsland, 2013 s. 445). Moon poengterer at lærere ikke kan tvinge elever til å tenke kritisk (2007). Å tenke kritisk skjer gjennom en prosess der lærer legger til rette gjennom hvilke oppgaver de gir, hvilke vaner som etableres, forklaring og tilbakemelding kombinert med klassemiljø (Moon, 2007 s. 131). Desto viktigere blir det da med et miljø som lar elevene føle seg trygge nok til å utvikle seg og tørre tenke kritisk.

Hvilke vaner som etableres, forklaringer og tilbakemeldinger som gis kan også ses i sammenheng med behovet variert undervisning. Forskning viser at elever lærer best når de møter variert bruk undervisningssituasjoner (Klette, 2016). Klette skriver om hva som kjennetegner god undervisning, og viser til viktigheten av å balansere ulike

undervisningssituasjoner. Tilegnelsessituasjoner kjennetegnes av at elever blir introdusert til fagstoff gjennom ulike metoder (Klette, 2016). Utprøvingssituasjoner lar elevene prøve ut det de har tilegnet seg, formodentlig på en slik måte at elevene opplever mestring (Klette 2016). Til slutt nevner Klette konsolideringssituasjoner, som hun også kaller metalæringsituasjoner (2016). Slike situasjoner skal hjelpe elevene snakke om egen tenkning og betydningen av egen tenkning i den pågående aktiviteten (Klette, 2016, s.181). Bruken av den sistnevnte situasjonen viser seg å være særs viktig for elevers læring (Klette, 2016). I metalæringsituasjoner får eleven mulighet til å evaluere egne kognitive prosesser, og dette kan knyttes opp til evnen til å tenke kritisk. Facione fremhever selvregulering som essensielt for kritisk tenkning, og gjennom metalæringsituasjoner får elevene mulighet til å utvikle dette (1990). Forskning viser at disse situasjonene i liten grad forekommer i norske klasserom (Klette, 2016). Dette kan også ha betydning for i hvilken grad elever utvikler kritisk tankegang.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg vise metoden jeg har brukt i arbeidet med analysen og diskusjonen. Gjennom denne gjennomgangen vil jeg vise hvordan jeg gikk frem for å samle data og hvordan jeg behandlet den innsamlede dataen. Dette vil jeg gjøre gjennom å beskrive metoden, utvalg, intervjuguiden, intervjuene, hvordan jeg har analysert, etiske hensyn og til slutt et par avsnitter om validitet og reliabilitet. Ved denne gjennomgangen håper jeg å vise en gjennomsiktighet som gjør at leseren kan følge den påfølgende analysen.

3.1 Forskningsdesign og metode

I denne oppgaven vil jeg belyse hvordan lærere oppfatter begrepet kritisk tenkning, og hvordan de jobber med det i sine samfunnsfagtimer. Problemstillingen er *Hvordan opplever og forklarer et utvalg samfunnsfaglærere kritisk tenkning, og bruker de begrepet i sin undervisning?* Dette er en problemstilling som tar utgangspunkt i lærernes opplevelse og hvordan de selv arbeider med kritisk tenkning i sin undervisning, og jeg har derfor valgt en kvalitativ metode som lar meg undersøke dette (Larsen, 2007). Som metode har jeg valgt semistrukturerte intervjuer, siden dette lar meg utforske lærernes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015)). Det kan argumenteres for at denne metoden på en utfyllende måte lar meg utforske det jeg vil undersøke, siden jeg ved hjelp av spørsmål og samtale kan få frem deres tanker og meninger. Målet med denne oppgaven er ikke å kunne få et generaliserbart resultat, men heller å få frem et rikt bilde av akkurat disse lærernes opplevelser og oppfatninger.

3.2 Utvalg

Siden jeg i min oppgave ville fokusere på kritisk tenkning og læreres arbeid med dette i samfunnsfaget, var det naturlig å velge samfunnsfaglærere som intervjuobjekter. Dette kalles purposeful sampling, siden målet er å få mest mulig informasjon om et spesifikt tema, og da er det hensiktsmessig å spørre noen som vil kunne gi dette (Maxwell, 1996, s.70) I forkant av mitt arbeid for å finne informanter, vurderte jeg alene og sammen med veileder hvor mange som var hensiktsmessig å intervju. Sammen kom vi frem til at fire var et godt antall. Både fordi dette ikke ville gi for mye data å håndtere, men også fordi jeg da ville få mulighet til å bruke mer tid på forberedelse og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å kun spørre

samfunnsfaglærere på vg1, som underviser i faget dette skoleåret, slik at svarene jeg fikk hos dem var basert på deres egen aktuelle undervisning. Ved å velge bare lærere som underviser på vg1 kunne jeg også i større grad sammenligne mellom dem siden de underviser samme faget, fellesfaget samfunnsfag. I tillegg har samfunnsfaglærere på videregående skole kun samfunnsfag, mot ungdomsskolelærere hvor historie og geografi også er en del av faget. Jeg satte ikke krav til hvilken utdanning lærerne har hatt, siden jeg i utgangspunktet regnet med at det kunne bli utfordrende å få ja hos mange nok lærere. Dette resulterte i at de fire lærerne jeg endte opp med alle hadde ulike bakgrunner når det kom til utdanning. Selv om alle fire lærerne var kvalifiserte til å undervise i samfunnsfag, var det bare en som hadde hatt samfunnsfaglig didaktikk i sin utdanning.

I prosessen med å finne lærerinformanter møtte jeg flere utfordringer. I første omgang var jeg usikker på hvordan jeg skulle finne informanter, og var klar over at mitt utvalg nok kom til å bli et tilgjengelighetsutvalg, basert på de som var villige til å stille opp (Thagaard, 2013). Etter første møte med veileder sendte han meg kontaktinformasjon til noen lærere han kjente. Jeg sendte også ut forespørsler til lærere jeg kjente til gjennom forskjellige praksisperioder. Etter at jeg fort fikk svar hos to lærere veilederen min hadde gitt meg kontaktinformasjonen til, viste det seg å være vanskelig å finne to til. Flere av dem jeg hadde kontaktet svarte enten ikke, eller hadde ikke mulighet til å stille til intervju. Dette er noe som kan være vanlig i kvalitative studier, siden et intervju ofte omhandler personlige erfaringer og meninger, og derfor kan oppleves som krevende (Thagaard, 2013). Lærere har travle hverdager, og dette er noe som kan påvirke om de sier ja eller ikke. To av lærerne avlyste det første møtet vi hadde avtalt på grunn av lite tid, men i begge tilfeller fant vi ny tid som passet for dem. De to siste lærerinformantene som sa ja, fant jeg frem til selv. Den ene læreren hadde tidligere vært min veileder, noe som kan ha både fordeler og ulemper. Siden vi kjenner fra hverandre fra tidligere, kan denne personen være mer innstilt på å svare grundig på mine spørsmål, samt at den tryggheten en bør etterstrebe i en intervjusituasjon allerede er der (Larsen, 2007). En ulempe ved at vi tidligere har hatt en relasjon, er at det kan føre til en kontrolleffekt, der intervjuobjektet blir påvirket av at jeg er en tidligere praksisstudent (Larsen, 2007). Likevel, intervjuet fant sted over ett år etter endt praksisperiode, i tillegg snakket vi om et tema som kan sies å ikke direkte ha sammenheng med at jeg var en tidligere praksisstudent.

Når jeg sendte ut forespørsler til potensielle deltakere ga jeg dem en kort redegjørelse for hva intervjuet ville handle om, informasjon om hvordan materialet ville oppbevares og hvordan

deres anonymitet ville bevares. Når jeg fikk positivt svar, sendte jeg dem et utfylt skjema fra NSD med mer utfyllende informasjon om deres rettigheter, samt et samtykkeskjema.

Viktigheten av dette vil jeg gå dypere inn i i *etiske hensyn*. I første mail jeg sendte ut gjorde jeg det også klart at jeg var veldig fleksibel på tid, og at jeg gjerne kom til deres skoler, hvis det var det som passet best for dem. Dette hadde jeg to grunner til; å vise en velvillighet og positivitet kan utvikle trygghet mellom meg og lærerinformantene, samt at lærerne føler seg mer komfortabel i vante omgivelser, og slik slapper bedre av og åpner seg mer opp (Kvale og Brinkmann, 2015).

Her har jeg presentert lærerinformantene i et skjema, for bedre oversikt.

Fiktive navn	kjønn	År som lærer	Undervisningsfag skoleåret 2018/19
Siri	Kvinne	4 år, 3 år med samfunnsfag	Psykologi, nyere og eldre historie, samfunnsfag, engelsk
Jannike	Kvinne	11 år, 5 år med samfunnsfag	Idrettsfag, samfunnsfag
Per	Mann	16 år	Geografi, eldre historie, samfunnsfag
Mona	Kvinne	8 år	Historie (uspesifisert), fransk, politikk og menneskerettigheter, samfunnsfag

3.3 Intervjuguide

I min oppgave ønsket jeg å finne ut hvordan et utvalg lærere opplever begrepet kritisk tenkning, og hvordan de jobber med det i sin undervisning. For å finne ut av dette, er arbeidet med utformingen av en intervjuguide viktig (Larsen, 2007). I forkant av selve intervjuene er det viktig å sette seg inn i undersøkelsens «hva» (Kvale & Brinkmann, 2015 s.141). For å kunne utarbeide en intervjuguide som gir svar på det man lurer på, er det viktig å utarbeide en teoretisk forståelse av temaet, slik at man har innsikten som trengs for å utvikle spørsmålene man trenger. Jeg åpnet intervjuet med litt mer generelle spørsmål som går på bakgrunnen til lærerne. Da får intervjuene en mykere start, siden disse spørsmålene er enkle å svare på (Larsen, 2007). Etter en myk start, valgte jeg å gå videre til spørsmål om hvordan lærerne selv definerte kritisk tenkning, før jeg gikk mer spesifikt inn på hvordan lærerne jobber med begrepet. Slik fikk lærerne reflektert over dette i starten, og hadde dette med seg i besvarelsen av resten av spørsmålene, som også omhandlet kritisk tenkning på forskjellig vis.

Intervjuguiden besto for det meste av hva- og hvordan-spørsmål, med noen få hvorfor-spørsmål etterhvert i intervjuet. Dette fordi for mange hvorfor-spørsmål kan skape en slags «muntlig eksamen»-stemning, og jeg formulerte derfor disse spørsmålene slik at de heller begynte med «På hvilken måte da» (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene var en blanding av spørsmål som gikk på lærernes opplevelser og erfaringer, slik at de ble emosjonelt basert, og spørsmål om hvordan de oppfatter ulike begreper som kan knyttes kritisk tenkning, slik at de ble begrepsmessige (Kvale og Brinkmann, 2015). Slik kunne jeg få en helhetlig forståelse av deres arbeid med kritisk tenkning.

3.4 Semistrukturerte intervjuer

I foregående avsnitt beskrev jeg mitt arbeid med intervjuguiden og hvorfor og hvordan jeg utarbeidet den. Her vil jeg beskrive selve intervjuene og hvorfor jeg gjorde som jeg gjorde, og hvordan.

Tre av de fire intervjuene foregikk på skolene til lærerinformantene. Den siste læreren spurte om vi kunne møtes på en café etter at jeg hadde foreslått og møtes på skolen der hun jobbet. Dette sa jeg ja til, slik at hun følte seg mest mulig komfortabel. I forkant av intervjuene utførte jeg et pilotintervju med en av mine medstudenter, for å øve på situasjonen, og hvordan jeg skulle stille spørsmålene. Jeg fikk tilbakemelding på hvordan medstudenten hadde

opplevd intervjuet, og fikk for eksempel tilbakemelding på at jeg burde stille spørsmålene på en litt enklere og kort måte. Dette tok jeg med meg når jeg skulle inn i intervjuene, siden dette gjør det enklere for intervjuobjektene å svare (Larsen, 2007). I møte med de fire informantene åpnet vi vi samtalen med å hilse på hverandre og småsnakke litt om løst og fast der jeg viste oppmerksomhet og interesse, slik at de skulle føle seg avslappet og klare før intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015). Før vi begynte selve intervjuet informerte jeg også kort om formålet med intervjuet og deres rettigheter. Dette for å bekrefte at de hadde gitt et informert samtykke til å stille til intervju.

I intervjuer er det viktig å få frem intervjuobjektens livsverden, og deres oppfattelse av temaene som skal snakkes om (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig å stille spørsmålene på en slik måte at intervjuobjektene ikke blir påvirket av såkalt spørsmåls effekt, det vil si at spørsmålene er ledende. Dette gjorde jeg ved å forholde meg til den allerede utarbeidede intervjuguiden, samt være bevisst på hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte. Oppfølgingsspørsmål kan være viktig for å sørge for at du har forstått hva informanten faktisk mener. En teknikk jeg brukte for å passe på dette, var å gjenta det informantene sa, slik viste jeg også at jeg aktivt lyttet til hva de sa. (Kvale og Brinkmann, 2015). Samtidig var jeg oppmerksom på å ikke vise hva jeg selv mente, for å unngå intervju effekten (Larsen, 2007). Intervjuguiden min var delt inn etter ulike temaer, og i overgangen mellom dem påpekte jeg dette. Slik fikk intervjuobjektene muligheten til å omstille seg mellom de forskjellige temaene (Larsen, 2007). Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om de hadde noe mer å tilføye, i tilfelle det var noe de selv følte de ikke hadde fått med (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for å identifisere og analysere mønster i datamateriale (Braun & Clarke, 2006 s.79). Metoden lar deg organisere dataene og beskrive dem i tykke detaljer, noe som passer godt til min problemstilling. Målet ved en tematisk analyse er å finne mønstre som også harmonerer det teoretiske rammeverket som blir brukt, men ellers er metoden ganske fleksibel (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse forutsetter en bevissthet rundt forskerens aktive rolle i arbeidet med å analysere dataene, og jeg vil derfor beskrive de ulike stegene jeg tok i arbeidet med min bearbeiding og analyse av dataene. Slik kan skrittene jeg tok i analysen bli belyst, og analysen bli så gjennomskiktig som mulig.

Steg 1: Umiddelbart etter intervjuene lyttet jeg til opptakene en gang til, og skrev ned tanker og følelser jeg hadde under intervjuene

Steg 2: Intervjuene ble transkribert, og jeg sørget for at jeg transkriberte hvert intervju så godt som sammenhengende, slik at jeg ikke mistet det helhetlige bildet. Når et intervju skal transkribes, må mange valg tas om hvor nøyaktig transkripsjonen skal være, og det er ikke en metode som er korrekt, man må heller se hva som er nyttig for egen forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte for eksempel å ha med kunstpauser og småord som «eh» og «mm» i min transkripsjon, for å bevare hvordan jeg oppfattet at informantene svarte. Dette var viktig for min analyse, siden jeg noen steder også analyserer hvordan uttalelser ble sagt.

Steg 3: Etter å ha transkribert alle intervjuene, printet jeg dem ut, slik at jeg hadde dem fremfor meg. Jeg leste gjennom transkripsjonene først en gang samtidig som jeg hørte gjennom lydopptakene for å se at de var så korrekte som mulig.

Steg 4: Jeg leste gjennom intervjuene enda et par ganger, for å danne meg et helhetlig bilde, og for å se etter mønster etterhvert som jeg bearbeidet inntrykkene. Jeg fant flere temaer som gikk igjen i intervjuene, slik som utfordringer knyttet til kritisk tenkning, definisjon av kritisk tenkning og hvordan lærerne arbeidet med kritisk tenkning. I intervjuene markerte jeg de forskjellige temaene med fargede markeringstusjer. I tematisk analyse kan man fokusere på tema på forskjellige måter, jeg valgte å fokusere på temaer som hadde tett sammenheng med min problemstilling (Braun & Clarke, 2006).

Steg 5: Jeg leste gjennom hvert intervju flere ganger, med et tema i fokus om gangen. Slik fant jeg forskjellige underkategorier til noen av temaene, slik som ulike utfordringer lærerne følte på i arbeid med kritisk tenkning.

Steg 6: Jeg samlet alle uttalelsene om de ulike temaene fra intervjuene i et dokument, og skrev korte kommentarer om hvert intervjuobjekt, og hvordan jeg tolket utsagnene deres. Slik følte jeg at jeg fikk enda større oversikt, og en forsikring på at jeg følte funnene stemte.

Steg 7: Etter at jeg var tilfreds med mønstrene og temaene jeg hadde jobbet frem, begynte jeg å analysere funnene, og sette dem opp mot det teoretiske rammeverket jeg brukte.

Gjennom hele analyseprosessen var jeg bevisst min egen rolle som forsker. Jeg synes temaet kritisk tenkning er veldig interessant, og var derfor veldig var og omstendelig i arbeidet med tolkningen og analysen, slik at jeg ikke skulle legge egne meninger inn i tolkningen. Samtidig er jeg klar over at forskeren aldri vil klare å være helt nøytral (Kvale & Brinkmann, 2015). Desto viktigere ble det med en gjennomsiktig prosess, der jeg dokumenterte hvert steg, slik at det var mulig å hele tiden bruke sitatetene til intervjuobjektene på en best mulig måte.

3.6 Etske hensyn

Forskning basert på intervju er fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.95). Når man skal intervju, kan det oppstå spenninger mellom det forskeren vil vite og etiske hensyn med tanke på den som skal bli intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2005). Det er derfor viktig å ha et ekstra fokus på etiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen, ikke bare under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg skal her gå gjennom hvilke etiske hensyn jeg har tatt i arbeidet med oppgaven.

Det første jeg gjorde var å søke om godkjenning til å hente inn data hos Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Jeg sendte inn prosjektskissen til oppgaven og intervjuguiden jeg planla å bruke. Etter å ha fått godkjennelse hos NSD utformet jeg et samtykkeskjema som ga informasjon om hvilke data jeg var ute etter, og rettighetene til intervjuobjektene. Dette sendte jeg til dem i forkant, slik at de hadde mulighet til å lese gjennom det i fred og ro. Når vi møtes forsikret jeg meg om at de hadde lest, samt gjentok deler av skjemaet. Vi snakket også kort om temaet for intervjuet i tillegg til det som sto i skjemaet, og deltakerne fikk mulighet til å komme med oppklarende spørsmål. Gjennom denne prosessen la jeg til rette for at deltakerne kunne gi sine informerte samtykker (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vurderte det jeg var ute etter slik at det ikke var nødvendig å tilbakeholde noe informasjon rundt dataene jeg skulle samle inn, likevel ville jeg ikke si for mye om temaet kritisk tenkning, siden jeg var interessert i å vite hvordan de selv definerte dette begrepet. Derfor ble det en balansegang mellom hvor mye jeg sa, og hvor mye jeg utelot. Siden jeg ikke ville si for mye om hvordan jeg selv definerte kritisk tenkning og mine tanker rundt det, forklarte jeg hvorfor

når intervjuet var ferdig, for å forhindre at intervjuobjektene skulle føle at de hadde manglet informasjon om hva de sa ja til (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel fikk deltakerne vite om undersøkelsens hovedmål, og hovedtrekkene i mitt design, noe som er nødvendig for at deltakerne skal kunne gi informert samtykke. Jeg gjorde det også klart at de når som helst kunne trekke seg, slik at de var klar over at deres deltakelse var frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015).

I samtykkeskjemaet var det også informasjon om intervjuobjektene rett til personvern. Her fikk de informasjon om hvordan jeg ville behandle dataene konfidensielt, og at deres identitet ville bli anonymisert i både arbeidet med dataene, men også i den ferdige oppgaven.

Intervjuet tok jeg opp på telefonen, gjennom en applikasjon utviklet av universitetet.

Gjennom denne applikasjonen ble intervjuene kryptert og lagret på et UiOs lagringsområde, og man har ikke tilgang til dette ved bruk av private mobile enheter (Universitetet i Oslo, 2017). Slik ble personvernet sikret i stor grad. Når jeg var ferdig å ta opp, ble opptakene sendt til UiOs Nettskjema, og slettet fra min mobil. For å få tak i opptakene måtte jeg logge på nettskjema.uio.no på en av universitetets enheter. Når jeg transkriberte intervjuene ga jeg alle informantene fiktive navn, slik at deres ekte navn ikke kunne knyttes til datamaterialet.

Siden min tidligere praksisveileder var en av dem jeg intervjuet, har jeg latt være å omtale hvem av informantene dette er i analysen og diskusjon og her i metodekapittelet. Dette har jeg gjort for å bevare anonymiteten til denne personen, siden det kunne vært indirekte personidentifiserbare opplysninger (NSD). I arbeidet med denne oppgaven har jeg ikke innhentet sensitive opplysninger. I analysedelen har jeg beskrevet at en av lærerne jobber på en skole der de fleste elevene har en flerkulturell bakgrunn. For å forsikre at dette ikke kan føre til at intervjuobjektet blir identifisert har jeg vært påpasselig med å ikke si noe om hvor denne skolen ligger. For å enklere forholde meg til de ulike intervjuobjektene, og for å gjøre det lettere for leseren å få oversikt, har jeg som sagt gitt intervjuobjektene pseudonymer. Navnene jeg har valgt er helt tilfeldige og avslører ikke noe annet enn de faktiske personenes kjønn.

3.7 Konsekvenser og fordeler for deltakerne

I forskningsarbeid er det alltid viktig at forskeren vurderer hva som kan være eventuelle konsekvenser eller fordeler for de som deltar i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Spesielt i intervjusituasjoner som kan være vanskelige for de som blir intervjuet må man balansere etiske hensyn til deltakerne og å få nok informasjon og dybde til undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). I mine intervjuer ber jeg ikke om sensitiv informasjon, så som sådan blir ikke intervjuet i like stor grad utleverende for intervjuobjektene (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig ber jeg i flere av intervjuene deltakerne om å forklare hvordan de ser på og bruker forskjellige begrep. Hvis disse begrepene er noe lærerne ikke har tenkt over i særlig stor grad, kan de føle seg utlevert og usikre. Da er det desto viktigere at jeg ikke gir inntrykk av at noen svar er feil, og at jeg heller viser interesse og oppmuntring (Larsen, 2007). Når jeg i analysen har brukt sitater fra lærerne, har jeg der jeg ser det nødvendig tatt vekk fyllord og uklare formuleringer. Dette for å forhindre at lærerne fremstår som uartikulerte og mindre intelligente enn de er (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har vært påpasselig med å ikke endre for mye, slik at det fremdeles er deres ord og mening som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2015). En fordel lærerne kan føle på, er at de får et klarere forhold til de ulike begrepene vi snakket om, og slik blir mer bevisste på bruken av dem i egen undervisning i etterkant. Dette uttrykte flere av intervjuobjektene når vi var ferdige, de synes det var godt å sette ord på hva de tenkte rundt begrepene.

3.8 Oppgavens kvalitet

Kvaliteten på analysen gjort av et intervju, er avhengig av kvaliteten på selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennomsiktighet gjennom prosessen og kvalitet i arbeidet skal sørge for både validitet og reliabilitet når funnene skal presenteres. Til nå i metodekapittelet har jeg beskrevet arbeidet jeg har gjort, og hvorfor jeg har valgt som jeg har gjort. Disse valgene munner ut i oppgavens validitet og reliabilitet, som jeg vil beskrive gjennom avsnittene forskerens rolle, indre og ytre validitet og reliabilitet.

3.8.1 Forskerens rolle og reliabilitet

Når forskning skal utføres, er det viktig å være bevisst på at forskeren selv har en aktiv rolle (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke påpeker at det i forskning ofte forekommer beskrivelser av funn og analyser som gir inntrykk av at dataene omtrent av seg selv danner mønstre og forskjellige temaer, når det er forskeren selv som finner disse mønstrene (2006). Selv om en forsker skal etterstrebe å være nøytral, vil man alltid være påvirket av samfunnet rundt og egne meninger og holdninger. Derfor er det viktig å være bevisst egen rolle og påvirkning, siden dette kan påvirke studiens troverdighet, eller reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). En forskers påvirkning kalles også reaktivitet (Maxwell, 1996). Gjennom dette metodekapittelet har jeg prøvd å vise åpenhet og begrunnet valgene jeg har tatt underveis, slik at leseren selv kan vurdere studien. Selv om det er jeg som har tolket datamaterialene vil en styrke ved undersøkelsene jeg har gjort, være at alle intervjuene som er gjort er tatt opp. Informasjonen jeg analyserer ut ifra, er ikke hentet fra egen hukommelse. I tillegg har jeg transkribert intervjuene så nøyaktig som mulig, slik at de reflekterer intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.8.2 Indre validitet

Indre validitet betyr indre gyldighet (Postholm & Jakobsen, 2018, s.229). Når den indre validiteten skal vurderes, handler om samsvar mellom den virkeligheten som er påstått analysert og teorien som brukes for å beskrive denne virkeligheten (Postholm & Jakobsen, 2018, s.229).

Den indre gyldigheten tar for seg samsvar mellom virkelighet og begreper brukt i analysen av den, sagt i andre ord: «måler du det du tror du måler?» (Kerlinger i Postholm & Jakobsen 2018, 229). I dette tilfellet blir det om hvordan lærere oppfatter og jobber med begrepet kritisk tenkning, kan undersøkes gjennom den metoden jeg har brukt; gjennom intervjuer med samfunnsfaglærere. I eget arbeid med datamaterialet danner jeg egne betydninger av begreper for å beskrive lærernes virkelighet slik jeg tolker den. Et grep jeg har gjort slik at disse begrepene skal beskrive lærernes virkelighet i så stor grad som mulig, er gjennom tykke beskrivelser (Creswell & Miller, 2000; Postholm & Jakobsen, 2018). I analysen og diskusjonen av den, har jeg inkludert flere utfyllende sitater fra lærerinformantene. Slik presenterer jeg deres virkelighet, og gir leseren en mulighet til å følge min tolkning av deres utsagn. Denne sammenhengen mellom beskrivelsene og analysene og de tolkningene som

blir gjort, kalles «confirmability, altså bekreftelse (Lincoln og Guba i Postholm & Jakobsen 2018, s.230).

3.8.3 Ytre validitet

Ytre validitet handler om studiens generaliserbarhet (Johnson, 2013). Kan funnene i oppgaven overføres til andre deler av de populasjonene som er undersøkt, slik som til andre lærere? Dette er ikke målet for de fleste kvalitative studier, og heller ikke her (Johnson, 2013). Mangelen på ytre validitet kan ses på som en svakhet i kvalitative studier, samtidig som det kan argumenteres for at det ikke er generaliserbarhet som er viktigst i kvalitative studier. Gjennom denne oppgaven gir jeg tykke beskrivelser av hvordan disse lærerne opplever kritisk tenkning og arbeidet med det, det er det som er formålet med oppgaven. I for eksempel kvantitative studier er man ofte opptatt av å si noe om årsaksforhold, noe som ikke er et mål i seg selv denne kvalitative studien. Likevel kan kvalitative studier ha en overførbarhet til andre lignende kontekster (Postholm & Jakobsen, 2018). Dette kan blant annet skje gjennom det Kvale og Brinkmann kaller analytisk generalisering (2015). I en analytisk generalisering analyserer man likhetene og forskjeller mellom to situasjoner. Dette skjer gjennom assertorisk logikk, og man kan skille mellom forskerbasert og leserbasert analytiske generaliseringer når det kommer til intervjuundersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015). I begge tilfeller hviler ansvaret på at forskeren gir tykke og spesifikke beskrivelser av sine funn og sin undersøkelse og argumenterer og begrunner dem. Slik kan leseren selv vurdere om resultatene kan la seg overføre til en annen gitt situasjon, og i hvilken grad.

En annen form for generalisering, er naturalistisk generalisering, som kan minne om analytisk generalisering. Gjennom gode beskrivelser og gjennomsiktighet i beskrivelsen av undersøkelsen kan leseren kjenne seg igjen, og tenke at dette er likt egen situasjon (Postholm & Jakobsen, 2018). Her blir forskningsarbeidet et tankeredskap for leseren og et utviklingsredskap for leserens egen praksis (Postholm & Jakobsen, 2018). Siden det er tenkelig at for eksempel samfunnsfaglærere vil møte på noen av de samme utfordringene som mine lærerinformanter beskriver og som jeg har analysert, vil de kunne kjenne seg igjen.

4 Analyse og diskusjon

Denne oppgaven søker å belyse et utvalg læreres forståelse av kritisk tenkning, og om de arbeider med det i sin undervisning. Med utgangspunkt i denne problemstillingen vil dette kapittelet presentere, diskutere og tolke datamaterialet opp mot det teoretiske rammeverket. Alt av egeninnsamlet data kommer fra de kvalitative intervjuene, og sitatene som er brukt er hentet fra dem. Metoden som er brukt i tolkningen av datamaterialet er tematisk analyse, og gjennom kapittelet presenterer jeg ulike mønstre og temaer som går i igjen i datamaterialet. Kapittelet består av fem delkapittel. Det første delkapittelet vil presentere og diskutere hvordan lærerne forstår og definerer kritisk tenkning. Neste delkapittel vil ta for seg hvilke utfordringer lærerne beskriver at de møter i arbeidet med kritisk tenkning. Etter dette kommer det et delkapittel som tar for seg kritisk tenkning og skolens formål. Deretter kommer et delkapittel som omhandler hvorvidt kritisk tenkning er noe alle får til, før kapittelet avsluttes med en diskusjon av hvordan lærerne legger til rette for kritisk tenkning i sin undervisning. De tre første delkapitlene vil fokusere i størst grad på hvordan lærerne forklarer og opplever kritisk tenkning, mens de to siste delkapitlene i større grad fokuserer på hvordan de arbeider med kritisk tenkning.

4.1 Kritisk tenkning – kildekritikk?

Når lærerne skulle definere hva kritisk tenkning er, opplevde jeg at de alle fire ikke hadde et veldig klart bilde av hva det er. Selv om de ikke nødvendigvis hadde en klar definisjon, vil jeg ikke si at det betyr at kritisk tenkning ikke er til stede i hvordan de forteller at de legger opp og gjennomfører sin undervisning. Dette kan være et tegn på at de heller at de er av den oppfatningen som beskrives av Moon i hennes bok; dette er et begrep som brukes så mye at det oppleves som at dette er noe alle vet hva er, og at alle har en idé om hva det er (Moon 2007). Når de så beskriver hva de legger i kritisk tenkning, bruker de andre ferdigheter for å forklare, i stedet for å beskrive prosessen i seg selv, i første omgang. Slik blir det ikke nødvendigvis en definisjon, noe som kanskje heller ikke er nødvendig, i følge Facione, Moon og Ennis (1990; 2007; 1987). Likevel, ved å forklare et begrep med et annet, vites det heller ikke hva de legger i det neste. Samtidig, gjennom intervjuet gav de alle beskrivelser av prosessene elever går gjennom når de tenker kritisk, og Per sa også på slutten av intervjuet at

det hadde vært givende å snakke om hva han faktisk la i kritisk tenkning, og slik få et mer bevisst forhold til det.

Når jeg spurte Per hva han la i begrepet kritisk tenkning sa han;

Ja, det er egentlig ikke et begrep som jeg har prøvd å definere for meg selv, det blir litt sånn på sparket. Jeg tenker vel at det handler om evnen til å se motforestillinger i mange forskjellige sammenhenger. Så det handler om kildekritisk kompetanse, men også drøftingskompetanse.

Her viser han til andre ferdigheter i sin beskrivelse av kritisk tenkning, samtidig som han er inne på komponenter av kritisk tenkning som også kan ses i Facione sin liste av kjerneferdigheter (1990). Facione nevner for eksempel å «analysere argumenter» som en underkategori til analyse, og «vurdere påstander alene og opp mot andre påstander» som en underkategori til evaluering (Facione, 1990, s.12). Dette kan tyde på at selv om Per ikke har tenkt på selve definisjonen av kritisk tenkning, har han vurdert hvilke ferdigheter elever generelt burde inneha. Når jeg spurte ham om han mente lærere selv skal kunne definere kritisk tenkning sa han at han personlig ikke hadde et avklart forhold til kritisk tenkning, men at han har et aktivt forhold til beslektede begreper, slik som drøfting og kildekritikk. Gjennom intervjuet blir det tydelig at han går gjennom en prosess der han definerer kritisk tenkning for seg selv, og som sådan viser han frem en kritisk sans som er viktig når en selv skal lære det bort (Facione, 1990; Moon, 2007).

Jannike beskriver kritisk tenkning som

Det handler om å få elevene til å se de store sammenhengene, se konsekvenser av ting, og stille kritiske spørsmål ved det de blir fortalt og det de leser og ja.. stille seg spørsmål, hvorfor er det sånn, hvorfor har det blitt sånn.

Disse måtene å beskrive kritisk tenkning på ligner også på underkategoriene til Facione sine kjerneferdigheter, slik som «vurdere kredibilitet», «ettergå og sette spørsmålstegn ved funn» og «klargjøre betydning og mening» (1990, s.12). Videre sier Jannike at det å finne gode kilder er viktig for kritisk tenkning, og alle fire nevner kildekritikk som viktig for kritisk tenkning i samfunnsfaget. Mona beskriver kritisk tenkning som

Evnen til å kunne stoppe opp.. stille spørsmål underveis. Også noe av det viktigste du gjør er å få eleven til å stoppe opp og se; hvem har skrevet for hvem, og hvorfor.

Dette kunne også vært en definisjon på å være kildekritisk, og det er tydelig at dette er en viktig komponent for Mona, siden hun stadig vender tilbake til det gjennom intervjuet. Samtidig er Mona historielærer i tillegg til samfunnsfaglærer, og hun kommer rett fra en

historietime der de har hatt om kildekritikk, så det er nærliggende å tro at hun har den i tankene når vi prater. Også Siri sin forklaring om hva kritisk tenkning er, viser at hun vektlegger kildekritikk;

Sånn generelt så legger jeg jo i det at man leser nyhetsartikler eller informasjon man ser eller leser eller får hos andre, at man drar inn annen kunnskap, tidligere erfaringer og klarer å reflektere rundt dette, denne informasjonen da.

Det er kanskje naturlig at kildekritikk er noe av de første de tenker på når de får spørsmål om kritisk tenkning. Et av hovedområdene til samfunnsfaget er Utforskeren, som beskrives som blant annet; «Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk er sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et av kompetansemålene under Utforskeren er; «bruke varierte digitale søkje-strategiar for å finne og samanlikne informasjon som beskriv problemstillingar frå ulike synsvinklar, og vurdere formålet og relevansen til kjeldene» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Digitale ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene, og digitale ferdigheter er blant annet å kunne innhente informasjon der det er hensiktsmessig og å «behandle, tolke og vurdere den» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Spesifikt for samfunnsfaget skal det å utvikle digitale ferdigheter videreutvikle elevenes faglige refleksjon, slik at de kan ta velbegrunnede valg i arbeid med digitale medier, og bruke den faglige refleksjonen i hele faget (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette hovedområdet og denne grunnleggende ferdigheten, kombinert med at samfunnsfaget ofte tar opp dagsaktuelle temaer, gir en god forklaring på hvorfor lærerne i utvalget vektlegger kildekritikk.

Lærere har ikke nødvendigvis den kompetansen som kreves når de skal hjelpe elevene å kritisk navigere seg på nett, viser tidligere forskning (Austvik & Rye, 2011). Det har derfor vært et fokus på at dette er noe lærere må utvikle, slik at de ikke bare blir «politi» for elevene (Austvik & Rye, 2011). Dette kan være noe av grunnen til at dette er et viktig fokus hos lærerne i denne undersøkelsen. I dag i videregående skole har alle elever en datamaskin de kan bruke i undervisningen. På internett er det massive mengder med informasjon tilgjengelig for elevene, og tiden der læreboken var eneste kilde er forbi (Blikstad-Balas, 2015). Elevene som i dag går på videregående har mest sannsynlig hatt tilgang til datamaskiner og internett store deler av livet, og det kan derfor være lett og anta at de derfor også innehar digitale ferdigheter (Blikstad-Balas, 2015). Dette viser undersøkelser at ikke nødvendigvis stemmer. Undersøkelser gjort på videregående skoler av Austvik og Rye viser at elevene mangler faglig kompetanse til å foreta søk på nett på en god måte (2011, s.35). Elevene hadde også

problemer med å innholdsvurdere kilder (Austvik & Rye, 2011, s.34). Dette er spesielt problematisk hvis man ser på utviklingen av en mer polarisert debatt, der mange informasjonskilder på nett ikke er nøytrale (Blikstad-Balas, 2015). At elevene har utfordringer når det kommer til å innholdsvurdere kilder, stemmer med oppfatningen til lærerinformantene. På spørsmål om i hvilken grad elever klarer å hente ut informasjon av kilder på nett svarte Mona:

Ja, det går nesten ikke. Det går for noen, men det går ikke for alle. Du er altså nødt til å bruke tid på det.

Når vi snakker om utfordringer knyttet til kritisk tenkning i forbindelse med et prosjektarbeid, sier Jannike:

At de selv skal hente informasjon uten at de fikk den starten i veldig stor grad, og heller ikke fikk en ramme rundt. Og det opplevde nok mange som veldig utfordrende, spesielt de litt lavere presterende elevene.

Her ser vi at de beskriver at elevene i stor grad trenger veiledning når de skal innholdsvurdere kilder og trekke ut hva kildene faktisk sier og argumenterer for.

Når lærerne opplever at kildekritikk er noe de må jobbe mye med i sine timer, er det forståelig at de derfor også i stor grad knytter kritisk tenkning til kildekritikk. Samtidig er det viktig å påpeke at lærerne her i stor grad snakker om innholdet i kildene, selv om de også fokuserer på hvor kildene kommer fra. Alle fire lærere nevner at de endrer på undervisningen år for år, og deres forklaring er at samfunnsfaget ofte tar opp dagsaktuelle temaer. Siri sier at det er jo ikke mulig å oppdatere bøker så ofte, og at hun dermed blir tvunget til å bruke andre kilder. Når alle de fire lærerne sier at de bygger mye av sin undervisning på andre kilder enn læreboka, må elevene også få en innføring i bruken av disse andre kildene. Det kan argumenteres for at de mange beskrivelsene de gir av hva elevene må kunne for å være kritiske til innholdet i kilder sammenfaller med kjerneferdighetene til Facione: tolkning, analyse, evaluering, trekke slutninger, forklaring og selvregulering (1990). Å tenke kritisk blir dermed et redskap for elevene når de skal vurdere kilder de forholder seg til både i undervisning og i resten av hverdagen, og kan ha en overføringsverdi til å generelt tenke kritisk.

Fra teorien kan vi se at elever ofte har et syn på kunnskap og informasjon som enten rett eller gal, og at dette kan henge sammen med at kunnskap ofte blir presentert som objektiv av autoritetsfigurer (Børhaug & Christophersen, 2012). Flere av lærerne nevner at det ofte virker

som elevene vil ha kunnskap som de kan memorere, siden det er lettere enn å reflektere rundt det de lærer. På en av skolene har de i flere år brukt en mal for hvordan elevene skal nærme seg kilder de bruker i skolearbeidet, en slags oppskrift på hva de skal tenke over og hvordan de skal referere til kildene. Læreren sier at dette nå er noe de er på vei bort fra, siden hun og kollegaene ofte følte at dette førte til det motsatte av hensikten; i stedet for å oppmuntre til å tenke kritisk rundt kilder de bruker, ble det en liste de kunne bruke uten å tenke så mye over hva kildene faktisk inneholdt eller hvor de kom fra. Dette kan sammenlignes med Moon og Facione sine advarsler; et for fastsatt rammeverk for hva kritisk tenkning er og hvordan man skal tenke kritisk kan føre til at elevene ikke får utviklet sin kritiske sans (2007; 1990, 2011).

4.2 Kritisk tenkning som ferdigheter og disposisjoner

I definisjonen av kritisk tenkning i teorien, vektlegges både kognitive ferdigheter og disposisjoner av Moon og Facione (2007, 1990/2011). Det argumenteres for at disse er umulige å skille, og at å kun ha de kognitive ferdighetene ikke er nok for å kunne tenke kritisk. Det er heller ikke nok å ha disposisjonene, ønsket er at de skal handles på, altså positivt ladede disposisjoner (Facione, 1990). Dette ses delvis også hos lærerne. Å skille mellom ferdigheter og disposisjoner kan kanskje virke kunstig i møte med lærere som praktiserer i klasserommet, og det virker ikke som lærerne nødvendigvis har reflektert over at det er to deler av begrepet. Som vi har sett i lærernes sitater på hva kritisk tenkning er, vektlegger de forskjellige måter å tenke på som kan sorteres under kognitive ferdigheter.

Samtidig viser alle lærerne i varierende grad til at samfunnsfaget har som mål å utdanne aktive medborgere. De holdningene og verdiene som verdsettes og fremheves i skolens styringsdokument kan sies å være de disposisjonene skolen vil at elevene skal handle på. Det er belegg for å si at styringsdokumentene maner til kritisk tenkning gjennom positive ladede disposisjoner, elevene skal for eksempel bli reflekterte individer som handler i tråd med demokratiske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2013). Er dette et uttalt mål hos lærerne? Her utpeker en av lærerne seg som ekstra opptatt av dette. Siri er spesielt opptatt av at kritisk tenkning skal føre til at elevene behandler hverandre med respekt og sier:

vi kan være uenige så bysta fyk og det er lov til å være uenige, men vi skal behandle andre mennesker med respekt uansett». Videre sier hun at «vi skal oppføre oss som folk.

Selv om disse utsagnene kan tolkes som at hun vil ha høflige elever, viser resten av intervjuet at det ikke er begrunnet med det. Hun argumenterer for at dette er holdninger som elevene skal handle etter fordi de har tenkt gjennom hvordan man skal behandle andre mennesker og hvordan man skal snakke sammen om man er uenige. Det er lov å ha forskjellige meninger, men disse må begrunnes på en god og saklig måte, altså ved hjelp av kritisk tenkning.

Siri er også den eneste læreren i utvalget som jobber på en skole der sammensetningen av elevene er hovedsakelig flerkulturell, med flere kulturer og religioner representert. På de andre er majoriteten av elevene etnisk norske. Siri sier at hun på denne skolen opplever at ulike, sterke meninger ofte kommer til overflaten i klasseseksjoner, og at dette var noe hun ikke opplevde i like stor grad på tidligere arbeidsplass med hovedsakelig etnisk norske elever. Sammensetningen i nåværende klasser beskriver hun som en berikelse, fordi hun opplever at elevene utvikler en større forståelse for at mennesker er ulike, og at de med å arbeide hardt utvikler holdninger og verdier som verdsetter dette. Dette er også i tråd med det Lim skriver om å utvikle en kritisk tankegang (2015). Han skriver at i arbeid med kritisk tenkning blir ikke det relasjonelle vektlagt i stor nok grad (Lim, 2015). For å kunne tenke kritisk rundt samfunnsstrukturer må man også lære om sosiale ulikheter i samfunnet (Lim, 2015).

Det er ikke mulig å si at dette er grunnen til at de andre lærerne ikke snakker om disposisjoner eller det å handle på ferdighetene de skal lære. Likevel kan det sies å være et gap mellom hvordan de beskriver kritiske tenkere og hva de forventer av elevene når de er ferdige med samfunnsfaget. Når de snakker om hvordan de arbeider med kritisk tenkning i faget, er det i hovedsak knyttet til arbeid elevene skal levere inn, eller hvordan de skal argumentere i diskusjoner. At elevene skal handle og bruke de kognitive ferdighetene etter å ha lært dem virker som en naturlig fortsettelse for lærerne. Det kan argumenteres for at dette kanskje ikke er en så gal slutning å trekke. Øvelse i de kognitive ferdighetene og utvikling av dem gjennom skriftlig og muntlig aktivitet i klasserommet over tid vil kanskje utvikle seg til internaliserte mønstre og dermed også disposisjoner, slik som Hunnes beskriver i sin tekst om verdier og holdninger i skolen (2015). Han skriver at gjennom internalisering av visse verdier og holdninger, vil disse også ha en sammenheng med handlingene et individ utfører (Hunnes, 2015, s.97). Som nevnt tidligere kan disposisjoner i Facione sin definisjon av kritisk tenkning defineres som holdninger og verdier som styrer hvordan vi handler og tenker (1990). Selv om ikke alle lærerne har et bevisst forhold til at kritisk tenkning også inkluderer disposisjoner,

kan det argumenteres for at de gjennom sitt arbeid verdsetter visse ferdigheter og holdninger, og slik kan disse også over tid internaliseres hos elevene.

Et fellestrekk ved lærernes beskrivelse av når de føler at elevene tenker kritisk er når de stiller spørsmål. Det kan argumenteres for at dette ikke er en ferdighet, men en handling utledet av kritisk sans og nysgjerrighet, og slik også en disposisjon. Alle nevner spørsmålsstillingen som en søken etter mer informasjon, og at den ofte kommer i form av en søken etter å forstå bedre og et ønske om å vite mer for å kunne gjøre seg opp en mening. Selv om de sier at det forekommer i varierende grad, opplever de alle dette som et tegn på at elevene er «med», og handler ut ifra en nysgjerrighet. Dette beskrives også som en av disposisjonene som Facione nevner som en av de mer spesifikke i møte med kjente problemstillinger og spørsmål; stille spørsmål på en klargjørende måte og søke årvåkent etter relevant informasjon (1990). I hvor stor grad dette skjer, avhenger også av prestasjonsnivået til elevene når det kommer til karakterer, ifølge alle intervjuobjektene, og dette er noe jeg skal komme tilbake til.

4.3 Kritisk tenkning som utfordrende

I min gjennomgang av teori og tidligere forskning knyttet til kritisk tenkning er en fellesnevner at undervisning som kan føre til kritisk tenkning, ofte ikke skjer så mye som ønskelig. Dette har ulike forklaringer. Case peker blant annet på tidspress, usikkerhet knyttet til definisjon, og frykt for at dette er noe elever ikke kommer til å få til (2007). Newmann nevner fokuset på pensum, og både Moon og Facione snakker om hvor viktig det er at lærere selv har evnen til å tenke kritisk og evnen til å kunne legge til rette for å lære det bort (1990, 2007, 1990). Mange av disse antatte årsakene er også noe som går igjen hos informantene når de skal forklare hvorfor de synes arbeidet med kritisk tenkning kan være vanskelig. Dette er nok et av de viktigste funnene jeg har gjort gjennom disse intervjuene. Alle lærerne ser kritisk tenkning som en viktig evne elever trenger i arbeidet med samfunnsfag, men de opplever det som utfordrende å få til i ulik grad. Selv om flere grunner går igjen hos flere av dem, er de ikke alltid enige i hvorfor det er utfordrende. Det ene intervjuobjektet sier blant annet at hun ser stor forskjell på elevene fra første klasse til tredje klasse, og beskriver dermed at en kritisk sans er noe som utvikles over tid, og at elevene trenger tid for å modnes. Dette går klart i mot en annen lærer, som mener at en kritisk sans ikke har noe å gjøre med alder, men heller med

tema og hvorvidt elevene kan noe om det fra før. Han ser ikke forskjell på elever fra vg1 og vg3, siden de i hans fag møter ny kunnskap på alle trinnene.

Her definerer førstnevnte kritisk tenkning som et overordnet begrep som griper inn i hvordan eleven jobber på tvers av fag og som en egenskap som må jobbes jevnt med, slik at den kan modnes. Dette kan stemme med hvordan blant annet Moon diskuterer kritisk tenkning, og at egenskapen ofte ikke er på et høyt nivå før etter gjennomgått høyere utdanning (2007). Samtidig stemmer det med Ennis og Facione sin beskrivelse som et overordnet begrep (1987, 1990). Den andre informanten ser kritisk tenkning som sterkt knyttet til temaet det skal tenkes kritisk om, og har dermed en smal definisjon av begrepet og en fagspesifikk forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). Siden lærerne beskriver flere sammensatte grunner til at kritisk tenkning kan være utfordrende, har jeg delt de opp i forskjellige kategorier. Selv om jeg her har gjort det slik for å gjøre det oversiktlig, er det viktig å påpeke at lærerne snakker om disse utfordringene som sammenvevde og komplekse. Jeg har delt dem inn i tid og motivasjon og interesse.

4.3.1 Tidsbruk

Noe alle lærerne trekker frem som utfordrende er tiden de har til rådighet. De peker på at de kun har tre skoletimer til rådighet i uken, og at de dermed ofte må prioritere hva de skal velge å bruke tiden på. På spørsmål om Siri syns kompetansemålene og formålet med faget samsvarer, og et oppfølgingsspørsmål om hun syns de viser to forskjellig syn på kunnskap svarte hun dette:

jaa.. av og til.. det har kanskje mest med tid å gjøre. Det handler ikke om at læreplanmålene ikke er viktig. Men mer kanskje det at vi har ikke så god tid. Og da er det sånn, hva skal man.. skal man trekke en elev masse fordi han ikke kan å bruke helt riktige begrep, eller er det kanskje viktigst at eleven har forstått det store. Har forstått hva det vil si å være et medlem av samfunnet på en god måte, som bidrar og kan være en positiv person for andre. Det kan man jo på en måte være uten å ha oversikt over begrep.

Her ser vi at Siri av og til kan føle på at det er vanskelig å balansere blant annet begrepslære og det som er en del av formålet med faget, å utdanne aktive medborgere

(Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette er samme læreren som har hatt flere diskusjoner i klassen om hva som er greit å si om andre mennesker og om hvordan man argumenterer og legger frem meningene sine. Dette diskuterer hun opp mot menneskerettigheter, og respekten for andre mennesker. Dette er også det demokratiet i Norge er bygget på (Stray, 2014). Her viser Siri at hun prøver så godt hun kan å prioritere diskusjoner og temaer som hun tror vil få elevene til å reflektere og sette spørsmålstegn med egne verdier og holdninger, men at hun ofte føler at tiden ikke strekker til, og at diskusjoner hun ser på som nødvendige tar tid av annen planlagt undervisning. Hun sier også;

Jeg skulle nesten ønske at samfunnsfag ikke hadde en karakter, men at det hadde en godkjent/ikke godkjent eller en slik lav/middels/høy. At det handler mer om hvordan prater man om folk, tema.. ja. Jeg vet ikke.

Selv om hun ikke direkte uttaler det, kan dette tolkes som at hun kan synes det er vanskelig å sette karakter på elever og samtidig ta seg av dannelsesmandatet til faget. Bevisst eller ubevisst kan dette vise et fokus på faktakunnskaper når det skal settes karakterer i faget, eventuelt at det kan være vanskelig å sette karakter når det er holdninger og verdier som skal «måles». Dette beskriver også Case i egen forskning; kritisk tenkning skilles fra resten av pensum, og lærere kan dermed oppleve at det er noe de ikke har tid til (2015). I motsetning til Case sin undersøkelse, hevder Siri at når disse to faktorene skal prioriteres i faget, prioriterer hun heller diskusjoner og refleksjon, siden dette i det store bildet gir elevene et større utbytte.

Dette er et utdrag fra intervjuet med Mona:

L: Jobber du spesifikt med kritisk tenkning eller er det på en måte noe som går inn i undervisninga underveis? At du føler..

M: Ja. Jeg syns ikke vi kommer så.. Igjen, et punkt er tid da. Før vi har kommet i gang, så er timen over, så har vi jo vurdering og sånt. Det er jo mange ganger at jeg ønsker vi kunne fortsatt. Ikke minst i skriftlighet, for det er noe med å.. muntlig blir ofte litt flyktig og man trener jo absolutt kritisk tenkning, men føler jo at om det hadde vært litt mer tid til skriving også så ville man ha gått.. Ja, det er noe med å få modnet argumentasjonen. Det er ofte det som ligger i faget.

L: så på spørsmål om du føler at tiden strekker til, sånn at du rekker det du vil i timene?

II: jeg rekker det jeg har planlagt, men jeg rekker jo ikke det jeg vil. Nei.

Det kommer ikke så godt frem på papiret, men ut ifra tonefall og situasjonen tolket jeg det dit hen at svaret ja betyr at kritisk tenkning er noe som går inn i undervisningen underveis. Her

beskriver hun hvordan det å ta seg tid nok til å få gå i dybden ofte ikke lar seg gjøre. Med alt hun føler hun skal rekke over i faget, er det ikke tid. Samtidig snakker hun også om at det muntlige ofte kan bli flyktig, i kombinasjon med alt de skal rekke over. Dette gjør at hun føler de ikke rekker å bruke god tid rundt refleksjon over det de jobber med. Dette finnes igjen også i andre undersøkelser, slik som i utredelsen gjort av Ludvigsenutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). Her påpekes det også at et bredt kunnskapssyn og for mye stoff som skal dekkes, fører til at lærerne ikke får tid til å gå dypt nok i stoffet (NOU 2015:8, 2015).

I svaret til Mona kan det også finnes et motsetningsforhold mellom dybdeforståelse og vurderingssituasjoner. De siste årene har det vært fokus på at vurdering ikke kun skal være summativ, men heller noe som i stor som skal fremme videre læring, gjennom for eksempel vurdering for læring (Hopfenbeck & Lillejord, 2016; Munthe, 2016). Måten Mona og Siri snakker om karakterer og vurdering, tilsier at de kanskje finner dette problematisk og at de føler vurderingssituasjoner tar tid fra undervisning som går i dybden. Når Jannike får spørsmål om hun føler hun har tid til både begrepslæring og dybdelæring, og om hun føler hun får tid til begge deler, lyder svaret ganske likt sitatene jeg har brukt fra Mona og Siri.

J: ehm. En kommer gjennom begge deler men en haster jo veldig. Skulle jo gjerne hatt mer tid. For jeg opplever jo veldig at det er et sånn modningsfag. At en skulle jobbe mer med det, for å få en dypere forståelse av det. Og noen tar det veldig kjapt, mens noen trenger mer tid. Men så er det jo et trettimers fag, ikke sant. Så er det så utrolig mye du kan dra inn. Så det er vel kanskje litt sånn frustrasjon, at jeg skulle gjerne jobba lengre med hvert tema, for å få en mer dybdeforståelse.

Igjen vises en frustrasjon over å ikke få lov til å bruke så mye tid som behøves for å kunne gå dypt inn i forskjellige temaer, for å hjelpe elevene se sammenhenger og få en dypere forståelse.

Når Per får spørsmål om han føler han har nok tid til å undervise slik han vil, svarer han blant annet;

Men hvis du ser på hva læreplanen egentlig forventer, så er det ikke nok tid til det. For det skulle vært kritisk tenkning rundt veldig mye mer enn det jeg rekker.

Dette går igjen hos alle lærerne. Utfordringen med tid kan sies å være todelt; lærerne føler et press på at de ikke rekker gjennom alt de er pålagt, samtidig som de er opptatte av at hvert

tema ikke nødvendigvis får så mye tid som det trenger for at elevene skal kunne gå nok i dybden på materialet. På spørsmål om hva de legger i dybdeløring, svarer Per

At man rett og slett har tid til å fordype seg i noe... bygger seg opp slik at elevene totalt sett får en sånn forståelse av en tematikk at de virkelig kan forholde seg aktivt kritisk til problemstillingene. At det ikke er gitt på forhånd.

De andre snakker om dybdeløring i lignende ordlag, og de er klare på at en dypere forståelse og læring henger tett sammen med kritisk tenkning. Dette samsvarer med hvordan Ludvigsen-utvalget har definert dybdeløring; «Dybdeløring vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde» (NOU 2014:7, 2014, s.10). Her vektlegges både begreper og sammenhenger, noe som også kan ses hos for eksempel Per. I sitatet om dybdeløring sier han at «det ikke er gitt på forhånd». Dette kan sammenlignes med hva Ludvigsen-utvalget sier videre om dybdeløring, at kjente begreper og kunnskap skal brukes til å skape ny forståelse i nye og ukjente sammenhenger (NOU 2014: 7, 2014, s.10-11). Her trekker alle lærerne en sammenheng mellom mangelen på tid, og hvorvidt de har muligheten til å gå i dybden på ulike temaer som inngår i faget. Dette samsvarer med funnene til Ludvigsenutvalget (NOU 2014:7, 2014).

Et viktig funn er at selv om lærerne sier at de prøver så godt de kan å ikke bruke for mye tid på begrepsløring og faktainnløring, føler de at de ikke har tid til alt de vil og burde i faget. Dette kan sies å gå imot det litteratur og forskning sier om læreres fokus i timene. I gjennomgangen av hva som er tendensen i faget, så vi at lærere i større grad fokuserer på faktakunnskap eller kunnskap som kan presenteres som rett eller gal (Børhaug et al. 2014; Koritzinsky, 2012). I tillegg viser en gjennomgang av læreverk at de ofte ikke problematiserer den kunnskapen de presenterer, slik at elever kan få et inntrykk av den er autorisert (Børhaug & Christophersen, 2012). Basert på hva lærerne forteller i intervjuene, kan dette delvis sies å ikke stemme for dem. Samtidig kan jeg bare ta utgangspunkt i hva lærerne forteller om egen undervisning, jeg har ikke vært tilstede når de har undervist. Olsen og Zimenkova beskriver i sin artikkel gjemt normativitet, og hva som problematiseres og opp mot hva, kan jeg ikke si noe om ut ifra intervjuene (2015). Samtidig vil lærere alltid være påvirket av egne verdier og holdninger (Shor, 1992). Dette vises spesielt hos en av lærerinformantene, Siri. Dette er tydelig gjennom hvordan hun snakker om hva som er viktig for henne, slik som respekt for hverandre og menneskeverdet i seg selv. Fordi elevene har en annen diskurs enn henne, kan det tolkes som at hun i større grad vil at de skal ta del i hennes.

Alle fire lærere sier de i utgangspunktet ikke bruker lærebøkene i særlig stor grad, noe som sammen med deres ellers beskrivelse av egen undervisning kan tyde på at de i større grad problematiserer samfunnet rundt elevene. Samtidig, så sier for eksempel Siri dette på spørsmål om de bruker boka mye i undervisninga;

For vi har jo ei bok men det er jo klart, den boka er mest for å lære om den generelle tematikken og begrep. Og det. Du kan jo ikke oppdatere ei bok så ofte som man burde.

Dette sier hun i forbindelse med at de også bruker andre kilder når de skal diskutere dagsaktuelle samfunnsforhold. Måten hun omtaler boken på, tilsier at dette er noe de kan bruke som utgangspunkt, og det kan tolkes som at boka ses på mer som faktakunnskap, og noe som ikke diskuteres i like stor grad. Siri sier noe av det samme på spørsmål om de bruker boken i undervisningen;

nei, ikke så mye. Vi har det som en grei referanse og få.. De har leselekse til hver gang, så har de test deg selv oppgavene. Fordi de gir en sånn, en viss pekepinn.

Per og Jannike omtaler boken på lignende vis, noe som kan støtte opp om at boken ofte ses på som basiskunnskap og at den dermed i større grad legitimerer enn problematiserer samfunnet rundt elevene. Ubevisst kan dette gi elevene inntrykk av at visse samfunnsstrukturer er nøytrale og «rette», noe som kan sies å samsvare med formålet til faget, siden skolen har som oppdrag å gi elevene en kulturell innsikt og forankring (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Likevel problematiseres det av fagdidaktikere som Børhaug og Christophersen og Koritzinsky (2012, 2012). I Børhaug og Christophersen sin undersøkelse av lærebøker i samfunnsfag, fant de at de i stor grad legitimerer eksisterende samfunnsstrukturer. Hvis lærerne i tillegg referer til boken som basiskunnskap, blir kunnskapen som presenteres i boken autorisert i dobbelt forstand. Biesta påpeker også at en gitt forståelse av demokratiet kan utelukke kritisk tenkning rundt hva det faktisk består av. Selv om lærerne sier at de i liten grad bruker bøkene, kan måten de bruker dem på ikke sies å oppfordre til kritisk tenkning i en særlig grad.

4.3.2 Interesse og motivasjon

Her har jeg valgt å slå sammen interesse og motivasjon, selv om de også kan skilles mellom. Dette har jeg gjort fordi lærerne i stor grad snakker om begrepene om hverandre, og at de kan sies å være tett forbundet. Interesse brukes noen ganger av lærerne for å beskrive interessen for spesielle temaer, og noen ganger som interessen for å lære. Det samme kan sies om

motivasjon, men brukes for det meste om motivasjon for å lære og følge med i timene. Sistnevnte definerer Brophy som en motivasjon for å lære; elevene er ikke bare motiverte for resultatet av det de lærer, de er også motiverte for den mentale prosessen (1987). Det er ikke nok med en ytre motivasjon på grunn av resultatet, elevene må også ha en indre motivasjon. Brophy omtaler også motivasjon som en disposisjon, en elev som er motivert er disponert til å søke etter kunnskap og mestre forskjellige ferdigheter som trengs (1987). Dette ser vi igjen i disposisjonene Facione bruker for å beskrive kritiske tenkere. Alle lærerne sier at de prøver å bruke temaer og saker som de tenker kan interessere elevene for å skape engasjement og deltakelse, noe som også Manger sier kan føre til økt motivasjon (2016) Her brukes altså interesse som interesse for et spesielt tema, men som kan tolkes at skal føre til motivasjon til å lære.

Når de snakker om motivasjon spesifikt snakker tre av dem for det meste om ytre motivasjon, slik som at dette får elevene på prøven, eller at elevene må levere inn arbeid på slutten av timen. Når lærerne skal rettferdiggjøre hvordan de legger opp timene, og hvorfor elevene skal være aktive, viser de for eksempel til at dette er noe elevene får om senere på eksamen eller møter i andre vurderingssituasjoner. For eksempel sier Jannike at hun i sine timer har en del elever som ikke arbeider med det de skal med mindre hun presiserer at dette er noe de må levere og som hun kommer til å se på. Å motivere på en slik måte, kan argumenteres for at er viktig del av å motivere (Manger, 2016). Ved å argumentere slik ser elevene resultat av eget arbeid. Samtidig påpeker Manger at bare denne typen motivasjon ikke er nok (2016). Å motivere ut ifra resultat kan skape et fokus på mål og resultater, noe som igjen kan føre til at elevene blir prestasjonsorienterte, noe Manger hevder kan føre til at elevene blir frustrerte om resultatet ikke svarer til forventningene (Manger, 2016, s.149) Samtidig kan dette også være uheldig om vurderingssituasjonene er faktaorienterte, siden kritisk tenkning da kan bli nedprioritert av elevene i enda større grad. Som nevnt tidligere nevner flere av lærerne at elevene ofte virker mest interessert i enkel kunnskap som de ikke må tenke over. Dette kan henge sammen med fokuset på resultater, og at elevene blir prestasjonsorienterte.

Mona bruker gruppearbeid som en motivasjon for å få elevene gjennom introduksjoner til nye tema, noe som kan sies å være både en indre motivasjon og en ytre motivasjon. Elevene vil ha gruppearbeid fordi de da får lov til å sitte i grupper å diskutere, noe som kan sies å vise en indre motivasjon for å få lov til å diskutere og tenke kritisk rundt det de har lært, men vi kommer ikke inn på om dette er noe hun har tenkt over. Manger skriver at en kombinasjon av ytre og indre motivasjon er nødvendig for at elever skal ha lyst til å lære (2016).

Det er viktig å poengtere at lærerne som her snakket om ytre motivasjon, ikke nødvendigvis ikke ser viktigheten av indre motivasjon. Her velger jeg å trekke et skille mellom hvordan jeg tolker at de snakker om motivasjon. Når jeg argumenter for at tre av lærerne snakker om motivasjonen til å lære og til å tenke kritisk, for det meste handler om ytre motivasjon, er det på grunn av måten de formulerer seg. Når de beskriver elevene og hvordan de jobber, er fokuset på hvordan de selv kan fungere som pådrivere og at dette er noe de må være nesten konstant for at elevene skal arbeide med det de skal. De sier alle tre på forskjellige måter at målet er kritiske tenkere som er engasjerte, men omtaler det som noe elevene «må» gjøre fordi det er det som forventes av dem.

Den eneste som snakker om motivasjon på en måte som tolkes som indre motivasjon er Per. Når Facione snakker om kritisk tenkning beskriver han en «critical spirit», og hvordan kritiske tenkere også skal ha lyst til å bruke de ferdighetene og disposisjonene begrepet omfatter (1990). Moon poengterer at kritisk tenkning er noe man utvikler over tid, og at det er noe man må ville selv, en lærer kan ikke tvinge en elev til å være en kritisk tenker (2007). Dette reflekterer også Per over. Han sier at han ofte opplever at han ikke nødvendigvis klarer å engasjere elevene slik som han vil, noe han mener har en sammensatt grunn. En av dem er at han ikke opplever at elevene er motiverte for læring i seg selv. Han sier

Men, altså.. det å vekke elevenes interesser for samfunnsspørsmål er på en måte forutsetninga for at jeg kan vekke noe kritisk.. altså at jeg har fortalt dem hvordan de kan være kritisk, så hjelper det egentlig ikke at jeg har gitt deg forutsetningene for å kunne kritisk vurdere det du leser om det, for du leser ikke om det. Uansett, for du er ikke interessert.

Her snakker han om at han prøver å legge opp undervisningen slik at den både interesserer og kan mane til kritisk tenkning, men at det ikke nødvendigvis fungerer om eleven selv ikke viser interesse for å lære. Han snakker tidligere i intervjuet også om ytre motivasjon, men viser her at han mener at elevene selv også må ha en motivasjon for å tenke kritisk og for å lære. Samtidig kan det argumenteres for at nettopp dette er lærernes jobb (opplæringsloven, 1998 1.1), og dette kan være med på å forklare hvorfor de alle sammen i større og mindre grad fokuserer på seg selv som motivatorer. Likevel, i Moon og Facione sin beskrivelse av kritiske tenkere er de beskrevet som individer som er opptatt av å tenke kritisk og utvikle seg som kritiske tenkere (2007; 1990). Dette snakker tre av lærerne lite om, noe som kan være et tegn på at dette er noe de ikke opplever fra elevene i særlig stor grad. Som nevnt tidligere

nevner alle lærerne spørsmålsstilling fra elevene som et bevis på at elevene tenker kritisk. Når dette forekommer kan dette også vise en interesse fra elevene sin side, og en motivasjon til å lære mer. Samtidig sier de at dette ikke forekommer særlig ofte.

4.4 Kritisk tenkning og skolens formål

I teorien ble det redegjort for hvordan kritisk tenkning kan være med på å oppfylle samfunnsfagets formål. Blant annet ble det henvist til skolens rolle i sosialisering- og subjektifiseringsprosessen av elever (Biesta, 2009). Disse to prosessene kan sies å inneholde det Børhaug peker på som samfunnsfagets tre begrunnelser; nytte, danning og legitimering (2005). Her vil jeg gå mer i dybden på nettopp danning, og i hvor stor grad lærerne reflekterer over dette aspektet ved fagets formål i arbeidet med kritisk tenkning. Legges Klafkis forståelse til grunn, skal danning både tilpasse elever til samfunnets kultur, men også omfatte de mentale prosessene hos den enkelte (Aase 2005).

På spørsmål om lærerne vektlegger samfunnsfagets formål i undervisningen fikk jeg varierende svar. Jannike svarer at hun opplever at andre lærere som også har samfunnsfag tar litt styringen i planleggingen, siden dette er noe de samarbeider om. Men når hun skal beskrive hva hun selv ser på som formålet til faget sier hun;

Tenke kritisk og delta i samfunnet. Tenke at du er en viktig brikke i den store sammenhengen. At vi ikke står utenfor, slik som jeg har inntrykket av at mange elever tenker at her.. det som skjer rundt meg kan jeg ikke påvirke liksom, å få dem til å forstå at. Alle vi som lever i dette samfunnet er viktige brikker, og vi kan påvirke.

Her kan vi se at hun har en opplevelse av at elevene ofte føler de står utenfor. I sitatet finnes støtte for både sosialiseringprosessen og subjektifiseringsprosessen. Hun er opptatt av at elevene skal se at de er en del av samfunnet, men samtidig at de skal tenke kritisk. Å skulle delta i samfunnet kan sies å være en del av sosialiseringen. Å være en aktiv medborger er et uttalt mål i styringsdokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samtidig vektlegger hun i liten grad at elevene skal tilpasse seg samfunnet og dets kultur, hun er mer opptatt av at de skal innse at de har makten til å påvirke. Dette kan være begrunnet i et ønske om at de skal innse at de er en del av samfunnet, og at det er viktigere for henne enn at de skal tilpasse seg. Som sådan kan det tolkes som at hun føler hun ikke oppnår danningen som samfunnsfaget legger opp til, siden elevene hennes ser på seg selv som utenfor. Dette involverer at hun også føler på utfordringer når det kommer til å tenke kritisk. En mulig grunn til at elevene ikke er

motiverte til å tenke kritisk kan være at de ser på seg selv som uten mulighet til å påvirke, og at det derfor ikke er nyttig å tenke kritisk rundt de forskjellige temaene i samfunnsfaget.

Å ønske at elevene skal innse at de er en del av samfunnet er en gjenganger også i svarene til de andre lærerne. Der Jannike representerer et individperspektiv som kan sies å helle mest mot subjektifisering, viser Per i større grad et samfunnsperspektiv. Han er opptatt av elevene skal bli kvalifiserte samfunnsdeltakere, slik at de blant annet er bevisst sine valg, og hvordan de påvirker resten av samfunnet. På spørsmål om han vektlegger formålet med faget, svarer han:

Ja. Det gjør jeg, virkelig. Det er jo som jeg sa. Å gjøre elevene til kvalifiserte samfunnsdeltakere. De skal vite hva de.. velger når de velger noe. Det handler jo delvis om deres eget liv, men først og fremst om prosessen i demokratiet.

Her trekker han frem det ansvaret som hviler på hver enkelt elev. Gjennom sin deltakelse kan de være med på å påvirke samfunnet, og dermed demokratiet. Videre sier han at kritisk tenking er et viktig redskap for å få elevene til å forstå at de inngår i et fellesskap.

Sosialiseringsprosessen og bevisstheten rundt hvordan samfunnet fungerer kan sies å stå sterkt hos Per. Han vektlegger demokratiet i stor grad, og han ser det som sin oppgave å forberede elevene på at de skal inn i et allerede satt demokratisk system. Dette påpeker Stray er viktig for at elevene skal klare å navigere seg som demokratiske medborgere (2014).

Samme synet kan finnes igjen hos Siri. Det har allerede blitt diskutert hvordan hun viser en gjemt normativitet i hvordan hun omtaler egen undervisning. Hun vektlegger visse verdier og holdninger, noe som også skal gjøres sett med et dannelsesperspektiv. Samtidig virker det som hun i klasserommet prøver å finne en balansegang mellom å fordømme meninger som går mot de som presenteres i styringsdokumenter, og å samtidig ha en åpen dialog med sine elever. Når hun viser motstand mot meninger som ytres i klasserommet, er hun opptatt av at elevene skal forstå hvorfor. Gjennom å tenke kritisk gjennom egne holdninger og meninger opplever hun at elevene selv innser at holdningene deres ikke nødvendigvis er reflekterte og begrunnede. Hun jobber med å få elevene til å innse at hvordan de ser andre, også påvirker hvordan andre ser dem. Hun sier;

Men de skal forstå at de har et ansvar overfor andre mennesker og for det samfunnet de lever i, det er veldig viktig.

Her kan Klafkis bruk av begrepet allmenndanning trekkes inn; man skal være et dannet menneske i samspill med alle andre i samfunnet, slik at det ikke går på bekostning av noen (2001). I Siris forståelse av demokratiet fremmer hun respekt og likeverd som særs viktig.

Mona peker også på systemforståelse som viktig i samfunnsfag, og hvordan elevene gjennom kritisk tenkning og deltakelse kan være en del av demokratiet.

I dette delkapittelet har det blitt diskutert hvilke perspektiver og syn lærerne kan tolkes å vektlegge i samfunnsfaget. Det har blitt diskutert hva de ser som fagets formål og i hvor stor grad de vektlegger det opp mot hva de sier om kritisk tenkning. Alle snakker i varierende grad om samfunnsfaget på en måte som legitimerer allerede eksisterende samfunnsstrukturer, og vektlegger hvordan elevene skal passe inn og forstå sitt ansvar. Samtidig har det gjennom hele analysen vært tydelig at lærerne snakker om kritisk tenkning som essensielt. Gjennom teorien har jeg vist at skolens oppdragende rolle ikke nødvendigvis trenger å stå i et motsetningsforhold til kritisk tenkning. Dette kan også gjelde lærerne i dette utvalget. Samtidig er det tegn på at de ikke nødvendigvis er bevisst forholdet mellom de to aspektene. Det er trolig at hvordan lærerne snakker om formålet til faget også påvirker deres undervisning, samtidig har denne undersøkelsen ikke inkludert observasjon av noe undervisning. Derfor kan det være motsetninger mellom idealet og realitet, slik som i forskningen Koritzinsky henviser til (2012). Hvorvidt det er slik hos lærerne i dette utvalget, kan det derfor ikke spekuleres i. Det er også utenfor oppgavens omfang, siden fokuset er lærernes opplevelser og tanker.

4.5 Hvem kan tenke kritisk?

Når lærerne snakker om hvem som kan tenke kritisk, svarer alle at de tror dette er noe alle elever kan få til, men i varierende grad. De legger noen premisser til grunn, som jeg her skal gå videre inn på.

4.5.1 Modenhet

Et punkt som stikker seg ut, er modenhet. Når lærerne snakker om modenhet, tolker jeg det som noe som ofte har med alder å gjøre. Det kan henge sammen med hvor eleven ligger på karakterskalaen, men jeg opplever da at lærerne ser på de som får høyere karakterer som elever som i større grad er modne, og dermed mer rustet til å tenke kritisk. Her er tre av lærerne samstemte i at modenhet er viktig for at elevene får til å tenke kritisk. Som jeg sa innledningsvis, sier de at evnen til å tenke kritisk ofte utvikles over tid, og med et godt støtteapparat rundt seg. En er ikke like enig. Per hevder at kritisk tenkning ikke henger

sammen med modenhet tolket slik, men heller med utviklingen elevene har innenfor ulike temaer i fagene. Han legger som forutsetning at elevene må kunne noe om temaer før de kan tenke kritisk rundt dem, selv om han går litt tilbake på denne påstanden i løpet av intervjuet. Både Siri og Jannike sier at de ser stor forskjell på elever som går vg1 og elever som går vg3, og at elevene tross alt skal utvikle seg og få tid og rom til å få utfolde seg som kritiske tenkere. Jannike sier;

Og at en ser stor forskjell på første og tredje klasse, og andre klasse for så vidt.

Jeg hadde sosiologi før, i andre klasse og bare på det året der, så ser jeg hvordan de var når de kom fra første klasse og når de går ut av andre og skal begynne i tredje. At da har det skjedd veldig mye på akkurat de tingene der. Og det tror jeg er en kombinasjon av modning og at de har fått jobbet med det over tid.

Her nevner hun to aspekter som også Moon og Facione skriver om (2007; 1990). For å utvikle seg som kritiskere tenkere trenger elevene å jobbe jevnt med dette, samtidig som det er en ferdighet som utvikles samtidig som eleven modnes (Facione, 1990; Moon, 2007). Case og Sandahl påpeker videre at det å tenke ikke er noe lærere kan ta for gitt at elevene får til (2007, 2015). Elevene må ha hjelp til å utvikle de ferdighetene som skal til for å kunne tenke kritisk, og da er det også logisk at dette må jobbes med over tid. Per, som ikke ser modenhet som nødvendig for kritisk tenkning, er ikke uenig i dette aspektet. Kritisk tenkning må jobbes med jevnt, men han mener at hvorvidt elevene får til å tenke kritisk i større grad henger sammen med hva de kan om temaet fra før av, og at kritisk tenkning er knyttet til de forskjellige fagene. Her viser han at han ser på kritisk tenkning som en fagspesifikk kompetanse, i stedet for som en fagovergripende kompetanse, slik som Jannike og Siri (NOU 2014:7, 2014). Slik kan elever i vg1 i større grad tenke kritisk om ulike temaer hvis de for eksempel har kunnskap om dem fra før. Til sammenligning kan elever i vg3 ha større utfordringer ved å tenke kritisk, fordi de møter på temaer de ikke kan noe om fra før, samtidig som de kanskje møter kunnskap og temaer som er mer komplekse og sammensatte. Slik kan det argumenteres for at Per kanskje også ser på kritisk tenkning i sammenheng med modning selv om han hevder han ikke gjør det. Når vg3-elever skal tenke kritisk stilles det større krav, noe som kan skje fordi de har utviklet seg siden første klasse.

4.5.2 Høytpresterende elever

Et annet funn er at alle lærerne ser at kritisk tenkning er lettere for høytpresterende elever, enn det er for svakt presterende elever. De synes samstemte i at høytpresterende elever får til kritisk tenkning på en mer «naturlig» måte – elevene ser selv sammenhenger, klarer å se flere sider av en sak og vurdere ulike meninger. Svakt presterende elever får ikke dette til med mindre det foregår mye stillasbygging og styring fra lærerne. Samtlige av lærerne ser at de elevene som ligger i øverste sjiktet av karakterskalaen i mye større grad jobber selvstendig og selv klarer å vurdere informasjonen og kunnskapen de møter. Dette trekker også Facione frem som en av de viktigste ferdighetene til kritiske tenkere (1990). Selvregulering gir elevene selvinnrettet, og blir selvforsterkende fordi dette samtidig bidrar til å utvikle dem som kritiske tenkere. Alle lærerne trekker frem at dette er vanskelig for andre elever, og at de ofte i større grad reproducerer argumenter og kunnskap som de har gått gjennom sammen i fellesskap. Mona sier for eksempel dette når hun snakker om diskusjon i klasserommet;

En styrt diskusjon, ja. jeg er enig med deg fordi, men man kan også si at fordi . Og da er det veldig mange som trenger argumenter i forkant. De finner ikke på det av seg selv, så de må ha en liten bank å jobbe med.

I dette sitatet kan vi også se at hun tilrettelegger for ulike nivåer hos elevene, slik at alle kan delta. I en styrt diskusjon sier Mona at alle må delta, slik at det ikke blir noen få elever som er aktive igjen og igjen. I følge Newmann gjør det at alle deltar det mer sannsynlig at høyereordenstenkning forekommer i helklassesituasjoner (1990) Dette tiltaket differensierer også – de høytpresterende elevene kan bruke egne argument, mens de som trenger det kan få hjelp (Tomlinson: 2014).

Her kan det også være interessant å trekke inn at alle lærerne i varierende grad var enige om at et premiss for å tenke kritisk, er at noe kunnskap allerede må være på plass. Slik blir ferdighetene som trengs for å tenke rangert. For å kunne tenke kritisk må eleven først inneha kunnskap og forstå den, deretter kunne evaluere og reflektere rundt den. Dette er også grunnen de alle trekker frem til at de som regel følger en ganske tradisjonell måte å undervise på – at elevene først får en slags innføring før de jobber med stoffet (Klette: 2016). Dette gjelder derfor ikke bare kritisk tenkning som sådan, men hvordan de tenker at elevene lærer best. Her er Per ganske bastant i store deler av intervjuet;

Altså for å kunne stille seg kritisk må du punkt en følge med. Punkt to så må du stille med en del forkunnskaper. For hvis du mangler det, så vil du bare følge med å tenke

jadajada, helt sikkert. Men hvis du på en måte er. Har en del tanker om dette fra før, har du muligheten til å være kritisk. Behøver ikke være det da heller, en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse. Så det betyr at eleven som kan kritisk tenkning ofte har gode faktakunnskaper på plass.

Her stiller han to premisser for kritisk tenkning, eleven må være motivert og eleven må ha noen faktakunnskaper på plass. Han mener at om en elev skal være i stand til å tenke kritisk omkring noe, er det nødvendig å ha en viss innsikt. Bare da kan eleven vurdere hva det er hun faktisk skal ta stilling til. Det samme ses hos Siri når hun skal beskrive om elever må ha noen spesielle ferdigheter for å tenke kritisk;

Man er nødt til å ha et visst ordforråd, begrepslæring. Det er jo viktig på skolen men også det.. hvis man skal kunne tenke kritisk om informasjon som man får, så må du jo på en måte ha vært gjennom lignende sjangrer eller lignende tema før. Eller kanskje ikke bare tema heller, men man må ha litt større ordforråd da.

Her går hun inn på at elever ikke bare trenger noe informasjon fra før, men også ta de trenger å ha et ordforråd og begreper til å beskrive det de skal tenke kritisk om. Dette er et syn som kan ligne det Hesby-Mathe presenterer i en artikkel (2015). Hun argumenterer for at begreper er en integrert del av samfunnsfaget, og at begreper kan hjelpe eleven i «arbeid med refleksjon, diskusjon, analyse og trening til demokratisk beredskap" (2015). Ved å se begreper på en slik måte blir de et verktøy for elevene når de skal oppnå en enda dypere kunnskap. Å kunne analysere, reflektere og diskutere vil også utvikle elevenes kritiske sans (Newmann 1990). Her kan det være viktig å skille mellom faktakunnskaper og begrepslæring, men i denne konteksten blir begge lagt frem som et premiss for at elevene skal kunne tenke kritisk.

Mona sier;

Men det er klart, vi må jo ha noe fakta. Vi må ha noen mursteiner som vi kan bygge fundament med da.

Både Per og Siri mener klart at det må ligge en kunnskap i bunn før elever kan tenke kritisk i begynnelsen av intervjuet, men moderer seg selv litt i løpet av intervjuet. Når de får snakket og selv reflektert over hva som skal til, mener de at dette ikke nødvendigvis er en forutsetning, men at det likevel kan hjelpe elevene på vei.

Lærerne har tendenser til å se kritisk tenkning som noe høytpresterende elever har bedre forutsetninger for å få til, samt at elevene burde ha en form for forkunnskaper. De er også samstemte i at kritisk tenkning kan være nivå delt, selv om de mener at alle elever kan få til

noen former for kritisk tenkning. Disse faktorene sammen, kan støtte under et syn som ofte kan gjøre seg gjeldene hos lærere, og som Case beskriver i sin artikkel «Putting Bloom's taxonomy to rest» (Case, 2015). Bloom sin taksonomi gått fra å handle om vurdering, til læring (Case, 2015). Den har også blitt bredere; ofte tolkes den ikke til å handle om ulike vanskelighetsgrader innenfor samme tema, men heller vanskelighetsgrader innenfor ferdigheter generelt (Case, 2015). Denne fallgruven gjør at noen lærere aldri lar de lavere presterende elevene få prøve seg på høyere former av tenkning, siden de først må mestre de lavere. Denne oppfatningen av kunnskap, vanskelighetsgrad og rekkefølge kan finnes i noen grad hos lærerne som er intervjuet, samtidig som de også bruker metoder som tilsier at de ikke jobber på denne måten. De støtter alle at noe faktakunnskap må være på plass før de kan arbeide med den, noe som støtter synet på at noen ferdigheter må arbeides med før de vanskeligere kan jobbes med. Slik blir ferdighetene rangert, i stedet for at det rangeres innenfor ferdigheten. Likevel, så svarer de alle at de tror alle elevene har potensialet til å tenke kritisk, med noe tilrettelegging. Slik blir kritisk tenkning mulig for alle, selv om elever utfører ulike nivåer av kritisk tenkning. Mona beskriver det slik på spørsmål om hun føler det er forskjellige nivåer av kritisk tenkning;

Men jeg mener jo likevel at ferdigheten kan trenes. For eksempel hvis vi analyserer en kilde sammen. Også da en tekst, så kan det tilrettelegges for alle nivåer. For eksempel finne tre synspunkter også hvis du er heldig og ha en god kilde som viser at. Som kan fortelle eleven noe om hvorfor. De synspunktene står der. Så er det noe som kan gjøres på de fleste nivå.

Her og ellers i intervjuet viser Mona at hun tilrettelegger i egen undervisning slik at ulike ferdigheter kan trenes på av alle elevene, om enn i ulik vanskelighetsgrad. Tidligere i intervjuet sier hun at ved bruk av ulike kilder og med god støtte av henne, får alle elevene til å jobbe med å evaluere og vurdere ulike påstander og argumenter. Følger vi Blooms taksonomi er evaluering den vanskeligste ferdigheten, men Mona tilrettelegger slik at alle elevene kan trene på den (Case, 2015). Dette er det i størst grad Mona som går inn i, men de andre lærerne snakker også om at ved tilrettelegging kan alle elevene jobbe med for eksempel kritisk tenkning. Dette argumenterer også Case for at er nødvendig slik at alle elever får øvd på forskjellige ferdigheter som ofte blir rangert etter hvor vanskelige de er (2015). Ved at lærerne heller tilpasser nivået innenfor de ulike ferdighetene, er de i tråd med Case sitt arbeid og også læreplanene og fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2013; Case, 2015). På spørsmål om kritisk tenkning er vanskelig å vurdere svarer Per blant annet dette;

Ja. Hvis det var sånn at jeg hadde, hvis jeg hadde det som et eget kriterium, streng versjon, altså at du på et selvstendig grunnlag klarer å stille deg kritisk til det, så er det vel sånn at jeg føler som jeg sa at det blir så vanskelig for så mange. I en streng definisjon så tror jeg det hadde vært ikke vanskelig å vurdere men bare vanskelig for elevene å oppnå. Og da er det vanskelig å få dem motivert til å gjøre det, fordi jeg hadde syns det hadde vært så krevende. Vi gir opp heller.

I dette legger han at han ikke definerer kritisk tenkning veldig strengt, fordi det da hadde hatt motsatt effekt av hva som er ønskelig. Dette peker også Facione på i sitt arbeid, om definisjonen og bruken av kritisk tenkning blir for strengt regulert kan det heller føre til at elever ikke utvikler en kritisk sans (1990).

4.6 Hva gjør lærerne for å legge til rette for kritisk tenkning?

Et spørsmål som jeg stilte til alle lærerne var hvordan de la til rette for kritisk tenkning i sine timer, og derfra ulike oppfølgingsspørsmål ut ifra hva de svarte. De hadde alle til dels ulike teknikker og verktøy for å legge til rette for kritisk tenkning, men et fellestrekk var at alle påpekte hvor viktig det var med stillasbygging og å gi elevene trygge og gode rammer. Flere nevnte at hvis ikke dette var på plass, var det bare de høyest presterende elevene som klarte å tenke kritisk rundt temaene i undervisningen. På skolen til Jannike arbeidet de med et stort prosjekt, som la opp til mye individuelt arbeid, der elevene selv skulle utforme og sette premissene for sine egne prosjekt. Hun opplevde at det var for få rammer spesielt for de elevene som til vanlig trengte støtte. Ved å ikke gi dem klare rammer i begynnelsen av prosjektet, var det også vanskelig for dem å tenke kritisk rundt hva de skulle gjøre, siden alt fokuset var på at de ikke egentlig forsto hva de skulle gjøre. Hun sier blant annet;

Altså ofte blir det nok sånn at jeg introduserer nye tema, og så får de etterhvert jobbe med oppgaver knyttet til det, om det er muntlige eller skriftlige oppgaver knyttet til det.... De trenger rammene rundt og hjelpemidler og kanskje hjelpe dem i gang, og dele det opp litt i mindre oppgaver, hvis du begynner.. ja. Gjøre det litt tydelig at hvis du begynner med det, så det. Så det å strukturere selve arbeidet for dem»

Her blir det tydelig at den tiden hun bruker på å introdusere nye temaer og faktainnlæring, ser hun på som en måte å hjelpe elevene i gang med egen tankeprosess. Uten tilegnelsessituasjoner, opplever hun ikke at elevene føler mestring i utprøvingssituasjoner, noe som er viktig for elevenes læring (Klette, 2016) Hun føler at dette er noe elevene trenger

om alle skal kunne tenke kritisk rundt det de har om i undervisningen, og at det blir for mye å be om hvis hun ikke strukturer arbeidet i stor nok grad. Samtidig sier hun at de sterkeste elevene ofte fint klarer seg uten mange av de rammene og strukturene hun setter, og at det ofte er en utfordring å differensiere undervisningen slik at den utfordrer alle elevene til å tenke kritisk og være motiverte. Her viser hun at det å lære seg fakta og det å tenke kritisk rundt den ikke trenger å være motsetninger, men heller to sammenvevde deler av undervisningen, slik også Sandahl peker på i sin forskning på høyereordenstenkning i samfunnsfag (2015). I sin undersøkelse har han intervjuet erfarne lærere om hvordan de jobber med dette i sine fag (2015). Noe han peker på som viktig i arbeid med kritisk tenkning er øving i tenking generelt, og peker på at et verktøy for å oppnå dette er ved å stille spørsmål til elevene om hvorfor de mener det de gjør, og hvorfor de gjør som de gjør (2015).

Dette peker også Jannike og resten av lærerne på at er viktig. Sammen med rammene Jannike setter i sin undervisning, poengterer hun også at de skal utforske og sette spørsmålstegn ved det de lærer. Dette maner til kritisk tenkning, selv om hun i sin definisjon av kritisk tenkning ikke nødvendigvis hadde reflektert over hva kritisk tenkning er. Siri har en til dels lik tilnærming. Hun fokuserer på klare rammer for elevene og å gi dem verktøy til å kunne forme argumenter og meninger på en konstruktiv måte. Likevel er det hun trekker frem som viktigst klasseromsmiljøet. Hun sier;

For hvis de føler seg trygge, så er det kanskje lettere å tenke kritisk. Det har kanskje ikke alltid så mye med evnen å gjøre, heller, men det har kanskje mest å gjøre med “føler jeg meg trygg i denne situasjonen?” kan jeg stole på de menneskene jeg har rundt meg, medelever, lærer... Jeg har alltid noen som støtter meg da kanskje du er litt tryggere på å uttale kritiske, betente tanker eller spørsmål.

Måten hun snakker om det å tenke kritisk her, og hvordan hun vektlegger en slags trygghet hos elevene samstemmer i stor grad med hvordan Iversen definerer «uenighetsfellesskap» (2018). Bakgrunnen til Siri for å vektlegge dette er at hun har opplevd at elevene i begynnelsen av året ikke nødvendigvis følte seg trygge på hverandre, slik at uttalelser fra enkelte elever i stor grad kunne påvirke miljøet i klassen. Ved å jobbe med selve miljøet i klassen og trygge dem på at de i bunn hadde respekt for hverandre, samtidig som hun jobbet med hvordan man begrunner meninger og holdninger man har, følte hun selv de hadde skapt et mye sunnere klassemiljø. Hun trakk også paralleller mellom dette, og at elevene etter endt skolegang skulle være kritiske og demokratiske medborgere. Ved å se at det gikk an å tenke kritisk og være uenige i klasserommet, ville de forhåpentlig også se at dette var noe som

gjaldt i samfunnet som helhet. Dette peker også Biesta på at er viktig i arbeid med demokrati, rommet for å være uenige og kritiske, uten å bli sett på som en som står utenfor samfunnet (2011).

Hva Siri sier, samstemmer også med Moons retningslinjer for hvordan man tilrettelegger for kritisk tenkning (2007). Hun påpeker at klasseromsmiljøet må oppfordre til å tørre å ta sjanser, spesielt siden dette ofte er noe elever ikke er vant til (2007). Dette ser vi også hos Per når han snakker om hvordan han tilrettelegger for kritisk tenkning. Noe han trekker frem som viktig for at elevene skal tørre å være spørrende, er viljen til å svare feil. Han vektlegger i stor grad at om elevene er redde for å svare feil, vil de også i stor grad ikke tørre å tenke kritisk. Dette kan ses i lys med skolens formål, og hvordan Børhaug og Christophersen, Koritzinsky og Shor beskriver at skolen i stor grad kan falle for fristelsen å beskrive kunnskap som sann og absolutt (2012; 2012; 1992). Skolen skal mane til visse verdier og holdninger (Hunnes, 2015; Stray, 2014), men også kritisk tenkning. Balansegangen mellom dette er vanskelig, og et resultat kan være at elever får presentert kunnskap som objektiv og urokkelig (Børhaug & Christophersen, 2012; Koritzinsky 2012) . Da er det kanskje ikke rart at Per opplever at elever synes det er vanskelig å sette spørsmålstegn ved han og den kunnskapen de har ervervet seg gjennom sin skolegang. Selv om det bare er Per som reflekterer rundt evnen til å tørre å ta feil, kan det tenkes at dette også ligger til grunn for at også de andre lærerne føler det er vanskelig å få elevene til å tenke kritisk. Siden det lenge har vært en tradisjon at lærere skal overføre kunnskap til elever, kan det være vanskelig når dette skal utfordres (Blikstad-Balas, 2015). Samtidig krever det mer av elevene å tenke kritisk, enn å bare følge med og gjøre som læreren sier. Dette peker alle lærerne at de føler på i stor grad. Det skal mye til før elevene aktivt tar tak i egen tankegang, og lite villighet til å gjøre det er som sagt en av grunnene lærerne trekker frem som grunn til at de må tilrettelegge mye. Mona er den læreren som går mest konkret til verks når hun skal beskrive hvordan hun jobber med kritisk tenkning i sine timer. Hun deler flere spesifikke grep hun tar i undervisningen for å tilrettelegge for kritisk tenkning, slik som forskjellige skriftlige og muntlige aktiviteter. Hun sier

For eksempel at vi har lest noe først. Også må elevene jobbe i grupper på fire, også trekker de lapper som jeg har laget med forskjellige påstander om denne artikkelen. for å få frem at de mener. Sånn at de tvinges til å ta litt stilling til da.

Her beskriver hun det som er en gjenganger i hennes undervisning ifølge henne selv; ofte må elevene ha hjelp til å ta stilling og til å se koblinger. Samtidig påpeker hun at de ofte får til

mer enn de tror, med støtte. Dette kan også beskrives som den proksimale utviklingssonen (Säljö, 2016 s.118).

Gjennom intervjuene blir det altså tydelig at alle lærerne har klare tanker om hva som skal til for å tilrettelegge for kritisk tenkning, når de får tenke seg om og utdype i flere runder. Dette er noe de prøver å gjøre så godt det lar seg gjøre, slik at undervisning i størst mulig grad kan gi elevene et læringsutbytte de sitter igjen med som nyttig. Gjennom delkapittelet om utfordringer har jeg diskutert hvorfor det likevel er slik at lærerne føler at de ikke alltid strekker til.

5 Konklusjon

Temaet for denne oppgaven har vært kritisk tenkning, med et søkelys på hvordan et utvalg samfunnsfaglærere opplever og arbeider med temaet. Dette temaet er dagsaktuelt av blant annet to grunner. Debatten i media og i samfunnet blir stadig mer polarisert, og elever trenger ferdigheter som lar dem møte disse utfordringene på en reflektert og bevisst måte. En av disse ferdighetene kan være kritisk tenkning. Videre implementeres nye læreplaner neste år. I arbeidet med disse har dybdelæring og kritisk tenkning blitt trukket frem som to satsingsområder. Dybdelæring lar elevene få gå mer i dybden på det de skal lære, og kritisk tenkning kan være et virkemiddel i arbeidet. Kritisk tenkning skal også hjelpe elevene møte et samfunn og arbeidsliv i stadig endring.

Oppgaven har forsøkt å svare på problemstillingen:

Hvordan opplever og forklarer et utvalg lærere kritisk tenkning, og bruker de begrepet i sin undervisning?

Problemstillingen har jeg svart på gjennom en tematisk analyse. I kapittel fire presenteres funn og analyse gjort på bakgrunn av datamaterialet og det teoretiske rammeverket. Kapitlet er delt inn i fem delkapitler. Disse ser på hvordan lærere oppfatter begrepet, utfordringer de opplever rundt det, kritisk tenkning og skolens formål, hvem som får til å tenke kritisk og hva de gjør i sin undervisning for å legge til rette for kritisk tenkning. Dette blir gjort gjennom tykke beskrivelser og tolkninger basert på utsagn fra lærerne. Gjennom arbeidet er det av funnene at lærerne i all hovedsak er enige, og at de vektlegger mye av det samme i sitt arbeid. Det er nyanser som jeg har utbrodert i kapittel fire, men her presenteres hovedfunn.

Alle lærerne beskriver kritisk tenkning som viktig, men har ikke et veldig avklart forholdt til begrepet, en av lærerne poengterer også at hun gjerne skulle hatt mer om hvordan undervise i kritisk tenkning i egen utdanning. I deres beskrivelse av kritisk tenkning trekkes hovedsakelig kognitive ferdigheter frem som viktige, og disposisjoner blir som sådan i stor grad utelatt. I beskrivelsene av kritisk tenkning fremmer de alle kildekritikk som en viktig komponent. I deres undervisning bruker de mye data og andre kilder enn læreboka. De ser at elevene har

vanskeligheter med å innholdsvurdere de ulike kildene, og at de trenger mye støtte og rammer rundt arbeid som kan fremme kritisk tenkning, derfor blir dette viet mye tid. En begrunnelse til hvorfor de ofte bruker andre kilder enn læreboka, er at samfunnsfaget omhandler mange dagsaktuelle temaer. Samtidig prøver de å finne innfallsvinkler som vekker interesse og engasjement hos elevene, siden de opplever at engasjement kan føre til kritisk tenkning. Ellers trekker de frem blant annet evnen til å se sammenhenger, trekke ut argumenter, forme argumenter og å sette spørsmålstegn ved det de lærer som deler av kritisk tenkning.

Arbeidet med kritisk tenkning beskrives som utfordrende og grunnene til hvorfor de føler det slik er sammensatte og komplekse. Et hovedfunn er at de ofte føler at tiden ikke strekker til, og at de må prioritere hva de skal gå i dybden på. De føler også på balansegangen mellom tilegnelsessituasjoner og utprøvingssituasjoner. Å kunne gå i dybden på forskjellige temaer trekkes frem som essensielt for å kunne tenke kritisk rundt det. Samtlige av lærerne opplever at kritisk tenkning er enklere for de høytpresterende elevene, og dette beskriver de som å henge sammen med at de er selvstendige og selvregulerende, noe som også Facione trekker frem som viktig (1990). Alle lærerne legger også til grunn at elevene må ha en viss faktakunnskap før de kan tenke kritisk rundt den. Slik rangerer de ulike ferdigheter, der memorering og forståelse av informasjon kommer først. Likevel mener de at alle elever med tilrettelegging kan tenke kritisk, og at det ofte handler om motivasjon og interesse hvis de ikke lykkes.

I teorien har jeg beskrevet hvordan kritisk tenkning kan legge til rette for at elever blir aktive medborgere, og at samfunnsfagets dannelsingsmandat er avhengig av at elevene kan tenke kritisk rundt samfunnets strukturer. Dette vektlegges også av lærerne. De er bevisst sitt oppdrag, og henviser til fagets formål når de skal begrunne hvorfor arbeid som kan føre til kritisk tenkning burde vektlegges. Samtidig viser tolkninger av hva de sier, at de har en tendens til å legitimere de holdninger og verdier som fremmes i styringsdokumentene. Dette er de pålagt, men teorien påpeker at det kan påvirke i hvilken grad elevene tenker kritisk.

5.1 Didaktiske implikasjoner

Denne studien har gitt et innblikk i et utvalg læreres opplevelser og meninger rundt begrepet kritisk tenkning og hvordan de bruker det i egen undervisning. Formålet med oppgaven er å gi tykkebeskrivelser av et utvalg, og er ikke generaliserbar som sådan. Likevel kan funnene sies å være analytisk generaliserbare, leseren kan gjennom egne tolkninger se om funnene er overførbare til andre, lignende kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015)

Kritisk tenkning fremheves som en viktig ferdighet i skolens styringsdokumenter, men hva som menes med kritisk tenkning er noe vagt og uklart. Dette kan legge føringer og begrensninger på hvordan lærere jobber med kritisk tenkning. I min gjennomgang av tidligere mastere fant jeg en master som omhandlet begrepet kritisk tenkning og hvordan lærere opplever dette begrepet, men da på ungdomsskolen. Også hun fant at dette er et begrep som det blir opp til læreren selv å tolke (Reinsve, 2018). Annen teori og tidligere forskning nasjonalt og internasjonalt peker på at begrepet er uklart, og at dette kan ligge til grunn for at arbeidet med kritisk tenkning ikke når sitt fulle potensiale (Case, 2007; Facione 1990; Moon, 2007; Newmann, 1990)

I min undersøkelse fant jeg at lærerne ikke nødvendigvis hadde tenkt gjennom hva kritisk tenkning er, og at de dermed har et uavklart forhold til begrepet, selv om de underviser på måter som kan sies å fremme kritisk tenkning.

Et annet funn er at lærerne i min undersøkelse opplever at tiden ikke strekker til. Dette gjelder generelt når det kommer til å komme gjennom alle kompetansemålene på en tilfredsstillende måte, men også kritisk tenkning mer spesifikt. Lærerne opplever at dybdeløring og kritisk tenkning er sammenvevd, og ved dybdeløring oppnås også en trening av kritisk tankegang.

Både det at lærerne opplever kritisk tenkning som vagt eller ikke har et bevisst forhold til begrepet, og at de ikke føler de har nok tid har en potensiell, nær løsning. I 2020 fornyes læreplanene, og i arbeidet med disse har kritisk tenkning fått en klarere definisjon, og evnen er vektlagt i større grad på tvers av fag. Samtidig vil de nye læreplanene ha færre

kompetansemål, slik at lærere skal ha større mulighet til å fokusere på dybdelæring. Om disse endringene kan føre til bedringer når det kommer til arbeid med kritisk tenkning i skolen, må forskes videre på etter at de nye læreplanene er implementert. Da kan blant annet denne undersøkelsen være med på å belyse tilstanden før de tredder i kraft, og slik fungere som en tilstandsrapport sammen med annen forskning på feltet.

Litteraturliste

Austvik, J & Rye, S.A. (2011) Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement. Skriftserien nr. 154. Universitetet i Agder, Kristiansand. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/135077>

Biesta, G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), s. 33-46. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s11092-008-9064-9>

Biesta, G.J.J. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education* 30, s. 141- 153. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s11217-011-9220-4>

Blikstad-Balas, M. (2015). "You get what you need": A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI:10.1080/00313831.2015.1066428

Braun, V. & Clarke, V (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101 <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brophy, J. Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*. Oct87, Vol. 45 Issue 2, Hentet fra <http://search.ebscohost.com.ezproxy.uio.no/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=8524292&site=ehost-live>

Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. (s.171-183). Bergen, Fagbokforlaget

Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap. Bergen: Fagbokforlaget.

Børhaug, K, Christophersen, J & Aarre, T. (2014) Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk (3.utg). Det norske samlaget, Oslo 3.utg

Case, R. (2007). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45:2, 45-49

Case, R. (2015). Putting Bloom's taxonomy to rest. I W.C. Parker (red.) *Social Studies Today: Research and Practice*, 73-82. Routledge: New York

- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130 https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1207/s15430421tip3903_2

Danielsen, A.G & Tjomsland H.E. (2013) Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 441- 466). Fagbokforlaget, Bergen

Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? Norsk pedagogisk tidsskrift, 91, 404-415. Hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2007/05/lereplan_for_kunnskapsloftet_-_et_endret_kunnskapssyn

Ennis, R.H. (1987) A taxonomy of Critical thinking Dispositions and Abilities. I *Teaching thinking skills: theory and practice*. W.H Freeman and Company, New York

Ennis, R.H. (1996) Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic* Vol. 18, Nos. 2 & 3 (1996): 165-182. Hentet fra: [file:///Users/Line/Downloads/2378-Article%20Text-4417-1-10-20090812%20\(1\).pdf](file:///Users/Line/Downloads/2378-Article%20Text-4417-1-10-20090812%20(1).pdf)

Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purpose of educational assessment and instruction(The Delphi Report). Hentet fra <https://philarchive.org/archive/FACCTA>

Facione, P. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. Measured Reasons and The California Academic Press, Millbrae, CA

Fisher, A. (2001) *Critical thinking: an introduction*. (2.utg) Cambridge University Press, United Kingdom

Hopfenbeck, T.N & Lillejord, S. (2016) I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 229-250) (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Hunnes, O.R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I K. Børhaug, O.R. Hunnes, Å. Samnøy (red.) *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, 124-142. Fagbokforlaget: Bergen

Irgens, M. (2016, 28.november) Dannelse i en postfaktuell tid. *Dagsavisen*. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/debatt/dannelse-i-en-postfaktuell-tid-1.816581>

Iversen, L.L (2018): from safe spaces to communities of disagreement, *British Journal of Religious Education*, DOI: 10.1080/01416200.2018.1445617

Johnson, Burke R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage: Los Angeles

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk: nye studier*, 100-160. Forlaget Klim: Århus

Koritzinsky, Theo (2012) *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring* 3.utgave.Oslo, Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Kunnskapsdepartementet (2015-16) *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet*. (meld.st 28 (2015-16)) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Katz, I. (2016). Have we fallen out of love with experts? *BBC News*. Hentet fra: <https://www.bbc.com/news/uk-39102840>

Klette, K. (2016). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 173-194) (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Lim, L.(2015). Critical thinking, social education and the curriculum: Foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26:1, 4-23 <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/09585176.2014.975733>

Manger, Terje: Motivasjon for skularbeid i R.J. Krumsvik og R. Säljö (Red). *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. 2013 Fagbokforlaget. ss. 145-169

Mathé, N. E. H. (2015) Begrepsforståelse i samfunnsfag – hva vil vi med begrepene? I *Bedre skole* (1) Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag--hva-vil-vi-med-begrepene/>

Mathé, N. E. H. (2018). Engagement, Passivity and Detachment: 16-Year-Old Students' Conceptions of Politics and the Relationship between People and Politics. *British Educational Research Journal*, 44(1), 5-24. <https://doi.org/10.1002/berj.3313>

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. California: Sage

McAvoy, P., & Hess, D. (2015). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/curi.12000>

Moon, J. (2007) *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. Taylor & Francis e-Library hentet fra: <http://vct.qums.ac.ir/portal/file/?180492/>

Munthe, E. (2016). Planlegging av undervisning. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 203-223). Bergen: Fagbokforlaget.

- Newmann, F., M. (2006). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22:1, 41-56 <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/0022027900220103>

Nickerson, Raymond (1987) *Why teach thinking. Teaching thinking skills: theory and practice*. W.H Freeman and Company, New York

NOU 2014: 7 (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015: 8 (2015) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NSD: Sentrale begreper. Hentet fra:

https://nsd.no/personvernombud/hjelp/sentrale_begreper.html

OECD (2008) OECD economic surveys, NORWAY Vol. 2008/13. Hentet fra:

https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-norway-2008_eco_surveys-nor-2008-en

Olson, M. & Zimenkova, T. (2015). (Hidden) normativity in social science education and history education. *Journal of Social Science Education* 14:1 s. 2-5 [10.2390/jsse-v14-i1-1434](https://doi.org/10.2390/jsse-v14-i1-1434)

Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Reinsve, C. (2018) Kritisk tenkning i samfunnsfag. (Masteroppgave) Olsomet – Storbyuniversitetet

Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education*. Vol.14(1) 18-29. Hentet fra: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:786758/FULLTEXT01.pdf>

Shor, I. (1992). Education is Politics: An Agenda for Empowerment. I *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, s.11-30. Chicago: University of Chicago Press

Stray, J.H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I Stray, J. H., & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Cappelen Damm akademisk, Oslo

Säljö, R. (2016) *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk, Oslo

Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet; Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OEC. Nytt Norsk Tidsskrift, 31(1), 30-43. Hentet fra: <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no//nnt/2014/01>

Stelter, B (2019, 29.april). Washington Post says Trump has topped 10,000 false or misleading statements. *CNN business*. Hentet fra: <https://edition.cnn.com/2019/04/29/media/reliable-sources-04-28-19/index.html>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2 ed.). Boston, ASCD

Tønnesen, M & Tønnesen R.Th (2007). *Demokratisk dannelse: fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget, Bergen

Ulvik, M & Sæverot, H. (2016) *Pedagogisk danning* I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 31-48) (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Universitetet i Oslo. (2017, 12.03.2019). Nettskjema-diktafon. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/applikasjoner/nettskjema/hjelp/tips-triks/diktafon.html#toc5>

Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplanen i samfunnsfag* (Safi-03). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-4) *Kultur for læring* (St.meld nr. 30 (2003-04). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Aase, L. Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*. (s.15-27). Bergen, Fagbokforlaget

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1 Intervjuguide

Del 1

Gi en presentasjon av hvem jeg er, hvorfor jeg er her, hva hensikten med intervjuet er samt hva som skal skje med materialet.

Del 2 – innledende spørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer og hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?
- Hvilken utdanning har du?

Del 3 Definisjon

- Hva legger du i kritisk tenkning?
- Er det noen spesielle ferdigheter du knytter til kritisk tenkning?
- Hva tenker du at kjennetegner en god evne til å tenke kritisk?
- Er det forskjellige nivåer av kritisk tenkning?
- Er kritisk tenkning noe du tenker at alle elever kan få til/får til? (svake/sterke)
- Hvordan er det å tenke kritisk for elever på VG1?

Del 4 Kritisk tenkning i undervisningen

- Hvordan legger du vanligvis opp timene dine? Elementer du prøver å få med for eksempel.
- Legger du vekt på kritisk tenkning?(I forhold til andre områder)
- Tenker du at kritisk tenkning er mer viktig innen noen områder/temaer (kildekritisk, nett for eksempel)

- Hva gjør du for å legge til rette for kritisk tenkning?

Oppf. Er dette noe dere jobber spesifikt med, eller er det en del av vanlig undervisning?

- Bruker du tid på på begrepslæring og faktainnlæring? Hvor mye?
- Tenker du at elever først må ha begreper på plass, for de kan diskutere og tenke kritisk rundt forskjellige temaer?

- Føler du tiden strekker til, slik at du rekker det du vil i timene?

Oppf. Kanskje med tanke på begrepslæring versus kritisk tenkning

Oppf. Hvis du får dårlig tid, tenker du over hva du da hopper over? Begrepslæring/fakta eller videre refleksjon rundt temaet?

- Hva legger du i begrepet dypere læring?

Oppf. Hvordan ser du dette begrepet i sammenheng med kritisk tenkning?

- Endrer undervisningen din seg fra år til år?
- Oppf. Tilpasset de forskjellige klassene?

- Hvordan merker du at elevene dine tenker kritisk?
Hva gjør de i så fall som får deg til å tenke at nå tenker de kritisk?
I så fall, når? Spesielle tema/timer etc.
Hva kjennetegner timene der det skjer?

- Føler du elevene reflekterer over det de jobber med, eller ”gjør de bare som de får beskjed om”?

- Hva tenker du om vurdering av kritisk tenkning?

- Er kritisk tenkning vanskelig/vanskeligere enn andre ferdigheter å vurdere?

- Hvorfor/hvorfor ikke? Kan dette føre til at det blir nedprioritert?

Del 5 Formålet med faget, læreplaner

- Tenker du over hva som er formålet med samfunnsfaget? (dannelsesmandat?) Oppf.
Legger du vekt på det i planleggingen din av undervisning?
Oppf. Hva med grunnleggende ferdigheter?
Oppf. Er dette noe du tenker over i planlegging av undervisning?

- Arbeider dere med utforskeren?

- Syns du formålet med faget og kompetansemålene i faget samsvarer?

- Tenker du at det som forventes av deg som samfunnsfaglærer av de rundt deg (ledelse, foreldre, politisk), stemmer med formålet med faget?

- Føler du at kompetansemålene gir uttrykk for kritisk tenkning?

- Kan lærere selv definere hva kritisk tenkning er?
Oppf. Problematisk/greit?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Kritisk tenkning»

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres opplevelse av begrepet kritisk tenkning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg

Jeg skal skrive master, der hovedtemaet er kritisk tenkning, og hvordan lærere legger til rette for dette. Jeg skal bruke kvalitativ metode, og mer spesifikt intervju for å undersøke dette. Jeg vil undersøke om lærere føler de har tid til dette i undervisningen sin, eller om de føler at det er andre ting, som begrepslæring, som på prioriteres først.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg studerer ved universitetet i Oslo, mer spesifikt er det institutt for lærerutdanning og skoleforskning som er ansvarlige.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du er samfunnsfaglærer på vg1. Dette gjør jeg etter å ha fått navnet ditt foreslått fra veileder, og du er en av fire som har blitt spurt.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer det et intervju på rundt 45-60 minutter. Jeg vil ta opp intervjuet, og transkribere det. Spørsmålene handler om kritisk tenkning, og hvordan du opplever dette begrepet. Jeg vil også spørre om dette er noe du føler foregår i dine timer, og i så fall hvordan.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er jeg og veileder som vil ha tilgang til materialet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli anonymisert.

Jeg vil anonymisere deg i arbeidet med materialet, slik at du ikke vil kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai/juni 2019. Etter at jeg har levert masteren vil dataene bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra ILS har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *(sett inn behandlingsansvarlig institusjon) ved (sett inn navn og kontaktopplysninger til prosjektansvarlig). I studentprosjekt må kontaktopplysninger til veileder/prosjektansvarlig fremgå, ikke kun student*
- Student: lineil@uv.uio.no
- Veileder: g.o.halvorsen@ils.uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Line Eilertsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Kritisk tenkning”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

* å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD vurdering

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Måster samfunnsfag - kritisk tenking

Referansenummer

526870

Registrert

25.09.2018 av Line Eilertsen - lineil@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Geir Ove Halvorsen, g.o.halvorsen@ils.uio.no, tlf: 99249982

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Line, lineil@student.uv.uio.no, tlf: 93231523

Prosjektperiode

01.09.2018 - 30.06.2019

Status

31.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

31.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 31.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personvernjenester: 55 58 21 17 (tast 1)