

Kritisk tenkning – «Et ullent begrep»

En kvalitativ studie av et utvalg samfunnskunnskapslæreres forståelse av kritisk tenkning i lys av LK20

Syver Hove Lindseth

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022



Kritisk tenkning – «Et ullent begrep»

En kvalitativ studie av et utvalg samfunnskunnskapslæreres forståelse av kritisk tenkning i lys av LK20.

© Syver Hove Lindseth

2022

Kritisk tenkning – «Et ullent begrep»

En kvalitativ studie av et utvalg samfunnskunnskapslæreres forståelse av kritisk tenkning i lys av LK20

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

Sammendrag

Med innføringen av LK20 kom det et utvidet fokus på kritisk tenkning på læreplanen. Kritisk tenkning har nå blitt viet et eget delkapittel i overordnet del, og brukes blant annet som et av kjennetegnene på kompetanse i den nye kompetansedefinisjonen. Gjennom læreplanen omtales det både som et mål, som en ferdighet, og som et middel til og som et resultat av kunnskap. Noen vil kanskje hevde at kritisk tenkning er et begrep det har gått inflasjon i. Samfunnskunnskap beskrives også som et sentralt fag for at elevenes utvikling mot å bli engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet. Men hvordan forstår og forholder lærere som underviser i samfunnskunnskap seg til begrepet kritisk tenkning?

I denne studien har jeg intervjuet fire lærere som underviser i samfunnskunnskap på vg1 om deres forståelse av begrepet kritisk tenkning. Som tittelen avslører opplever de at kritisk tenkning er «et ullent begrep» å forklare. En stor del av motivasjonen til oppgaven har vært å undersøke om det utvidede fokuset på kritisk tenkning i LK20 har hatt noen praktisk betydning for lærernes forståelse av begrepet og hvordan de forholder seg til det i undervisningen.

Jeg finner at informantenes fremste assosiasjoner til begrepet kan sies å knytte seg til formalvitenskapelige ferdigheter som blant annet omhandler arbeid med kildekritikk. Kritisk tenkning blir for eksempel omtalt av en lærer som viktigst i informasjonsinnhentingsfasen. Arbeid med kildekritikk er utvilsomt viktig i en tid der vi blir omringet av «alternative fakta» og «fake news», men det kan også være problematisk om ikke lærere i akkurat samfunnskunnskap også anser arbeid med systemkritikk som sentralt for kritisk tenkning. Dette betyr *ikke* at informantene ikke driver med systemkritikk i undervisningen, men heller at informantenes fremste assosiasjoner heller må sies å peke i en annen retning. Kritikken har blitt rettet mot beskrivelsen av kritisk tenkning i LK20 for å være for vag. Usikkerhet og uenighet blant informantene i denne studien ser ut til å kunne støtte opp under den kritikken.

Førord

Moren min har flere ganger sagt til meg at veien blir til mens man går. Det tok litt tid før jeg skjønnte at det var lektor jeg ville bli. Når denne oppgaven leveres, markerer det slutten på en syv år lang studietid på Blindern. Jeg fikk høre før jeg begynte å studere at studietiden kom til å bli den beste tiden i løpet av livet. Det tok litt tid før jeg skjønnte det selv, men når jeg ser meg tilbake kan jeg nikke anerkjennende. Syv år med studier har også gitt meg 500 000 i studielån og en hel del personer jeg må takke.

Først og fremst ønsker jeg å takke veileder Karsten Korbøl for uvurderlige tilbakemeldinger, hjelp og støtte gjennom semesteret. Denne oppgaven hadde det ikke blitt noe av hvis det ikke var for deg.

Dernest ønsker jeg å takke foreldrene mine, Marianne og Frode. Gjennom hele studietiden har dere klart å støtte meg opp selv om dere stort sett har vært en flytur unna. Dette hadde ikke gått uten dere.

Jeg må også takke Rekka med stor R. Det siste året har kanskje vært det kjekkeste året i løpet av hele studietiden. Med vinlotteri om morgenen på mandager og altfor lange lunsjpauser, har denne innspurten faktisk ikke vært så ille. Jeg gleder meg også til alt vi skal gjøre sammen i sommer.

Det er ikke uten merker at jeg forlater Blindern. Med stor ambivalens må jeg nå finne ut hvem jeg er når jeg ikke lenger kan være en fyr som drar på Blindern for å stacke kulturell kapital. Dannelsesreisen fortsetter!

Syver Hove Lindseth

Oslo, juni 2022

Innholdsfortegnelse

1 – Introduksjon	1
1.1 – Bakgrunn for studien	2
1.2 - Kritisk tenkning i LK20	4
1.3 - Problemstilling og avgrensninger	6
1.4 - Studiens struktur	6
2 - Teori	7
2.1 – Begrepet kritisk tenkning	7
2.2 – En kritisk tenker	12
2.3 – Kritisk tenkning og faginnhold	14
2.4 – Samfunnsfagets formål.....	17
2.5 – Det normative ved kritisk tenkning	19
2.6 - Tidligere forskning.....	21
3 – Metode	23
3.1 – Forskningsdesign.....	23
3.1.1 – Semistrukturerte intervjuer som metode	24
3.1.2 – Utvalg	26
3.2 – Rekruttering og presentasjon av informantene.....	27
3.3 – Innsamling av data	29
3.4 – Analyseprosessen	30
3.4.1 – Transkribering	30
3.4.2 – Analysen.....	30
3.5 – Metodiske refleksjoner	32
3.5.1 - Forskerrollen	32
3.5.2 – Reliabilitet og validitet	32
3.5.3 - Forskningsetiske betraktninger	34
4 – Analyse og diskusjon	35
4.1 – Kritisk tenkning – «Et ullent begrep»	35
4.2 – Kritisk tenkning og faginnhold	40
4.3 – Kritisk tenkning og det normative.....	46
4.4 – Kritisk tenkning i praksis: alltid eller aldri på timeplanen?	50
4.5 – Utfordringer.....	54
4.5.1 – «Skylapper».....	54
4.5.2 – Modellering av kritisk tenkning	55
4.5.3 – Tid og andre mål for opplæringen.....	56

4.5.4 - Korona.....	57
5 – Avslutning	58
5.1 – Oppsummering av studiens hovedfunn	58
5.2 – Didaktiske implikasjoner.....	60
5.3 – Forslag til videre forskning	61
Litteraturliste	63
Vedlegg	67
Vedlegg 1 – Vurdering og godkjenning fra NSD	67
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	69
Vedlegg 3 - Intervjuguide	72
Vedlegg 4 – Utklipp fra Pilot - Samfunnskunnskap	73

1 – Introduksjon

«Plutselig virker det som om vi lever i en tid som er gjennomsyret av «falske nyheter», «alternative fakta», en generell skepsis til vitenskapelig forskning, konspirasjonsteorier, halvsannheter og kvartsannheter som utgir seg for å være den *egentlige* sannheten som har vært holdt skjult for oss, altså folket; opprør mot selvgode akademiske eliter og fjerne politiske eliter» (Eriksen, 2018)

Sitatet over er hentet fra teksten «Hvem kan vi stole på?» skrevet av den kjente sosiologen Thomas Hylland Eriksen i Morgenbladet i juni 2018. På den tiden var Donald Trump president i USA, og «fake news» var blitt et begrep vi alle raskt måtte forholde oss til. I skrivende stund i 2022 er deler av Ukraina okkupert og under angrep fra Russland. Fra Kreml hevdes det at de driver med en nødvendig «militær spesialoperasjon» mot nazister i Ukraina. Putin hevdet i sin tale på «Seiersdagen» 9. mai at invasjonen av Ukraina var viktig blant annet fordi NATO skaper frykt ved Russlands grenser (Knežević et al., 2022). Med postmodernismens inntog på 1980-tallet, var et hovedbudskap at skillet mellom sannhet og usannhet var problematisk ettersom kunnskap var sosialt konstruert. Språket er ikke bare et redskap for å beskrive virkeligheten, men også et redskap for å skape den. I media har russiske myndigheter kjempet for å konstruere et bilde av verden på sin måte. Dette har bidratt til at russere og nordmenn flest har påfallende ulike oppfatninger av Russlands rolle på verdensarenaen og Vladimir Putins betydning som leder (Eriksen, 2018). Med dagens digitale infrastruktur er det mulig for enhver å spre den informasjonen man vil. Der vitenskapsfolk og høyere utdannede akademikere tidligere hadde monopol på kunnskap, har nå «alle» fått rett til å mene noe.

Informasjonsflyten i samfunnet blir stadig raskere. Nye distribusjonskanaler for nyheter kommer til jevnlig, og på internett kan propaganda forkles som fakta for å fremme en hvilken som helst sak. Denne utviklingen har store praktiske implikasjoner for hvilke ferdigheter det er nødvendig ruste dagens skoleelever med. Digitaliseringen av samfunnet har vært demokratiserende i form av at flere stemmer nå kan bli hørt. Samtidig viser også historien hvordan nettopp digitaliseringen også kan være en trussel for demokrati og demokratisk medborgerskap, om ikke nyheter, informasjon, vedtatte sannheter og tilsynelatende fakta møtes med en sunn dose kritisk tenkning.

Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 kom et utvidet fokus på kritisk tenkning på læreplanen. Selv om kritisk tenkning ikke er noe nytt, er det første gang at det har blitt viet et helt delkapittel i overordnet del av læreplanen. Som det blir greid ut om senere, er kritisk

tenkning et begrep med en rekke forskjellige definisjoner. Og kritisk tenkning er mer enn bare en måte å tenke på. Like viktig er det å vite når og hvordan man kan omsette kritiske tanker i handling (Facione, 1990; Ferrer et al., 2019; Moon, 2008). Denne studien har derfor søkt etter lærere i samfunnskunnskaps forståelse av kritisk tenkning. Hvordan forholder de seg til det? Hva mener de er hensikten med det utvidede fokuset på læreplanen? Og har det praktiske konsekvenser for undervisningen deres i samfunnskunnskap?

1.1 – Bakgrunn for studien

Kritisk tenkning er ikke noe nytt. «Critical thinking came before schooling was ever invented, it lies at the very roots of civilization. It is a corner stone in the journey human kind is taking from beastly savagery to global sensitivity» (Facione, 2015, s. 11). Ifølge Fisher (2001, s. 2) er det mulig å dra linjer over 2000 år tilbake, helt til Sokrates. Kritisk tenkning er heller ikke noe nytt i læreplansammenheng. I Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M87) står det for eksempel at skolen må gi elevene hjelp til å lære seg å lære, det vil si utvikle gode arbeidsvaner som gjør at de kan søke etter ny kunnskap og informasjon på egenhånd. Dette begrunnes med den stadig økende kunnskapsmengden i samfunnet, som elevene må få øvelse i å velge fra og bruke på en konstruktiv måte (Kirke-og-undervisningsdepartementet, 1987, s. 43). *Å lære å lære* eksisterer forøvrig fortsatt som ett av prinsippene for læring, utvikling og danning i overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et av de overordnede målet for M87 var å bidra til å gjøre elevene til aktive, kritiske samfunnsborgere som kan tilpasse seg og bidra til å forandre samfunnet. En sentral del av middelet for å nå dette målet, var at det ble åpnet for en større grad av læring gjennom problemløsning – i kontrast til den tradisjonelle lærerstyrte undervisningsformen med kunnskapsoverføring fra lærer til elev (Eikeland, 1989). Ved å gi elevene innsikt i at samfunnet er motsetningsfylt, skulle man stimulere elevene til å bli aktive, kritiske tenkere.

Dette målet ble videreført gjennom opplæringsloven fra 1998. Opplæringsloven sier at elevene og lærlingene skal «lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998). Ifølge opplæringslovens formålsparagraf skal opplæringen også bidra til å fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Elever og lærlinger skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre livene sine, for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringslova, 1998). Kritisk og vitenskapelig tenkning ser ut til å brukes synonymt i LK20.

Kritisk tenkning er også definert i tidligere læreplaner. Her beskrives kritisk tenkning som en analytisk ferdighet, hvor det vektlegges å vurdere kvaliteten på informasjon opp mot normative standarder for hva som er rett og galt. Både i L97 og generell del av LK06 står det at kritisk tenkning

«innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder. Undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og å analysere – å utvikle fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2006; Veiteberg, 1996, s. 24).

Når kritisk tenkning verken er noe nytt i seg selv, eller i skolesammenheng, er det fristende å spørre om det er nødvendig med en masteroppgave som undersøker samfunnskunnskapslæreres forståelse av begrepet. Til og med det er gjort før. Og trengs det egentlig en undersøkelse om hvordan samfunnskunnskapslærere ønsker å definere kritisk tenkning, når Kunnskapsdepartementet allerede har definert det selv?

Da kritisk tenkning ble nevnt i L97, var det første gang at begrepet ble definert i en norsk læreplan. Det viser seg også som nevnt at det allerede var en implisitt ambisjon om å utdanne elevene til å bli aktive, kritiske tenkere i M87. Som det blir utbrodert om senere er kritisk tenkning et begrep med som blir forstått ulikt av sentrale teoretikere. Avhengig av hvordan man forstår og definerer kritisk tenkning, kan det argumenteres for at det alltid har vært en del av skolen og skoleverket. Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har blitt gradvis innført siden skoleåret 2020-21, og vil være gjeldende for alle skoletrinn fra skoleåret 2022-23. Med overgangen til LK20 fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06), ble den generelle delen av læreplanen erstattet av en ny, overordnet del. Da LK20 ble innført, var det første gang at kritisk tenkning ble viet et eget delkapittel i overordnet del i læreplanen. Kritisk tenkning nevnes nå også av utdanningsmyndighetene som en del av kompetansebegrepet som ligger til grunn for kompetansemålene som lærere skal legge opp undervisningen etter.

Som det blir redegjort for nærmere i kapittel 2.6 – Tidligere forskning, har samfunnsfaglæreres forhold til kritisk tenkning blitt undersøkt tidligere. En fellesnevner for disse studiene har vært at de alle ble gjort før innføringen av LK20. Denne studien søker derfor etter å undersøke om det utvidede fokuset på kritisk tenkning i overordnet del av læreplanen ser ut til å ha hatt noen praktisk betydning for de som underviser i samfunnskunnskap. Når denne oppgaven leveres, er det gått to år siden LK20 ble innført på vg1. Det er viktig å huske at større vektlegging av kritisk tenkning på læreplannivå ikke kan ventes å slå igjennom før etter lang tid (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 13). Det er heller

ikke alle læreplanendringer som nødvendigvis fører til endret undervisningspraksis (Christophersen et al., 2002). I kombinasjon med andre endringer av læreplanen, og andre lokale utviklingsmål, er det likevel interessant å undersøke hvordan arbeid med kritisk tenkning nå blir prioritert. Før oppgaven avgrenses til relevante forskningsspørsmål, presenteres det kort hvordan kritisk tenkning nå kommer til syne i LK20.

1.2 - Kritisk tenkning i LK20

I overordnet del av LK20 står det at opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Skolen skal gjøre elevene nysgjerrige, bidra til at de stiller spørsmål, og utvikler kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kritisk tenkning knyttes dermed til kunnskap og forståelse, etiske vurderinger og handling (Ott, 2019, s. 37). Det er altså snakk om en ferdighet som kan oppøves, som er et middel som kan føre til handling, men som også er et mål i seg selv.

Ordrett defineres kritisk og vitenskapelig tenkning ved at det innebærer «å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig skal man gi elevene innsikt i at valg av metode kan påvirke hva man ser, og skape forståelse for at ulike perspektiver kan gi ulike bilder av virkeligheten.

I delkapittelet som vies kritisk tenkning i overordnet del, nevnes også etisk bevissthet. Etisk bevissthet handler om å veie ulike hensyn opp mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Arbeid med etisk bevissthet og kritisk tenkning er både en forutsetning for, og en del av målet om at elevene skal utvikle god dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig står det også at hvis ny innsikt skal vokse frem, «må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er mulig å se at målene for kritisk tenkning er sammensatte. Det omtales i én sammenheng som arbeid med kildekritikk, men også i den sammenhengen at man som lærer skal tørre sette spørsmålstegn ved etablerte viten og sannhet i undervisningen. Det omtales også som en generell ferdighet som forutsetter kunnskap, men også som en metode for tilegnelse av kunnskap.

Kritisk tenkning nevnes også som en del av det fornyede kompetansebegrepet som ligger til grunn for kompetansemålene i LK20. Kompetanse defineres der som det å

«kunne 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, 2017).

Ved at kritisk tenkning brukes i definisjonen av ordet kompetanse, er det mulig å hevde at kritisk tenkning ligger innbakt i alle kompetansemålene i LK20. Som det blir utbrodert om senere, er det for eksempel mulig å se likhetstrekk mellom verbene som brukes i læreplanen og det Facione (1990; 2015) omtaler som «core critical thinking skills». Men kritisk tenkning beskrives også i læreplanen for samfunnskunnskap på vg1/vg2.

Samfunnskunnskap er nemlig et sentralt fag for at elevene skal kunne utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Mer spesifikt nevnes for eksempel samfunnskritisk tenkning sammen med perspektivmangfold som ett av kjerneelementene i den nye læreplanen. Elevene skal kunne vurdere sammenhenger i samfunnet ut fra forskjellige perspektiv. I tillegg skal de også kunne stille spørsmål til hvordan makt er organisert, og utvikle kulturforståelse og kunne forså hvorfor andre mennesker tar andre valg enn det de selv gjør (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Til slutt er det også relevant at ordet «kritisk» dukker opp i forbindelse med at det å kunne lese omtales som en av de grunnleggende ferdighetene i samfunnskunnskap. «Å kunne lese i samfunnskunnskap innebærer å utforske, tolke, samanlikne informasjon og kritisk vurdere forskjellige kjelder» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Som det kommer frem over, kan man med rette si at kritisk tenkning har fått et utvidet fokus ved innføringen av den nye læreplanen. Det omtales både som et mål, som en ferdighet, som et middel til og som et resultat av kunnskap. Ferrer et al. (2021) identifiserer omtalen av kritisk tenkning gjennom en formal-vitenskapelig diskurs og en systemkritisk diskurs i LK20. De finner at den formal-vitenskapelige diskursen, som vektlegger formale ferdigheter som argumentasjon, kildekritikk og et vitenskapelig kunnskapssyn, kommer tydelig frem i læreplanen. Innenfor denne diskursen blir kritisk tenkning sett på som et sett med ferdigheter, eller et middel, som er tydelig definert. Men kritisk tenkning blir også koblet til et mål. Elevene skal læres opp til å kritisk vurdere samfunnet de er en del av. Men hva innebærer det? Ifølge Ferrer et al. (2021) er den systemkritiske diskursen er vagere. De systemkritiske føringene er mer åpen enn de vitenskapelige, og de er i større grad åpen for tolkning. Hva er det elevene skal tenke kritisk om? Og er det eventuelt noen emner de ikke skal tenke kritisk om? Læreplanen sier at man skal oppøve eleven til å være aktive i sin kritiske tenkning. Vi ønsker ikke først og fremst å utdanne elever til å tenke kritisk i skoleoppgaver og innleveringer, men heller elever som er aktive og kritiske medborgere som har en «habitually

critical stance in the world» (Moon, 2008, s. 28). Men hvordan forholder samfunnskunnskapslærere seg til det? Kritisk tenkning er utvilsomt et sammensatt konsept i skolesammenheng. Samtidig som det er sammensatt er det potensielt også et enormt tema. Det er ikke praktisk mulig, ei heller ønskelig å undersøke alle aspektene ved kritisk tenkning i én masteroppgave. Det er nødvendig med avgrensninger. Problemstillingen, forskningsspørsmål og øvrige avgrensninger for studien gjøres rede for i neste delkapittel.

1.3 - Problemstilling og avgrensninger

Den overordnede problemstillingen for prosjektet er «Hvordan forstår lærere i samfunnskunnskap på videregående skole kritisk tenkning i lys av LK20?». Som det har blitt redegjort for allerede, og som også er et gjennomgående tema i seg selv i oppgaven, er kritisk tenkning et tema som kan virke uangripelig stort om det ikke gjøres visse avgrensninger. Hovedvekten i oppgaven ligger derfor på hvordan lærerne forteller at de forstår begrepet og hva de mener er grunnen til det utvidede fokuset i LK20. I denne forbindelsen kommer jeg også inn på hvordan de forholder seg til kritisk tenkning i undervisningen, men oppgaven er avgrenset med å kun bruke intervju som metode. Jeg holder meg til lærerperspektivet gjennom hele oppgaven, og er primært ute etter å forstå hvordan de forstår og forholder seg til kritisk tenkning i lys av det utvidede fokuset som kom med LK20.

1.4 - Studiens struktur

Det blir først gitt en gjennomgang av den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Her redegjøres det for ulike forståelser av kritisk tenkning, og hvilke sentrale debatter som finnes på fagfeltet. For å forstå relevansen og sammenhengen mellom kritisk tenkning og samfunnskunnskap, presenteres det også ulike måter å forstå samfunnsfagets formål. Til slutt i teorikapittelet viser jeg til tidligere forskning som har undersøkt lignende problemstillinger.

Etter teorikapittelet følger en gjennomgang av metoden og datainnsamlingen. Analyse og diskusjon er slått sammen til ett kapittel, og kommer i kapittel 4. Oppgaven avsluttes med en oppsummering og konklusjon, samt hvilke implikasjoner denne oppgaven kan ha for lærerpraksis og videre forskning.

2 - Teori

I dette kapittelet presenterer jeg og drøfter ulike forståelser av begrepet kritisk tenkning. Deretter beskriver jeg ulike perspektiver på hva det vil si å være en kritisk tenker. Jeg gjør rede for to relevante debatter knyttet på fagfeltet: kritisk tenkning og faginnhold, og kritisk tenkning og det normative. Videre presenterer jeg teori som knytter kritisk tenkning til dannelse og medborgerskap. For å gjøre dette diskuterer jeg også samfunnsfagets formål. Avslutningsvis viser jeg til tidligere forskning som har undersøkt andre samfunnsfaglæreres forståelser av kritisk tenkning.

2.1 – Begrepet kritisk tenkning

Hva innebærer egentlig kritisk tenkning? På ett nivå kan vi kanskje si at vi alle vet hva det er. Starter man med det åpenbare kan man for eksempel kontrastere det til ukritisk tenkning. Ferrer et al. (2019, s. 12) beskriver ukritisk tenkning som det å passivt akseptere ideer fra andre eller trekke raske konklusjoner uten overveielse. Kan man dermed si at kritisk tenkning innebærer aktivt vurdere andres idéer, og ikke trekke konklusjoner uten videre overveielse? Det kommer an på hvem man spør.

Innenfor pedagogikkfeltet virker det ofte som at begreper som kritisk tenkning har en fastsatt og definert mening. Dette er langt fra tilfellet (Moon, 2008, s. 23). Blant synonymene som brukes til kritisk tenkning trekker andre ofte frem formuleringer som god tenkning, fornuftig tenkning eller rasjonell tenkning (Facione, 2015, s. 2). Selv om kritisk tenkning klinger godt i skolesammenheng, er det et begrep som har flere og uklare meninger (Moon, 2008, s. 133). Og så snart man prøver å formulere mer konkrete definisjoner av begrepet, samt beskrive hvordan det kan gjøres og hva som kreves for å gjøre det, kan man se hvordan «[...] agreement evaporates» (Bailin et al., 1999, s. 285). Før vi ser nærmere på ulike definisjoner av kritisk tenkning, er det kanskje hensiktsmessig å først stoppe opp ved ordet *tenkning*.

Hva er tenkning? «Everything that comes to mind, that "goes through our heads," is called a thought» (Dewey, 1997, s. 1). Grovt sett inkluderer Dewey (1997) all tenkeaktivitet i substantivet tenkning. Og alt som «går gjennom hodet» kan kalles tanker. Noen ganger oppleves det riktignok som om man ikke tenker seg om før man snakker eller skriver noe. Det er kanskje ikke alle spørsmål man blir stilt i løpet av en dag som man føler at krever dype vurderinger eller drøftinger. Likevel kreves det utvilsomt kognitive operasjoner for å komme med en ytring eller svare på et spørsmål. Innbefattes dette under begrepet tenkning? Kan man fortsatt hevde at det er tenkning involvert når man for eksempel selv føler at svaret på et

spørsmål kommer automatisk? Ja, vil nok mange hevde. I litteraturen finner man flere måter å kategorisere tankeaktivitet på: kritisk og ukritisk tenkning, lavere og høyere ordens tenkning, og for eksempel «System 1» og «System 2»-tenkning. Mer om dette om litt. Dewey (1997) reserverer ordet tenkning til det vi reflekterer over som vi ikke direkte sanser i øyeblikket. Det vil si at tenkning ifølge Dewey (1997) ikke innbefatter observasjoner eller sanseinntrykk, men de refleksjonene som blir gjort uten direkte stimuli av sansene. Tenkning handler om en indre prosessering av sanseinntrykkene.

Dette støttes delvis av Moon (2008, s. 26-27), som skiller mellom kritisk tenkeaktivitet i seg selv, og de bevisene på kritisk tenkning som kommer i etterkant i skriftlig eller muntlig form. Etersom vi aldri kan få tilgang til eller innsikt i et annet menneskes *faktiske* tankeprosess, er det viktig å presisere at litteraturen på feltet oftest fokuserer på produktet som har blitt til *etter* den kritiske tenkningen har skjedd. Dette operasjonelle måleproblemet diskuteres også av Newmann (1990), som i tillegg åpner døren for at høyere ordens tenkning kan være relativt for den det angår. Hvorvidt det foregår høyere ordens tenkning i en annen persons hode kan vi ikke vite. Når man vurderer et annet menneskes kritiske tenkning er det derfor viktig å huske at man kun har tilgang til bevisene som kommer i etterkant.

Det er kanskje på sin plass å også stoppe opp ved ordet *kritisk* i kritisk tenkning. Ordet kritisk er adjektivformen av substantivet kritikk. Med et opphav fra gresk (*kritike tekhnē*) betyr kritikk opprinnelig 'kunsten å bedømme'. I dag brukes ordet med minst tre beslektede betydninger. Dette er sentralt for å forstå hvorfor det er uenighet om hva som legges i begrepet kritisk tenkning. Øverst på Språkrådet og Universitetet i Bergens sider står det at ordet kritikk brukes med betydningen vurdering, bedømmelse eller anmeldelse av kunst og litteratur. Videre står det også at kritikk kan brukes i betydningen vitenskapelig kildegransking. Til slutt kan det også brukes om klander og nedsettende omtale (Språkrådet). Det kan være lett å la assosiasjonene gå til de negative konnotasjonene av verbformen *å kritisere*. Selv adjektivformen *kritisk* har flere betydninger: 1) å være nøye, streng, skeptisk i betydningen å stille seg kritisk til noe, og 2) at kritisk kan bety avgjørende eller farlig, i betydningen at en situasjon er kritisk (Språkrådet). Som det kommer frem i denne oppgaven, er det særlig betydningene vurdering, og vitenskapelig kildegransking som både litteraturen og informantene assosierer med kritisk tenkning.

Det kan være stor avstand i ulike personers forståelser av begreper og ord. Som nevnt brukes ordet kritikk med forskjellige, men beslektede betydninger. Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv er man opptatt av at virkeligheten er en sosial konstruksjon. Hvordan vi kommuniserer med hverandre er av grunnleggende betydning for hvordan vi

konstruerer virkeligheten (Hjardemaal, 2014, s. 206). Det kan dermed være vanskelig, og kanskje heller ikke ønskelig, å komme frem til en objektiv forståelse av et så abstrakt begrep som kritisk tenkning. Bailin et al. (1999, s. 286) går så langt som å si at «[...] it would be foolish to suggest that any given conception of critical thinking is *the* correct one». Samtidig følger det ikke nødvendigvis av dette at alle forståelser av kritisk tenkning er like gode (Bailin et al., 1999, s. 286). Det kan hende at det ikke er hensiktsmessig å prøve å komme frem til én definisjon av begrepet kritisk tenkning, men heller trekke frem forskjellige definisjoner og se hva de har til felles. For selv om kritisk tenkning defineres på mange forskjellige måter, er det heldigvis mulig å identifisere noen fellestrekk.

«Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ennis, 1985, s. 45; 1993, s. 180). Robert Ennis er sammen med John Dewey en av fremste teoretikerne innenfor feltet kritisk tenkning (Fisher, 2001). Ifølge Ennis (1985; 1993) er kritisk tenkning synonymt med rimelig eller fornuftig tenkning. Hva som skal til for at man kan definere noe som fornuftig er like klart, men det vektlegges at kritisk tenkning handler om prosessen frem mot det å bestemme seg for hva man skal gjøre, eller hva man skal tro på. Ifølge denne definisjonen er kritisk tenkning også reflekterende tenkning. Det er det mulig å finne støtte for hos andre. Kritisk tenkning defineres på mange måter, men en gjennomgående tendens er at det handler om en reflekterende form for tenkning, og ikke minst en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter (Ferrer et al., 2019, s. 11). Ferrer et al. (2019, s. 11) forstår også kritisk tenkning som en generell ferdighet, men som tar form i møte med et konkret faginnhold, er normativt bevisst og som knytter seg til danning. Det normative aspektet ved kritisk tenkning utdypes om litt.

Som nevnt er det mange som finner likhetstrekk mellom kritisk og reflekterende tenkning. En sentral teoretiker på feltet er John Dewey. Han definerer reflekterende tenkning på denne måten: «Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought» (Dewey, 1997, s. 6). Som en kontrast til å passivt akseptere ny informasjon og nye utsagn, skriver Dewey (1997) at reflekterende tenkning baserer seg på å *aktivt vurdere* informasjon på bakgrunn av det som er ment å støtte informasjonen. Om Deweys definisjon, skriver Alec Fisher følgende: «[...] what matters are the reasons we have for believing something and the implications of our beliefs» (Fisher, 2001, s. 3). Hvis man kan sette likhetstegn mellom reflekterende tenkning og kritisk tenkning, handler det om å aktivt vurdere om det er grunn til å tro på det som blir lagt frem foran oss.

Som jeg har vært inne på tidligere bruker noen også begrepene «System 1» og «System 2» for å skille mellom kritisk og ukritisk tenkning. Kahneman (2011) er en av flere som bruker disse merkelappene. «System 1» er et begrep eller en samlebetegnelse for den automatiske tenkningen som skjer uten at det foregår dypere kognitive refleksjoner. Ifølge Kahneman (2011) bruker vi «System 1» når vi for eksempel automatisk kan bekrefte at $2+2=4$, eller at et fysisk objekt er lenger unna enn et annet objekt. Om noen spør deg om et objekt er til høyre eller til venstre for deg, trenger du sannsynligvis ikke å tenke deg om før svaret ramler ut av deg. «System 1» står i kontrast til «System 2» som betegner en høyere ordens tenkning. «System 2» kjennetegner den tenkningen som krever konsentrasjon for å gjøre komplekse beregninger og ta gjennomtenkte valg. «System 2» er gjerne også forbundet med den subjektive følelsen av handlefrihet (Kahneman, 2011, s. 20-21). «System 2» brukes om den tenkningen som skjer i en hel del forskjellige tankeoperasjoner, men som alle har til felles at de krever fokus og oppmerksomhet. Kahneman (2011, s. 22) skriver for eksempel at «System 2» brukes når man skal sammenligne forskjellige vaskemaskiner for å finne ut av hva man får mest av pengene for, eller vurdere om et komplekst logisk argument er valid. «System 2» har dermed likhetstrekk med hvordan mange vil definere kritisk tenkning.

Kritisk tenkning brukes tidvis også som et paraplybegrep for ferdigheter som av noen blir omtalt som høyere ordens tenkning. «The upper three levels of Blooms' taxonomy of educational objectives (analysis, synthesis, and evaluation) are often offered as a definition of critical thinking. [...] This conception is a good beginning, but it has problem» (Ennis, 1993, s. 179). Blooms taksonomi er en kjent hierarkisering av tenkeferdigheter, der det antas at hvis du skal klare å mestre høyere ordens kognitive utfordringer som å evaluere eller å analysere, må du først for eksempel klare å tilegne deg relevant faktakunnskap (Case, 2015). Selv om denne teorien verken støttes av Ennis (1993) eller Moon (2008), er det verdt å ta med seg hvordan begrepene kritisk tenkning og høyere ordens brukes om hverandre. Men er de det samme?

Facione (1990, s. 16) skriver at kritisk tenkning er en underkategori av høyere ordens tenkning: «CT is one among a family of closely related forms of higher-order thinking, along with, for example, problem-solving, decision making, and creative thinking. Unfortunately the conceptual overlaps [...]». Som Facione (1990) selv skriver er det snakk om kategorier som glir inn i hverandre. Om man kan sidestille eller skille kritisk tenkning fra for eksempel problemløsning kommer an på hvordan man definerer kritisk tenkning. Likevel er det interessant å se hvordan Facione (1990) sidestiller kritisk tenkning med for eksempel kreativ tenkning. Bailin et al. (1999, s. 288) hevder nemlig at det av og til kreves kreativ tenkning for

å kunne tenke kritisk. Likhetsstrekkene mellom kreativ tenkning og kritisk tenkning kan være at det av og til kreves at man tenker utenfor boksen for å løse et problem. Men hvis kritisk tenkning kan settes opp som en av flere former for høyere ordens tenkning, er det interessant å se på hva Facione (1990) selv mener kritisk tenkning er.

«We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based» (Facione, 1990, s. 6).

Faciones (1990) definisjon er basert på en undersøkelse hvor 46 deltakere bestående av lærere og eksperter innenfor fagfeltet kritisk tenkning hadde som formål å komme til enighet om hva kritisk tenkning innebærer. Ifølge deres definisjon handler det om en selv-regulerende og målrettet måte å tenke på, og som ender i tolkning, analyse, evaluering og konklusjon. Facione (2015) går lenger enn de tidligere siterte definisjonene, og har identifisert seks «core critical thinking skills»:

Ferdighet	Forklaring	Underkategori
Å tolke	Å forstå eller klargjøre betydningen av en blant annet informasjon og hendelser	Kategorisere, avkode betydning, klargjøre betydningen
Å analysere	Å identifisere forholdet mellom argumenter, påstander, spørsmål og beskrivelser	Utforske og granske ideer Identifisere argument, grunner og påstander
Å trekke slutninger, lage konklusjoner	Dra logiske konklusjoner basert på valide bevis	Spørre etter bevis, dra logiske konklusjoner
Å evaluere	Å vurdere troverdigheten til påstander, representasjoner, eller beskrivelser	Vurdere troverdighetene til en påstand, vurdere kvaliteten til argumenter
Å forklare	Forklare argumentene som førte til en konklusjon, og presentere resonnement på en overbevisende måte	Forklare og presentere resultater, begrunne valg og prosedyrer

Å selv-regulere	Å utøve selvkontroll over egne kognitive aktiviteter	Egenkontroll, selvkorrigerings
-----------------	--	--------------------------------

Tabell 1: "Core Critical Thinking Skills" (Facione, 2015, s. 9-10).

Som man kan se bruker Facione (1990; 2015) begrepet kritisk tenkning som en kategori for ferdigheter som andre omtaler som høyere ordens tenkning. Disse ferdighetene har likhetstrekk med flere av verbene som brukes i læreplanen for Samfunnskunnskap på vg1/vg2. I kompetansemålene brukes for eksempel verbene presentere, utforske, reflektere, gjøre rede for, drøfte, beskrive, sammenligne og vurdere som arbeidsformer det er ment at elevene skal bruke i møte med faginnhold (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I tillegg er det interessant å se hvordan den andre halvdel av definisjonen vektlegger at for å tenke kritisk må man kunne forklare og godgjøre sine standpunkt blant annet med bevis: «[...] as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based» (Facione, 1990, s. 6). Her kan man se hvordan Faciones definisjon også knytter seg opp mot Språkrådets to betydningsforklaringer av ordet kritikk: som vurdering, bedømmelse og anmeldelse – og i betydningen kildegranskning.

Uavhengig av hvilken definisjon man baserer seg på, kan man i hvert fall se hvordan de ulike teoretikerne vektlegger at kritisk tenkning handler om å aktivt vurdere informasjon. I den ene enden handler dette om å ikke umiddelbart godta hva man leser eller hører. Informasjon skal vurderes, analyseres og prosesseres. I den andre enden handler det om å kunne grunngi sine antakelser om verden med bevis – samt be om bevis for andres antakelser om verden. I dette ligger det at kritisk tenkning også er mer enn en måte å tenke på.

2.2 – En kritisk tenker

Vi ønsker ikke å utdanne elever som bare er i stand til å løse komplekse oppgaver eller kompliserte utfordringer. Vi ønsker også å utdanne elever som er aktive i sin kritikk, som har for vane å stille kritiske spørsmål til det de møter på, og som søker etter bevis og begrunnelser for det de hører (Moon, 2008, s. 28). Arbeid med kritisk tenkning i klasserommet er altså mer enn arbeid med kognitive prosesser. «Like viktig er det å vite hvordan man kan omsette kritiske tanker i handling, og å kunne se seg selv som en større del av sammenhengen, som en aktiv deltaker i samfunnet (Ferrer et al., 2019, s. 13). Idealbildet av en kritisk tenker er ifølge Facione (1990, s. 6) en som er nysgjerrig, velinformert, åpensindig, rettferdig i vurderinger,

villig til å revurdere egne meninger, ryddig i komplekse saker og villig til å søke etter relevant informasjon. Som tidligere nevnt lister Facione (1990) også opp seks «core critical skills», eller seks kognitive ferdigheter som kan knyttes til kritisk tenkning. Tett forbundet med disse ferdighetene, er Facione (1990) også opptatt av at en god kritisk tenker er disponert til å tenke kritisk når det trengs. Én ting er det å være i stand til å tenke kritisk i form av å løse komplekse oppgaver eller utforske vanskelige problemstillinger. En annen ting er det å være disponert til å kunne gjøre det når det er nødvendig. En slik person har ifølge Facione (2015) «a critical spirit». Dette handler ikke om å ha negativ innstilling og være kritisk til alt og alle. «A critical spirit» handler om å være grunnleggende nysgjerrig, ha et ønske om å undersøke ting og en gjennomgående iver etter å finne korrekt og pålitelig informasjon (Facione, 2015, s. 10). Det handler altså om et tankesett som kan iverksette kognitive ferdigheter når de trengs. «Indeed each cognitive skill, if it is to be exercised appropriately, can be correlated with the cognitive disposition to do so» (Facione, 1990, s. 23). Disse disposisjonene kan grovt sett kategoriseres i to grupper.

Den første kategorien handler i stor grad om det Facione (1990) kaller idealbildet av en kritisk tenker. Dette handler om hvordan en kritisk tenker tilnærmer seg livet på et generelt plan. Man må være grunnleggende nysgjerrig, være villig til å endre mening om en gitt problemstilling hvis det fremkommer informasjon tilsier at det man opprinnelig trodde var feil, men også ha selvtillit til ens egen evne til å argumentere og resonnerer. Det handler også om å være klar over at ens eget perspektiv og kunnskap om verden ikke er enestående, og være disponert til å vurdere og ta innover seg andres synspunkter om et gitt tema eller en gitt sak.

«Critical thinking is skeptical without being cynical. It is open-minded without being wishy-washy. It is analytical without being nitpicky. Critical thinking can be decisive without being stubborn, evaluative without being judgemental, and forceful without being opinionated» (Facione, 2015, s. 25).

Det er altså snakk om å være en sunn kritisk tenker og ikke irrasjonelt skeptisk, om å være analytisk uten å være urimelig, være vurderende uten å være dømmende, og om å kunne stå for et standpunkt uten å være sta. Dette har likhetstrekk med hva Dewey (1997) beskriver som to delprosesser som er delaktig i enhver «reflective operation». Det går ut på at man må være i: «(a) a state of perplexity, hesitation, doubt; and (b) an act of search or investigation directed toward bringing light further facts which serve to corroborate or to nullify the suggested belief (Dewey, 1997, s. 9). En kritisk tenker tar seg tid til å nøle og tvile, og er aktivt på søken etter bevis som kan bekrefte eller avkrefte påstanden eller argumentet det er snakk om. Et slikt syn

på en kritisk tenker kan ses i sammenheng med Wolfgang Klafkis dannelsesteori og forståelsen av skolens formål. Klafki (2001) hevder at målet med utdanningen er å støtte eleven til å utvikle sin selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Det handler om å gjøre elevene i stand til å ta selvstendige og informerte valg, delta i demokratiet, og ha et aktivt solidarisk engasjement overfor andre mennesker. Klafkis dannelsesteori utdypes ytterligere i kapittel 2.5.

Den andre kategorien disposisjoner er mer fagspesifikke. For å kunne tenke kritisk må man være ryddig i arbeidet med kompleks informasjon, være presis når man skal svare på spørsmål, være ivrig etter å søke etter relevant informasjon og kunne vie hele oppmerksomheten sin til den aktuelle problemstillingen. For å bli en god kritisk tenker må man også ha for vane eller være disponert til å grave etter dybdekunnskap – og ikke gi opp om man møter på vanskeligheter i arbeidsprosessen Facione (1990, s. 25). Dette kan altså minne mer om spesifikke teknikker eller metoder man kan øve på for å oppøve den kritiske tenkningen.

Som man kanskje kan skjønne, reflekterer disse kategoriene med disposisjoner to av de overordnede problemstillingene på fagfeltet kritisk tenkning. Den sistnevnte kategorien har sammenheng med problemstillingen som dreier seg om forholdet mellom kritisk tenkning og faginnhold. Kan man lære å tenke kritisk gjennom å øve på tenkeferdigheter, eller er man avhengig av store mengder fagkunnskap for å tenke kritisk? Må man for eksempel kunne mye om en sak eller et tema for å kunne tenke kritisk, eller er det mulig å øve på kritisk tenkning isolert? Den andre problemstillingen knytter kritisk tenkning til danning. Som det fremgår av Facione (1990) første kategori med disposisjoner ønsker vi å forme elevene etter idealbildet av en kritisk tenker. Og den kritiske tenkningen som skolen som skolen skal oppøve har et kunnskapsmessig og verdimesig fundament. Vi skal lære elevene hva som er gyldige resonnementer og argumenter, men også et sett med grunnleggende verdier (Ferrer et al., 2019, s. 14). Hva skal elevene tenke kritisk om? Hva skal man lære elevene til å akseptere, og når skal man utfordre dem til å tenke kritisk? La oss først se på forholdet mellom kritisk tenkning og faginnhold.

2.3 – Kritisk tenkning og faginnhold

En nærmest evigvarende debatt på fagfeltet har vært om kritisk tenkning kan oppøves uavhengig av faginnhold eller ikke. Som det har blitt greid ut om allerede, finnes det ulike forståelser av begrepet kritisk tenkning. En implikasjon av dette er hvilke føringer det legger

for hvordan man mener at kritisk tenkning burde arbeides med i klasserommet. Er det snakk om spesifikke tenkeferdigheter som man kan trene eksplisitt på, eller vil fokuset på kritisk tenkning alltid være implisitt gjennom arbeid med faginnhold?

Avhengig av hvordan man forstår kritisk tenkning, eksisterer det minst to skoler for hvordan man kan arbeide med det i undervisningen. Fisher (2001) mener at det ikke er effektivt å arbeide med kritisk tenkning gjennom indirekte eller implisitt bruk av faginnhold. «If you learn for example, how to structure an argument, judge the credibility of a source or make a decision [...], it will not be difficult to see how to do these things in many other contexts too [...]» (Fisher, 2001, s. 1). Som man kan skjønne, forstår Fisher (2001) kritisk tenkning som det å kunne strukturere et argument, vurdere troverdigheten til kilder, og bestemme seg for hva man skal tro på. Ut ifra dette synet blir det dermed tydelig at kritisk tenkning er noe som kan arbeides med eksplisitt i undervisningen. Det kan også se ut som at man ikke er avhengig av fagspesifikk kunnskap for å tenke kritisk, da kritisk tenkning ifølge dette synet er noe nærmere en teknisk tenkeferdighet. Dette synet minner også om den formalvitenskapelige diskursen som Ferrer et al. (2021) har gjenkjent i LK20, hvor kritisk tenkning blir fremstilt som en ferdighet som kan trenes på. Særlig interessant er det å se hvordan Fisher (2001) drar frem kildekritikk i forbindelse med kritisk tenkning. Om vi går tilbake til hvordan Språkrådet definerer *kritikk*, er nemlig kildegransking en av måtene man kan forstå ordet på. I diskusjonen av denne forståelsen bør det være åpent for en innvending som at stor kunnskap på et fagfelt sannsynligvis vil føre med seg kunnskap om hvilke kilder man kan stole på. Samtidig er det vanskelig å være uenig i at det kan gå an å lære seg teknikker for kildegransking som vil være overførbare fra ett fag til et annet i skolen.

Denne posisjonen støttes av allerede nevnte Robert Ennis. «As a root notion, critical thinking is here taken to mean the correct assessing of statements» (Ennis, 1964, s. 599). Grunntanken til Ennis (1964) er at kritisk tenkning handler om å kunne prosessere, vurdere og forholde seg til informasjon på strukturert og systematisk måte. En kritisk tenker karakteriseres som en som kan vurdere om teorier, hypoteser og antakelser er berettigede, og om informasjonen fra en kilde er pålitelig (Ennis, 1964). Forstått på denne måten er altså kritisk tenkning et sett med tekniske tenkeferdigheter – og noe som kan trenes på eksplisitt i undervisningen.

En slik form for eksplisitt trening på kritisk tenkning fant Lim (2015) da han undersøkte hvordan kritisk tenkning arbeides med i skolen. Det er verdt å nevne at denne studien ikke undersøkte den norske skolen, men hovedfunnet ser ut til å være overførbart: hvis det undervises eksplisitt i kritisk tenkning er det gjerne ved å støtte elevene til å bygge opp

egen argumentasjon og trene evnen til å tenke logisk. Lim (2015) henviser for eksempel til «Thinking skills», et separat fag som er utviklet av The University of Cambridge International Examinations. Faget, som undervises på videregående skoler, har som hensikt å gi elevene et sett med generelle tenkeferdigheter som kommer til nytte senere i deres akademiske karrierer. Dette handler for eksempel om å støtte elevene til å bruke ord som «derfor», «fordi» og «hvis X .. så Y», og vurdere gyldigheten i argumenter.

Andre mener kritisk tenkning er noe mer enn «[...]’knowledge skills’ for the ‘knowledge economy’[...]» (Lim, 2015, s. 4). Som allerede nevnt skriver Dewey (1997) at alt som går gjennom hodet kan kalles tanker. Som en forlengelse av dette, er det interessant å lese følgende sitat: «It is important to note [...] that thinking is always thinking *about* something» (McPeck, 1981, s. 3). John E. McPeck (1981) representerer den andre siden av debatten, og hevder at arbeid med kritisk tenkning er avhengig av å basere seg på faginnhold. Ifølge McPeck (1981) handler kritisk tenkning om «[...] the appropriate use of *reflective scepticism* within the area under consideration» (McPeck, 1981, s. 7). For å kunne avgjøre når og om hva det er passende å tenke kritisk, er man avhengig av kunnskap om temaet eller emnet det er snakk om. McPeck (1981) hevder derfor også at en person som klarer å tenke kritisk om ett tema, eller i ett skolefag i denne konteksten, ikke automatisk klarer å gjøre det i andre skolefag. Denne forståelsen av kritisk tenkning kan minne om allerede nevnte Blooms taksonomi, hvor man antar at høyere ordens tenkning først blir mulig etter man har tilegnet seg og memorert kunnskap fra et lavere nivå på kunnskapshierarkiet.

Dette betyr ikke at McPeck (1981) avfeier at kritisk tenkning ikke har noe med logisk tenkning å gjøre, men mener at det heller spiller en liten rolle sammenlignet med kunnskap og erfaring på et gitt kunnskapsfelt (McPeck, 1981, s. 8). «Issue discussion [...] is often leveraged upon as providing both the platform and the substantive material for critical thought (Lim, 2015, s. 11). Ifølge både McPeck (1981) og Lim (2015) er det å diskutere faglige problemstillinger sentralt om man skal utdanne kritiske tenkere. Som nevnt tror ikke McPeck (1981) at kritisk tenkning er en ferdighet som automatisk lar seg overføre til andre fagfelt. En følge av dette er at evnen til å tenke kritisk ikke nødvendigvis er den samme innenfor forskjellige skolefag. «Premissene for hva som er et gyldig og holdbart argument, varierer for eksempel sterkt mellom humaniora, samfunnsvitenskap og naturvitenskap» (Ferrer et al., 2019, s. 15). For å kunne svare på hva som karakteriserer kritisk tenkning i samfunnsvitenskapen, er det derfor kanskje nødvendig å først være klar på hva som er formålet med samfunnsfaget.

2.4 – Samfunnsfagets formål

Samfunnsfaget har av mange blitt kritisert for å mangle en klar profil eller kanon. Faget er stort og sammensatt, og dette har gjort at mange mener at det har blitt et slags oppsamlingsfag for temaer som man mener at skolen må si noe om og som ikke helt passer inn i de andre etablerte fagene (Børhaug, 2005). Det kan derfor være fruktbart å diskutere begrunnelser for at samfunnsfaget burde være et fag i skolen. Børhaug (2005) trekker frem tre:

samfunnskunnskapen kan ses på fra et politisk styringsperspektiv, et nytteperspektiv og et dannelsesperspektiv. Det politiske styringsperspektivet knytter seg til nasjonsbygging, og legitimering av de rådende økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle strukturene som riktige, naturlige og gode (Børhaug, 2005, s. 173). Dette perspektivet skal altså bidra til å bygge opp et nasjonalt fellesskap og oppslutning om de rådende samfunnsforhold. Dette kan knyttes til det Biesta (2008) omtaler som sosialiseringfunksjonen til utdanningen i skolen. Skolens sosialiseringfunksjon har å gjøre med hvordan vi, gjennom utdanning, blir medlemmer av og deltakere i et samfunn med et visst politisk styresett med visse kulturelle og politiske verdisyn (Biesta, 2008, s. 40). I forbindelse med, og i forlengelsen av dette, kommer spørsmålet om hva man som lærer i skolen skal utfordre elevene til å tenke kritisk om eller ikke. «Den legitimerende begrunnelsen for samfunnskunnskap vil ikke implisere kritisk vurdering [...]. Man kan være kritisk til rasister og andre politiske utgrupper, men ikke til bistand, solidaritet og det representative demokratiet» (Børhaug, 2005, s. 173). Hva man skal utfordre elevene til å tenke kritisk om, er altså et normativt spørsmål. Dette utdypes i neste delkapittel.

Fra nytteperspektivet er man opptatt av at samfunnskunnskapen må kunne formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene kan bruke til å oppnå noe for seg selv (Børhaug, 2005). Blant de ferdighetene som nevnes, trekker Børhaug (2005) frem kritisk tenkning, innsikt i forskningsmetode og argumentasjonsferdigheter. Nytteperspektivet til Børhaug kan lettest knyttes til det Biesta (2008) omtaler som kvalifiseringsfunksjonen ved utdanningen. En av de største grunnene til at vi har skoler i det hele tatt, er for å gi elevene kunnskaper, ferdigheter og forståelser «[...] that allow them to ‘do something’ [...]» (Biesta, 2008, s. 175). Fra nytteperspektivet vil man altså være opptatt av at samfunnsfaget må kunne tilføre elevene kunnskap om samfunnet de er en del av, og hvordan de kan bli med på å påvirke det. Til slutt trekker Børhaug (2005) frem dannelsesperspektivet.

«Danning innebærer at man gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformer i samfunnet» (Børhaug, 2005, s. 174). Ifølge Børhaug

innebærer derfor danning i samfunnskunnskapsfaget en distansering fra passiv overtagelse av korrekte meninger og atferd. «Individet må dannes til å bli et tenkende subjekt som også kan bli et politisk, handlende og frigjørende subjekt» (Børhaug, 2005, s. 174). Dette kan knyttes til det Biesta (2008) kaller utdanningens subjektiveringsfunksjon. Subjektiveringsfunksjonen kan kanskje lettest forstås som det motsatte av sosialiseringfunksjonen, og handler om at skolen også skal støtte elevene til å bli selvstendige individer. Som en del av samfunnsfagets formål er det derfor viktig å gjøre elevene kjent med hvordan de kan bli politisk handlende subjekter – og hvordan de kan gjøre seg gjeldende i den politiske styringen i samfunnet (Børhaug, 2005, s. 178).

Dette fokuset på å danne et tenkende subjekt kommer også til syne i introduksjonsteksten til Samfunnskunnskap på vg1/vg2: «Samfunnskunnskap er et sentralt fag for at elevene skal utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Formålet med å ha et eget fag om samfunnskunnskap er som man skjønner veldig sammensatt, men det skal blant annet bidra til å gi elevene mulighet til å utforske lokalsamfunnet de lever i, nasjonale og globale forhold og problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2019b). En annen inngangsmåte til å diskutere samfunnsfagets formål, kan være å undersøke hvilken type medborgere samfunnsfaglærere ønsker å utdanne.

Ettersom at utdanning til demokratisk medborgerskap er et politisk valg som får konsekvenser for hvilken medborger man får, undersøkte Sætra og Stray (2019) hva slags medborgerideal lærere i den norske skolen har. Hvordan ser idealbildet av en medborger ut, ifølge de som underviser i skolen? Sætra og Stray (2019) finner tre idealtyper. Den første idealtypen kaller Sætra og Stray (2019) den politisk informerte medborgeren. I en samfunnsfaglig kontekst handler dette om at skolen ønsker å utdanne informerte velgere – velgere som kan utforske politiske saker, undersøke hva ulike partier mener om sakene og som dermed kan ta en aktiv del i det representative demokratiet.

Den neste idealtypen kaller Sætra og Stray (2019) den rasjonelt autonome medborgeren. Dette synet på demokratisk medborgerskap handler om at man ønsker å gjøre elevene i stand til å tenke selv, uten å ledes av andre. «Innenfor en slik opplysningstenkning er det med andre ord ikke tilstrekkelig med kunnskaper om demokrati og det politiske systemet. Elevene må også lære seg å tenke kritisk» (Sætra & Stray, 2019, s. 22). Den siste idealtypen kaller de den sosialt intelligente medborgeren. Den pedagogiske målsetningen er med dette idealbildet elevene skal lære å utøve sin intelligens i samspill med andre. Dette gjør de gjennom å få erfare og praktisere demokrati i undervisningen (Sætra & Stray, 2019). Har man dette idealbildet av en medborger, blir det tydelig hvorfor samfunnsfag kan være viktig

for å bidra til denne danningen. Med det sagt kan man se hvordan samfunnsfagets formål er mangefasettert. Men hvordan knytter kritisk tenkning seg til danning?

2.5 – Det normative ved kritisk tenkning

Som det har kommet frem allerede, blir kritisk tenkning på utdanningsfeltet løftet frem som noe mer enn en øvelse i å trene på å strukturere argumenter eller å bedrive kildekritikk.

Kritisk tenkning går også inn i en normativ tradisjon, nemlig danning. I vid forstand kan det bety personlighetsforming, altså forming i retning av et normativt mål (Ferrer et al., 2019, s. 17). Hvordan skal de kritiske tenkerne dannes? Hva skal skolen lære dem opp til å tenke kritisk om? Og finnes det temaer i samfunnsfag som skal skjermes fra den kritiske tenkningen?

«Samfunnsfaglærerens oppdrag er å fremme positive holdninger til menneskerettigheter, kulturelt mangfold, likestilling, bærekraftig utvikling og demokrati (Ferrer et al., 2019, s. 17). Samtidig er det mulighet for at det blir et autoritært fag om det kun fokuseres på legitimerende begrunnelser for at de rådende samfunnsforholdene er de eneste rette (Børhaug, 2005, s. 173). Allerede her går det an å se hvordan Biestas (2008) sosialiseringssfunksjon kommer i skvis med den tidligere nevnte subjektiveringsfunksjonen. Elevene skal utdannes til å kunne ta del i samfunnet og støtte opp under de rådende samfunnsforholdene. Samtidig skal elevene bli selvstendige og kritisk tenkende individer. Derfor blir det viktig for læreren å tenke kritisk rundt valg av undervisningsinnhold - for at elevene selv skal kunne bli kritiske tenkere (Ryen, 2019, s. 72). Hvilket faginnhold kan best ta hensyn til både skolens subjektiveringsfunksjon, men også sosialiseringssfunksjon?

Ifølge Wolfgang Klafki (2001, s. 74) er det viktig å konsentrere undervisningen om «tidstypiske nøgleproblemer i samtiden og den formodede fremtid». Med de tidstypiske nøkkelprobemene, viser Klafki (2001) til det evigaktuelle fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, ulikhetsspørsmålet, spørsmål knyttet til teknologisk utvikling og spørsmål knyttet til seksuell legning og kjønnsidentitet. Gjennom diskusjon av slike «eksemplariske emner» i undervisningen, vil man arbeide seg frem til innsikt om at de store samtids- og fremtidsspørsmålene kan ha forskjellige svar. «Følgen af disse grundlæggende kendsgerninger er imidlertid absolut ikke en uforbeholden anerkendelse af, at *alle* sådanne standpunkter er likeverdige» (Klafki, 2001, s. 80). Ifølge Klafki (2001) bør man strebe etter å få frem flere perspektiver på tidstypiske nøkkelspørsmål i undervisningen. Dette betyr ikke at alle perspektivene er likeverdige eller like gode, men det vil støtte elevene til å bli kritiske

tenkere. Å få innsikt i flere perspektiver vil støtte elevene i å «[...] *selvstændigt* at danne sig en mening, at træffe velovervejede afgørelser og at handle selvstændigt» (Klafki, 2001, s. 80). Ifølge Klafki er det i møtet mellom eleven og fagstoffet at danningen skjer. I dette møtet åpner verden seg for det dannede menneske, blir tilgjengelig, foranderlig og mulig å kritisere, samtidig som subjektet (eleven) åpner seg for verdenen (Klafki, 2001). «Klafkis didaktikk er basert på den erkjennelsen at formålet med all utdanning er å støtte utviklingen av elevers selvbestemmelses-, medbestemmelse-, og solidaritetsevne [...]» (Ryen, 2019, s. 70). Dette handler om å kunne ta egne informerte valg i livene sine, delta i demokratiske prosesser og ha et aktivt engasjement for at dette burde gjelde for alle mennesker. Dette normative målet tar utgangspunkt i idealer om demokrati og grunnleggende rettigheter, og forutsetter at mennesker er i stand til å ta selvstendige, informerte og rasjonelle valg, samt vurdere konsekvensene av disse (Ryen, 2019, s. 70). Et spørsmål som følger av dette normative målet, dreier seg om hvilket faginnhold som egner best til å danne slike aktivt tenkende kritiske medborgere. Skal ikke elevene gjøres i stand til å tenke kritisk om alt? Hva kan man si om det som skjer i den norske skolen?

Børhaug og Christophersen (2012) legger vekt på fire former for kritisk undervisning i samfunnskunnskap. Dette er:

- 1) at det åpnes for ulike fortolkninger av hvordan samfunnsforholdene egentlig er og for eksempel hvordan man kan forstå økonomi som et velfungerende marked eller som en statsstyrt økonomi.
- 2) at man sammenligner institusjoner og ordninger mellom land eller til ulike historiske tider for å få frem at det finnes forskjellige løsninger.
- 3) at det blir stilt opp prinsipielle, normative kriterium for vurdering av om samfunnsordninger er etisk akseptable eller ikke, for eksempel menneskerettighetene
- 4) at det legges vekt på at ulike sider ved samfunnet kan endres gjennom valg og politisk styring (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 17-18).

Kritisk undervisning i samfunnskunnskap kan altså se ut som det å åpne opp for spørsmål som utfordrer det allment vedtatte, og en bevisstgjøring om hvordan samfunnet er bygd opp i dag ikke er naturgitt. Men foregår denne problematiseringen?

I en tekstanalyse av norske lærebøker i samfunnsfag, finner Børhaug (2014) at den kritiske tenkningen som det legges opp til i samfunnsfag, ikke rettes mot sentrale politiske og juridiske institusjoner, de Forente Nasjoner (FN), eller det norske flerkulturelle samfunnet.

Dette er temaer som heves ett nivå opp, og som beskyttes fra de kritiske stemmene. «The textbooks are more critical of those who do not vote, those who oppose multiculturalism, and those who do not take environmental considerations into account» (Børhaug, 2014, s. 440). Dermed tydeliggjøres delvis den normative standarden for hva som kan tenkes kritisk om i norske klasserom. Legitimeringen av det politiske systemet og sentrale norske verdier ser ut til å være viktigere enn kritisk tenkning rundt disse temaene i den norske skolen.

2.6 - Tidligere forskning

Kritisk tenkning i skolen er ikke noe nytt. Selv om det nylig har kommet inn i overordnet del i læreplanen, har det eksistert både som et verktøy og som et mål for undervisningen i skolen i mange tiår. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap er heller ikke noe nytt. Allerede fra 1970-tallet kan man se hvordan det ble lagt opp til kritisk tenkning og problematisering av samfunnsforholdene i læreplanene (Børhaug & Christophersen, 2012). Men hva har blitt gjort av forskning på temaet i en norsk kontekst? I tillegg til mye av det som allerede er nevnt, eksisterer det en del masteroppgaver hvor samfunnsfaglærere har blitt intervjuet om deres forståelser av begrepet kritisk tenkning.

Line Eilersten (2019) intervjuet i sin masteroppgave fra Universitetet i Oslo fire samfunnsfaglærere ved forskjellige videregående skoler om hvordan de opplever kritisk tenkning og hvordan de arbeider med det i sin undervisning. Hun finner at de kritisk tenkning som begrep ikke var noe informantene hadde et veldig bevisst forhold til, men at de vektla arbeid med ferdigheter i undervisningen som kan sies å inngå under kritisk tenkning.

Cecilie Reinsve (2018) intervjuet fem samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet om kritisk tenkning. Hun finner at lærerne har ulik forståelse av begrepet, men et fellestrekk er at de alle forstår kritisk tenkning som å ikke uten videre godta det som fremstilles. Også Reinsve (2018) finner at det er varierende hvordan og i hvilken grad lærerne fremmer kritisk tenkning hos elever i samfunnsfag.

Svein R. Holmer (2020) undersøkte i en masteroppgave fra Universitetet i Tromsø læreplanens utvikling av begrepet kritisk tenkning og lærernes forståelse av begrepet. Gjennom dokumentanalyse av læreplanene finner han en tydeligere profil for hva som inngår i kritisk tenkning i de nyeste læreplanene, men at også hans informanter ikke hadde et avklart forhold til begrepet.

Felles for disse tre masteroppgavene er at de alle tre ble publisert før innføringen av den nye læreplanen. LK20 var riktignok varslet i lang tid, men en følge av dette var at ingen av informantene i de nevnte studiene rakk å arbeide under den nye læreplanen. Når denne

oppgaven publiseres har LK20 vært gjeldende i to år på vg1. Selv om man ikke kan forvente at en ny læreplan endrer all eksisterende undervisningspraksis umiddelbart, er det likevel interessant å spørre hvordan samfunnsfaglærere nå forstår begrepet kritisk tenkning, og hvordan det påvirker deres undervisning. Ingen av de nevnte studiene ser heller ut til å ha undersøkt det normative aspektet ved kritisk tenkning – nemlig hvilke temaer samfunnsfaglærerne oppfordrer elevene til å tenke kritisk om.

3 – Metode

I dette kapittelet presenterer jeg forskningsdesignet og analyseprosessen i prosjektet. Innledningsvis diskuterer jeg valget av metode og utvalgsstørrelse. Deretter beskriver jeg hvordan datainnsamlingsprosessen foregikk og hvilke utfordringer jeg møtte på veien. Avslutningsvis vier jeg plass til metodiske refleksjoner. Her diskuterer jeg blant annet validitet og reliabilitet, i tillegg til etiske betraktninger i prosjektet.

3.1 – Forskningsdesign

I dette prosjektet har jeg ønsket å undersøke hvordan et utvalg lærere i samfunnskunnskap på videregående skoler forstår begrepet kritisk tenkning. Som jeg har vært inne på har kritisk tenkning fått et utvidet fokus i forbindelse med fagfornyelsen. Men selv om det har fått en egen seksjon i overordnet del, kan det argumenteres for at definisjonene er vage og at det er uklart hva det betyr i praksis for de som underviser i skolen. Jeg har derfor vært nysgjerrig på hvordan samfunnsfaglærere forstår begrepet. Jeg har også ønsket å finne ut om det utvidede fokuset har hatt noen praktisk betydning for undervisningen. Når man velger metode for å svare på et forskningsspørsmål er det selvfølgelig et poeng å velge den tilnærmingen som best kan svare på det man er ute etter. Valg av tilnærming og metode påvirkes både av praktiske hensyn og personlige preferanser. Hvor mye tid man har til datainnsamlingen er ett av disse praktiske hensynene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Gitt tidsrammen og hvilke spørsmål jeg ønsket svar på, vurderte jeg det derfor som mest hensiktsmessig å holde meg til intervjuer som metode. Intervjuer kan riktignok ta mange former.

Både kvalitative intervjuer og spørreundersøkelser av mer kvantitativ karakter gir kunnskap om det som kan spørres om (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Jeg vurderte tidlig i prosessen å ha en kvantitativ tilnærming hvor jeg masseutsendte spørreundersøkelser til et hundretalls lærere. En slik form for strukturert utspørring kunne gitt et rikt datagrunnlag. Etter hvert la jeg likevel i fra meg denne tanken grunnet frykt for en mulig lav svarprosent, samt utfordringen knyttet til det å utforme spørsmål som kunne gitt dybdekunnskap om det jeg ønsket å undersøke i en spørreundersøkelse (Grønmo, 2004; Larsen, 2017). Med bakgrunn i nysgjerrigheten for de ulike måtene å *forstå* begrepet kritisk tenkning på, fant jeg det mest passende med en utforskende tilnærming som lot meg følge opp interessante spor som kunne komme opp i intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Fysiske intervjuer muliggjør også å bruke åpne spørsmål som kan være en fordel når forskeren ønsker å ta vare på mer nyanserte

forskjeller mellom svarene fra ulike respondenter (Grønmo, 2004, s. 195). Dette ble avgjørende for at jeg endte opp med å bruke semi-strukturerte intervjuer.

3.1.1 – Semistrukturerte intervjuer som metode

Et kvalitativt intervju kalles gjerne også et halvstrukturert eller semistrukturert intervju. I kvalitative forskningsintervjuer forsøker man å forstå verden sett fra intervjuobjektens side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Et kvalitativt intervju er godt egnet når man ønsker innsikt i informantens tanker og erfaringer (Dalen, 2011). At det er semistrukturert betyr at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. I slike intervjuer sikter man mot nyanserte beskrivelser av intervjuobjektets livsverden gjennom ord. Det åpner for å få innsikt i intervjupersonens meninger om sentrale temaer, og disse temaene er på forhånd bestemt av forskeren (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med mine intervjuer var å få en innsikt i hvordan informantene forstår begrepet kritisk tenkning. Når man er ute etter informantens forståelser om abstrakte konsepter i et begrepsintervju, kan man med fordel kombinere dette med spørsmål som ber om konkrete beskrivelser, noe som av og til kan gi interessante motsetninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 181). I mine intervjuer ble det derfor naturlig å kombinere spørsmål om forståelse av begrepet kritisk tenkning, med spørsmål om hvordan dette kunne se ut og legges til rette for i klasserommet.

Da jeg endte med å gå for semistrukturerte intervjuer, var den viktigste grunnen at jeg fikk en større fleksibilitet i samtalsituasjonen som gjorde det mulig for meg å følge opp det informantene kom med av svar underveis. I slike intervjuer må man kunne følge utviklingen i samtalen og fange opp interessante momenter som dukker opp (Kleven, 2014). Hvilke spørsmål som stilles, og rekkefølgen på spørsmålene kan variere fra intervju til intervju. I tillegg får man muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål som kan utdype og konkretisere det som kommer frem i intervjuene (Dalen, 2011, s. 80). Samtidig må man føre samtalen videre for å dekke temaene for undersøkelsen. I informasjonsskrivet jeg sendte ut til informantene på forkant oppfordret jeg deltakerne til å ta med seg undervisningsmaterieell de hadde brukt i undervisning med tanke på kritisk tenkning om de mente det hadde relevans. En strategi i slike intervjuer er nemlig å bruke artefakter som samtalen kan ta utgangspunkt i (Gleiss & Sæther, 2021, s. 86). Selv om ingen av informantene gjorde dette, illustrerer det noe om hvor åpen man bør være for hvilken retning samtalen i semistrukturerte intervjuer kan ta. Jeg kommer tilbake til selve gjennomføringen av intervjuene om litt.

Jeg vurderte lenge om jeg skulle kombinere bruk av intervjuer med observasjon som metode. Ettersom jeg har vært interessert i hvilken betydning det utvidede fokuset på kritisk

tenkning har hatt for lærere i samfunnskunnskap, kunne det ideelt sett vært interessant å observere undervisning før og etter innføringen av fagfornyelsen. Det ville nok vært svært tidkrevende. I tillegg ville det ført til et omfattende datamateriale som kunne blitt vanskelig å analysere og sammenligne (Everett & Furseth, 2012, s. 134; Gleiss & Sæther, 2021, s. 108). Fra et vitenskapsteoretisk synspunkt er det også relevant å diskutere om et fenomen som kritisk tenkning kan la seg observere (Hjardemaal, 2014). Det meste vi ønsker å studere i pedagogisk forskning er teoretiske begreper som ikke er direkte observerbare, og det kunne dermed blitt problematisk å finne observerbare indikatorer som entydig kunne knyttes til fenomenet kritisk tenkning (Kleven, 2014, s. 42). Hvorvidt undervisning om kritisk tenkning kunne latt seg observere avhenger også av hvilken forståelse man har av begrepet. Som jeg kommer inn på senere viste informantene til ulike forståelser av kritisk tenkning, og for flere av informantene var det sjeldent et eksplisitt fokus på det i undervisningen. De gangene det var et eksplisitt fokus på det, fortalte informantene at det ofte baserte seg på arbeid med kildekritikk. Det bør derfor være rom for å spørre om min tilstedeværelse i klasserommet hadde ført til at informantene hadde lagt opp til nettopp en sãnn type undervisning. Denne utfordringen knytter seg til det som kalles observatøreffekten.

Om man bruker observasjon som datainnsamlingsmetode vil det alltid være en mulighet for at observatøren påvirker situasjonen (Kleven, 2014, s. 42). I dette tilfellet hadde det ikke vært utenkelig om et fokus på kildekritikk i timene hadde påvirket samtalen i de påfølgende intervjuene. Når man kombinerer flere metoder, ender man ofte gjerne opp med et større datamateriale og en mer omfattende analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). Det bør også nevnes at observasjon som metode kunne komplisert datainnsamlingsprosessen med tanke på trafikklysmodellen som var på gult og rødt nivå under innsamlingsperioden. Jeg endte derfor med å holde med til semi-strukturerte intervjuer som eneste datainnsamlingsmetode.

En av de største ulempene ved kvalitative intervjuer er kontrolleffekten. Det vil si at intervjueren kan påvirke intervjuresultatet. Dette omtales av noen som selvrappotering, og går ut på at de som stiller til intervju gjerne svarer det de tror intervjueren vil at han/hun skal svare, for å gjøre et godt inntrykk eller for å skjule uvitenhet (Larsen, 2017, s. 261-262). I tillegg må man belage seg på at det informantene forteller at de gjør i klasserommet, faktisk er det de gjør – uten mulighet for å kontrollere dette. Ettersom jeg intervjuet informantene om en nylig endring i læreplanen, var det også viktig for meg å kommunisere i forkant at jeg ikke var ute etter å avdekke kunnskapshull. Jeg var derfor nøye med å si i oppstarten av intervjuene at det ikke fantes noen rette eller gale svar.

3.1.2 – Utvalg

Den optimale størrelsen på et utvalg er avhengig av hvilken type forskning som skal gjennomføres. Videre er tilgjengelighet med på å bestemme hvor lett det er å få til den utvalgsstørrelsen man ønsker (Everett & Furseth, 2012, s. 132-133). Et utgangspunkt er at antallet informanter ikke kan være for stort. I arbeidet med en masteroppgave har man begrenset med tid, og gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av datamaterialet er tidkrevende (Dalen, 2011, s. 45). Det finnes samtidig få retningslinjer med konkrete anbefalinger rundt størrelsen på utvalget i kvalitative prosjekter. Ved oppstarten av prosjektet så jeg for meg en utvalgsstørrelse på 4-6 informanter. Som jeg kommer tilbake til senere opplevde jeg av ulike årsaker at det ble utfordrende å få tak i nok informanter til prosjektet. Jeg endte derfor med å avslutte rekrutteringen da jeg hadde fått tak i fire deltakere.

Utvalget til studien baserte seg på en kombinasjon mellom et strategisk kriteriebasert utvalg og et tilgjengelighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021). Styrken med mindre utvalgsstørrelser er at man kan søke dybdekunnskap hos de informantene man får rekruttert til prosjektet. Dette er gjerne noe det som skiller kvalitativ fra kvantitativ forskning, hvor et stort antall respondenter krever at man må holde seg til standardiserte spørsmål og svaralternativer (Patton, 2014). Innenfor kvalitativ forskning er heller ikke reglene for utvalgsprosedyrene like strenge som ved kvantitativ forskning. Ettersom man uansett ikke kan oppnå et representativt utvalg i statistisk forstand ved få utvalgsenheter, gir det lite mening å bruke prinsippet om tilfeldig utvalg. Derfor ble det til at jeg baserte utvalget på kriterier hvor informantene heller kunne fungere som et godt eksempel eller et typisk tilfelle (Fangen, 2011, s. 47). Med et lite utvalg er det selvfølgelig usikkerhet knyttet til hvor gode eksempler informantene kan være. For å bøte på dette ønsket jeg derfor opprinnelig størst mulig variasjon i utvalget. Samtidig gjorde tilgjengelighetsaspektet at jeg ikke fikk anledning til å trimme eller tilpasse utvalget.

Ettersom jeg var ute etter innsikt i samfunnsfaglæreres forståelser av kritisk tenkning, satt jeg det som et kriterium at informantene underviste i samfunnskunnskap på VG1 i det inneværende undervisningsåret. Selv om jeg i en periode vurderte å gå utenfor det sentrale Østlandet for rekruttering av informanter, hadde jeg av bekvemmelighetshensyn et ønske om at informantene skulle jobbe i Oslo-området. Et tredje kriterium var at jeg ønsket å intervjuere lærere med undervisningserfaring fra både LK06 og LK20. Jeg har som nevnt ønsket å undersøke om det utvidede fokuset på kritisk tenkning i den nye læreplanen har hatt praktisk betydning for informantene. Derfor ønsket jeg opprinnelig at informantene ikke skulle være inne i sine to første undervisningssår. Dette gikk ikke. Det kan likevel argumenteres for at det

kan ha bidratt til å gi interessant innsikt å intervju informanter med ulik kjennskap til forskjellige læreplaner.

3.2 – Rekruttering og presentasjon av informantene

Når man skal rekruttere deltakere til en kvalitativ studie kan man benytte ulike strategier: direkte kontakt, portvakt og snøballmetoden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40). Jeg endte med en kombinasjon av alle tre. Den første henvendelsen sendte jeg til en avdelingsleder i samfunnsfag ved en videregående skole i Oslo-området i slutten av oktober 2021.

Rekrutteringen startet etter at prosjektet var godkjent av NSD. I e-posten fortalte jeg kort om prosjektet, og lurte på om avdelingslederen kunne videresende forespørselen til aktuelle lærere i samfunnskunnskap. En portvakt kan fungere som en døråpner inn til deltakerne. Samtidig kan bruken av portvakter påvirke hvilke informanter som rekrutteres, og dermed hvilke svar og resultater studien vil basere seg på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Å bruke en rektor eller en avdelingsleder som portvakt kan samtidig gjøre at man kommer i konflikt med det forskningsetiske prinsippet om informert samtykke. Dette skyldes maktrelasjon mellom en leder og en lærer. Portvakten kan legge direkte eller indirekte press på deltakerne om å si ja til å delta i forskningsprosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Det har ikke på noe tidspunkt kommet frem noe som skulle tilsi at noen av informantene følte seg presset til å delta, men dette er kanskje noe som aldri heller helt kan utelukkes. Når det er sagt brukte jeg portvaktene først og fremst til å komme i kontakt med potensielle informanter, ettersom jeg selv hadde få personlige kontakter i den videregående skolen på det sentrale Østlandet.

Det tok lang tid før jeg fikk svar på den første henvendelsen. I mellomtiden sendte jeg derfor ut henvendelser til flere avdelingsledere og rektorer ved videregående skoler i Oslo-området. De gangene jeg fikk svar, var det gjerne med avslag grunnet et stort antall henvendelser fra andre studenter, eller at lærerne ble skjermet grunnet store arbeidsmengder i november og desember. På sett og vis holdt portvaktene porten stengt. Når man sender ut forespørsler om å delta i et forskningsprosjekt uten å ha etablert en relasjon til forskningsdeltakerne, er det ofte nødvendig å sende ut flere henvendelser enn antallet informanter du er ute etter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Totalt sett sendte jeg ut henvendelser til over 30 videregående skoler på det sentrale Østlandet i løpet av høsten 2021.

Den første informanten kom jeg i kontakt med i slutten av november 2021. Informanten hadde fått videresendt informasjon om prosjektet fra rektoren ved skolen, og kontaktet deretter meg på e-post med informasjon om at hun ville stille som informant. Etter

intervjuet med den første informanten, spurte jeg om hun visste om andre aktuelle lærere jeg kunne ta kontakt med. Når man spør en deltaker om vedkommende kjenner andre personer som det vil være relevant å snakke med, bruker man den såkalte snøballmetoden.

Snøballmetoden kan benyttes i de tilfellene man strever med å rekruttere deltakere gjennom direkte kontakt eller portvakter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). En forskningsetisk utfordring ved snøballmetoden er å ivareta deltakernes anonymitet overfor hverandre. Én måte å begrense denne utfordringen på er på å ikke dele informasjon om hvilke andre personer man som forsker har vært i kontakt med (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Fra min side ble det derfor viktig at det var jeg som tok kommunikasjonen med den læreren som jeg ble tipset om å henvende meg til. Det var også sånn jeg fikk vervet enda en informant. Når man får deltakere fra samme sosiale nettverk, er det en fare for at de har like erfaringer og synspunkter. Dette gjør også at man kan gå glipp av variasjon innad i den gruppa informantene tilhører (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Når det er sagt vil man aldri få helt like svar fra forskjellige respondenter, spesielt om man sikrer at de for eksempel har ulik mengde arbeidserfaring.

Den tredje informanten ble rekruttert via veilederen min. Etersom jeg opplevde problemer med å få svar på henvendelsene mine, tok jeg kontakt med veilederen min i starten av desember 2021 for å spørre om han hadde noen jeg kunne kontakte i skolen. På denne fungerte veilederen min som en portvakt. Igjen kan det tenkes at bruken av portvakt kan ha kommet i konflikt med det forskningsetiske prinsippet om informert samtykke. Det er også åpenbart at det kan påvirke resultatene når portvakten kommer med forslag til hvem man kan kontakte (Gleiss & Sæther, 2021). Det må også tilføyes at den nevnte kontrolleffekten, ved at informanter ofte kan svare det de tror intervjueren vil at de skal svare, potensielt kan forsterkes når de vet at den aktuelle portvakten har tilgang til intervjudataene. Dette var derfor noe jeg måtte ha i bakhodet da jeg intervjuet denne informanten.

Den fjerde, og siste informanten, ble også rekruttert gjennom en portvakt. I dette tilfellet tok jeg kontakt med en bekjent som er ansatt ved en videregående skole i Oslo-området, og spurte om hun visste om noen som hun trodde kunne være interessert i prosjektet. Deretter fikk jeg kontaktinformasjonen til en lærer som passet til utvalgsriteriene, og som ønsket å stille til intervju etter at jeg hadde forklart han hva prosjektet gikk ut på. Under følger en oversikt over de fire informantene som endte med å stille til intervju i dette prosjektet.

Pseudonym	Erfaring	Utdanning
Julie	Jobbet i ca. 2 år	Lektor med fordypning samfunnsfag og språkfag.
Aksel	Jobbet i ca. 15 år	Lektor med opprykk. Fordypning i historie og språkfag.
Eivind	Jobbet i ca. 5 år	Lektor med opprykk. Fordypning i historie.
Ole Magnus	Jobbet i ca. 5 år	Lektor med fordypning i samfunnsfag og språkfag.

Tabell 2: Oversikt over informantene. Deltakerne er anonymisert og navnene er pseudonymer.

3.3 – Innsamling av data

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser. Det første intervjuet ble gjennomført i slutten av november 2021. Det siste ble gjort i midten av januar 2022. På forhånd hadde jeg bedt lærerne om å booke et grupperom eller tilsvarende slik at vi kunne sitte uforstyrret. Dette var også viktig ettersom intervjuet ble tatt opp med diktafon-appen til UiO. Denne appen krypterer og lagrer intervjuene automatisk på en sikker server, og tilfredsstillende alle personvernkrav fra NSD. Intervjuene ble slettet etter de var ferdig transkribert.

Intervjuenes lengde strakk seg fra ca. 40 minutter til ca. 1 time og 10 minutter. Jeg opplevde en bratt læringskurve fra det første til det siste intervjuet. Dette skyldes i stor grad at det ble tydeligere for meg selv hva jeg egentlig var interessert i å finne ut. Dette gjorde også at intervjuguiden etter hvert ble mer som en tentativ plan, og at jeg ble komfortabel med å bruke tid til å grave i de interessante svarene som dukket opp. Jeg beholdt riktignok intervjuguiden i sin fulle form til alle intervjuene, men merket at jeg kom inn på temaer i flere av intervjuene som ikke var direkte dekket av intervjuguiden.

Et relevant aspekt for min del har vært at jeg i stor grad har vært interessert i hvordan informantene forstår et spesifikt begrep. I slike tilfeller er det ikke uvanlig å be informantene

definere det aktuelle begrepet. Dette er sjeldent enkelt, og svaret kan fort bli upresist når man blir bedt om å komme opp med det på stående fot (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83). Det ble derfor viktig for meg i utarbeidelsen av intervjuguiden å be om assosiasjoner til begrepet kritisk tenkning, og å grave i hvordan informantene mente det kunne arbeides med i klasserommet, i tillegg til å be om en konkret definisjon.

3.4 – Analyseprosessen

I dette kapittelet beskriver jeg analyseprosessen, fra transkripsjonen av lydopptakene, til selve analysearbeidet.

3.4.1 – Transkribering

Arbeid med transkripsjon er på mange måter det første steget i en analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Når man transkriberer et opptak av intervjusamtalen til en skriftlig form, innebærer det riktignok en abstraksjon, hvor stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Fra før har man med utgangspunkt i lydopptaket gått glipp av kroppsspråk, kroppsholdning og gester. Når man starter å analysere intervjuet i skriftlig form, kan man kort sagt si at man forholder seg til en dekontekstualisert gjengivelse av intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Et relevant spørsmål i transkripsjonsarbeidet er derfor hvor mye av samtalen man skal velge å transkribere. I intervjuene mine var det flere ganger at informantene brukte lang tid på å svare, eller sa noe som «eeeh» eller «uum». Dette valgte jeg stort sett å ekskludere fra transkripsjonen. For det første var det i flere tilfeller, etter min mening, ikke av avgjørende betydning for hva informantene svarte i intervjuene. For det andre kunne det komplisert analyseprosessen ved at det ikke nødvendigvis er gitt hvilken betydning det har at informantene leter etter rett formulering. Når det er sagt brukte jeg ved et par anledninger klammeparenteser for å gjøre det klart informantene brukte relativt lang betenkningstid før de svarte. Dette gjorde jeg først og fremst som en påminnelse til meg selv, men også i tilfelle det kunne bli relevant for analysen. Transkripsjonene av intervjuene endte på mellom omtrent 4500-9500 ord. Totalt sett ga dette meg data på nærmere 25 000 ord.

3.4.2 – Analysen

Til å analysere transkripsjonene brukte jeg dataprogrammet NVivo. NVivo er en programpakke med analyseverktøy som er et nyttig hjelpemiddel for en forsker som ønsker å systematisere store mengder ustrukturert informasjon (UiO, 2017). Jeg var obs på at det ikke

var noen personidentifiserende opplysninger i de transkripsjonene som ble brukt i NVivo. Bruk av elektronisk hjelpemiddel kan gjøre kodingsprosessen mer effektiv, selv om det fortsatt er forskeren selv som står for selve analysearbeidet (Saldana, 2016). Det første steget i analyseprosessen innebar tematisk koding. I tematisk koding tar kodene utgangspunkt i temaer som er bestemt på forhånd: fra empirien, fra intervjuguiden eller fra et begrep eller en idé fra forskningslitteraturen. Denne formen for koding kan derfor sies være teoristyrte eller deduktive (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Under følger to eksempler på hvordan analyseprosessen tok form.

Utdrag fra intervju	Empirinær koding	Tematisk koding	Kommentar
Julie: <i>Hvis man tenker på kritisk tenkning slik jeg først og fremst tenker på det i et elevperspektiv: at de skal lære seg å danne egne meninger basert på kilder og identifisere ulike meninger, så tenker jeg politikkdelen og ideologidelen av det.</i>	<i>at de skal lære seg å danne egne meninger basert på kilder og identifisere ulike meninger</i>	Definisjon	Deduktiv kode
Ole Magnus: <i>Det kan man gjerne si er min rolle i klasserommet også: å representere en slags motpol eller en brems eller et anker som gjør at ikke alle diskusjoner havner på den ene politiske siden som elevene trekker til mest.</i>	<i>å representere en slags motpol</i>	Motpol/motvekt	Induktiv kode

Tabell 3: Eksempel på deduktiv og induktiv koding

For mitt vedkommende hadde jeg for eksempel på forhånd en del oversikt over de mest sentrale debattene på fagfeltet kritisk tenkning, noe gjorde at en del av kodene i datamaterialet også kom av seg selv. I tillegg opplevde jeg ved enkelte tilfeller at en eller flere av informantene kom opp med interessante perspektiver i forbindelse med temaet kritisk tenkning som jeg ikke hadde tatt høyde for i intervjuguiden. Sitatet over fra Ole Magnus er et eksempel på dette, der jeg kodet svaret hans til «Motpol/motvekt». Dette var et funn jeg la

merke til ettersom det også var andre informanter som kom inn på det samme. Når kodingen tar utgangspunkt i empirien på denne måten, kalles det induktiv koding (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Som det kommer frem har jeg altså brukt en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode, noe som er vanlig i tematiske analyser (Braun & Clarke, 2006). Totalt sett endte jeg opp med 33 koder fra datamaterialet.

3.5 – Metodiske refleksjoner

I dette delkapittelet diskuterer jeg kort forskerrollen, validitet og reliabilitet, samt noen forskningsetiske betraktninger.

3.5.1 - Forskerrollen

Forskningsprosessen påvirkes blant annet av identitet, bakgrunn og erfaring. Dette er ofte avgjørende for hva man ønsker å undersøke, samt hvilke spørsmål som framstår viktige og interessante i en undersøkelse. På metodefeltet summeres betydningen av egen bakgrunn for en undersøkelse i begrepet posisjonalitet. Det handler om at alle har et utgangspunkt man ser verden fra (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Da jeg valgte å intervju informanter om fenomenet og begrepet kritisk tenkning, var det derfor viktig for meg å være klar over at jeg selv hadde en egen mening og forståelse av hva kritisk tenkning innebærer og hvordan det kan arbeides med. Dette var noe som kom opp tidlig i et av de første møtene med veilederen min. Å være klar over dette hjalp meg å være åpen for hvordan kritisk tenkning kan bli forstått annerledes av andre.

Når man trer inn i forskerrollen i et intervju, er det viktig å være bevisst på at det asymmetriske maktforholdet som kan oppstå mellom forsker og informant. Forskeren har for eksempel enerett når det kommer til fortolkningen av svarene informanten kommer med underveis i intervjuet. I tillegg kan en som forsker på undervisningspraksiser i skolen, fort oppfattes som en person som evaluerer skolens eller enkeltlæreres prestasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92-93). Som jeg allerede har vært inne på, var det derfor viktig for meg å kommunisere på underveis og på forhånd av intervjuet at dette skulle være en samtale uten rette eller gale svar.

3.5.2 – Reliabilitet og validitet

Reliabilitet har å gjøre med studiens troverdighet og om det er konsistens i forskningsresultatene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om studien og forskningsresultatene kan repliseres av andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Selv om dette er en strengere norm for kvalitet innenfor en positivistisk forskningstradisjon, gir spørsmålet fremdeles et godt utgangspunkt til å reflektere over egen forskningsprosess. Underveis i intervjusituasjonen, i transkriberingen og spesielt under analysen, gjør man som forsker valg som påvirker studiens resultat. En kvalitativ studie som dette er i stor grad utforskende, og underveis i undersøkelsen kom det opp interessante spor som jeg ønsket å følge opp. «Researcher bias tends to result from selective observation and selective recording of information and also from allowing one's personal views and perspectives to affect how data are interpreted and how research is conducted» (Johnson, 2012, s. 299). Hva en forsker anser som interessant, og hvilke spor man velger å følge opp, påvirkes av det Johnson (2012) omtaler som «researcher bias». Dette henger tett sammen med posisjonalitet som ble redegjort for i forrige delkapittel. Samtidig som det dermed ikke er gitt at svarene jeg kommer frem til kan reproduseres av andre, er det fortsatt hensiktsmessig med refleksivitet rundt de valgene man har gjort. Ett element som kan sies å ha bidratt til å styrke studiens reliabilitet, var bruken av diktafon underveis i intervjuene. Det ga meg muligheten til å høre opp igjen intervjuene flere ganger for å sikre at transkripsjonene ble rette. Dette kan sies å ha vært et steg på veien mot målet om repliserbarhet, selv om det ikke gir noen garanti for at en annen person ville transkribert intervjuene på samme måte som meg.

Validitet i samfunnsvitenskapelig forskning handler om hvorvidt en metode er egnet til det studien skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Hvor godt passer metoden til å svare på problemstillingen? Som jeg har vært inne på allerede, vurderte jeg tidlig i prosessen å benytte meg av observasjon som metode. Observasjon kan gi mer direkte tilgang til menneskers handlinger, og hva de faktisk gjør i klasserommet. Kvalitative intervju kan bidra til å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Ettersom jeg var nysgjerrig etter å undersøke informantenes forståelse av begrepet kritisk tenkning, var det viktig for meg å bruke oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene for å få validert at mine fortolkninger var korrekte. Dette kan anses som en form for «member checking», og som gjør at informantene selv bidrar til å sikre studiens troverdighet (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Å bruke «thick, rich descriptions» er nettopp en teknikk for å øke validiteten i kvantitativ forskning (Creswell & Miller, 2000, s. 128-129). Jeg har derfor latt sitatene fra informantene i analysekapittelet stå upolerte, slik at leserne av denne oppgaven kan avgjøre om mine fortolkninger er korrekte. Et eksempel på hvordan dette ble gjort kan ses i kapittel 3.4.2.

3.5.3 - Forskningsetiske betraktninger

Et viktig grunnprinsipp for all forskning er informert samtykke. Informert samtykke innebærer at det er frivillig å delta, informantene er informert om undersøkelsens overordnede formål, formålet er utvetydig og samtykket er dokumentert. I tillegg innebærer det dessuten at informantene informeres om deres rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst uten videre begrunnelse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I forbindelse med rekrutteringen sendte jeg derfor ut et informasjonsskriv om prosjektet til de informantene som sa seg villig til å delta. Informasjonsskrivet følger en standard fra NSD, og er lagt ved nederst i oppgaven. I skrivet lå det også en samtykkeerklæring, som informantene signerte før intervjuene startet. Ved å signere samtykket de til å delta i prosjektet, og at det kunne brukes utstyr for lydopptak underveis i intervjuet. Før intervjuene startet brukte jeg også noen minutter på å gå gjennom informasjonsskrivet med informantene, for å sikre at de visste hva prosjektet gikk ut på og at de var klar over rettighetene sine.

Gjennom forskningsprosessen har det også vært viktig med konfidensialitet og anonymisering av deltakerne og svarene de ga underveis i intervjuet. Lydfilene av transkripsjonene ble sendt til en kryptert server med sikker lagring umiddelbart etter intervjuene var gjennomført, hvor de deretter ble slettet etter de var ferdig transkriberte. Informantene ble gitt fiktive navn og det har ikke blitt lagret informasjon om informantenes arbeidsplasser. Jeg har også vurdert det dithen at informantenes arbeidsplasser ikke har vært relevant for det denne oppgaven prøver å svare på, som har betydd at jeg ikke har trengt å beskrive forhold som elevsammensetning eller lignende.

Et forskningsetisk prinsipp er at ingen informanter skal ta skade av å være med i et forskningsprosjekt. I en intervjusituasjon er det gjerne et asymmetrisk maktforhold mellom informanten og forskeren, da det er intervjueren som stiller spørsmålene og som styrer hva samtalen handler om (Gleiss & Sæther, 2021). Som jeg har vært inne på var det derfor viktig å innledningsvis forsikre informantene om at dette var et intervju uten rette svar, slik at de ikke skulle få opplevelsen av å bli testet. Det kan likevel kanskje ikke utelukkes at det opplevdes slik, sett i lys av at en del av motivasjonen for prosjektet har vært et nytt utvidet fokus på kritisk tenkning i LK20. For forskeren er det en viktig balansegang mellom å beskytte informantene fra negative konsekvenser på den ene siden, og å etterstrebe at forskningen skal være kritisk og sannferdig på den andre siden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 46). For meg har det derfor vært viktig å få frem at den usikkerheten og uenigheten som kommer frem om hvordan man kan forstå og jobbe med kritisk tenkning sannsynligvis kan spores til læreplanen og øvrige styringsdokumenter.

4 – Analyse og diskusjon

I dette kapitlet analyserer og diskuterer jeg resultatene opp mot relevant teori. Jeg ser først på hvordan informantene ønsker å definere kritisk tenkning. Dette gir et viktig bakteppe for hvordan de forholder seg til debatten om 1) kritisk tenkning og faginnhold, og 2) kritisk tenkning og det normative. Videre presenterer og diskuterer jeg hvordan informantene arbeider med kritisk tenkning i praksis i undervisningen. Til slutt kommer jeg inn på utfordringer ved kritisk tenkning i undervisningen som informantene trakk frem: skylapper, tid, modellering og korona.

4.1 – Kritisk tenkning – «Et ullent begrep»

Man skulle kanskje tro at det er unødvendig å undersøke hvordan et utvalg lærere i samfunnskunnskap forstår og forholder seg til et begrep som allerede er definert i læreplanen. Som det ble nevnt i introduksjonskapitlet, finnes det de som mener at beskrivelsen og definisjonen av kritisk tenkning i LK20 er vag. Dette ser ut til å ha støtte blant flere av informantene. Det hadde kanskje vært intuitivt å anta at ved innføringen av en ny læreplan med et eksplisitt fokus på kritisk tenkning, ville forvirringen og uenigheten om hva man legger i arbeid med kritisk tenkning forvitte. Dette ser ikke ut til å være tilfellet.

Å definere kritisk tenkning er ikke lett. Julie sier «det er vanskelig å definere uten å bruke ordet kritisk». Aksel syntes også at vet var et vanskelig begrep å forklare da jeg intervjuet han i desember 2021. Aksel har jobbet som lektor i skolen i ca. 15 år og har dermed undervisningserfaring fra både LK06 og LK20. Å definere et begrep er noe de færreste synes er enkelt, og en definisjon som er tydelig og presis er ikke lett å komme opp med på stående fot (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Jeg startet derfor intervjuet med å spørre om hvilke assosiasjoner han hadde til begrepet. Ifølge Aksel er det et ullent begrep å forklare.

Aksel: Det er litt sånt ullent begrep å forklare synes jeg. Det har jo kommet inn i de nye læreplanene, men det står liksom ikke noe klar definisjon alltid på hva det er. Men jeg forbinder det med at elevene skal tenke kritisk og stille spørsmålstegn ved ting, gjøre de i stand til å stille spørsmålstegn ved lærestoffet, ved kilder, og hvorfor ting er som det er.

I likhet med Julie bruker Aksel ordet kritisk for å beskrive hva som legges i kritisk tenkning. Aksel beskriver riktignok i tillegg at han mener at det handler om å kunne sette spørsmålstegn ved både kilder og lærestoffet, men også hvorfor ting er som det er. Både Eivind og Ole

Magnus presiserer at det å tenke kritisk ikke nødvendigvis er det samme som å være kritisk, noe noe elevene ifølge Ole Magnus av og til tror det er.

Aksel er alene blant informantene til å uoppfordret snakke om forhold som angår samfunnskritisk tenkning innledningsvis i intervjuet. Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning er ett av kjerneelementene i samfunnskunnskap på vg1/vg2, og handler om at elevene blant annet skal kunne stille spørsmål til hvordan makt er organisert, og hvordan makt virker. Det handler også om at elevene skal utvikle kulturforståelse og kunne forstå hvorfor mennesker tar andre valg enn de selv gjør (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Som det ble redegjort for innledningsvis, identifiserer Ferrer et al. (2021) en systemkritisk diskurs og en formal-vitenskapelig diskurs i LK20. Når Aksel trekker frem at han mener kritisk tenkning også innebærer å sette spørsmålstegn med hvorfor ting er som det er i samfunnet, er det mulig å tolke det som et tegn på den systemkritiske diskursen. Hvordan han forholder seg til kritisk tenkning og systemkritikk, og derunder hva han oppfordrer elevene sine til å tenke kritisk om utdypes i kapittel 4.3. Det er også mulig å se konturene av den formal-vitenskapelige diskursen i svaret til Aksel. Innenfor den formal-vitenskapelige diskursen blir kritisk tenkning som sett på som et sett med ferdigheter som argumentasjon og kildekritikk (Ferrer et al., 2021). Aksel nevner selv at han assosierer kritisk tenkning med å sette spørsmålstegn ved lærestoffet og kilder, og kan derfor tolkes som han forstår kritisk tenkning til å også handle om kildekritikk.

Ole Magnus, Eivind og Julie ser ut til å legge mer vekt på de formal-vitenskapelige ferdighetene når de blir bedt om å fortelle om sine assosiasjoner til kritisk tenkning. Julie forteller for eksempel at kritisk tenkning for henne handler om at elevene skal lære seg å danne meninger basert på kilder, og kunne identifisere ulike meninger i tekst. Hun sier også at det handler om evnen til å kunne være kritisk til det man leser og hører. Ifølge Julie er kritisk tenkning viktigst i informasjonsinnhentingsfasen. Blant «the core critical thinking skills», finner man ifølge Facione (2015) blant annet ferdigheter som å evaluere, trekke slutninger og lage konklusjoner. Å evaluere handler ifølge Facione (2015) om å vurdere troverdigheten og kvaliteten til påstander, representasjoner eller beskrivelser. Ferdigheten «å trekke slutninger», handler om å kunne dra konklusjoner basert på valide bevis. Det er derfor mulig å se at Julie beskriver minst to av «the core critical thinking skills» fra Facione (2015) når hun nevner hva hun assosierer med kritisk tenkning. De øvrige sentrale tenkeferdighetene er beskrevet nærmere i kapittel 2.1.

Ingen av informantene syntes det var lett å definere kritisk tenkning. Likevel er det likhetstrekk i hvordan de svarer. Både Ole Magnus og Eivind assosierer ordet bevisst og

bevissthet med det å tenke kritisk. Ole Magnus beskriver kritisk tenkning som det «å være seg bevisst, og det å slå på hodet i møte med informasjon, og ikke bare å passivt akseptere». Eivind viser en lignende forståelse: «Jeg tenker at man kan definere det til det å være bevisst. Også videre hvilken agenda adressanten eventuelt skulle ha». Eivind nevner i tillegg ord som forsiktighet og aktsomhet som ord han assosierer med kritisk tenkning. Dette vitner om at Ole Magnus og Eivind har en forståelse av kritisk tenkning som passer godt til hvordan Dewey (1997) forstår reflekterende tenkning: som det å aktivt, forsiktig og vedvarende vurdere informasjon på bakgrunn av de bevisene som er ment til å støtte opp under den antatte kunnskapen. Ole Magnus forteller også at han ser på kritisk tenkning som det motsatte av «type 1»-tenkning, med henvisning til Daniel Kahnemans (2011) «System 1» og «System 2». I kontrast til den automatiske tenkningen som skjer i «System 1», mener Ole Magnus at kritisk tenkning for eksempel kan skje når elevene får motbevist sine forestillinger om et tema eller en kilde som de opprinnelig hadde. «System 2»-tenkning er et paraplybegrep som betegner en rekke heterogene tankeoperasjoner, men som har til felles at det er lite som går på automatikk.

I løpet av intervjuene spurte jeg også informantene om hva de la i begrepet samfunnskritisk tenkning. Det gjennomgående svaret var at de så på dette som en underkategori av kritisk tenkning. Ole Magnus fortalte at samfunnskritisk tenkning ikke var noe han hadde jobbet så spesielt mye med i forbindelse med læreplanen. Samtidig sa han også at han gjerne prøver å få til diskusjoner i klasserommet om for eksempel demokrati er den beste måten å organisere et samfunn på. Dette kan kanskje tolkes som at han er usikker på hva som legges i begrepet. Likevel beskriver han samfunnskritisk tenkning som det å se på de strukturene som omgir oss og hvordan samfunnet er bygget opp. Da jeg spurte mer spesifikt hva han la i det, svarte han:

Ole Magnus: *Samfunnskritisk tenkning i sammenheng med læreplanen har jeg ikke jobbet spesielt mye med. Det har jeg ikke sett godt på. Men samfunnskritisk tenkning er jo en underversjon av kritisk tenkning da. Det er bare lenger ned på hierarkiet. Jeg forstår det som nettopp det jeg nevnte i sted, med å prøve å se litt på de strukturene som omgir oss, hvordan samfunnet er bygget opp. Maktstrukturer av alle slag, også være seg bevisst og ikke godta det automatisk. Ikke nødvendigvis opponere mot det, men stille seg spørsmål ved hvem som har innflytelse når og hvorfor de har det, og hvilken betydning det har at de har det.*

I beskrivelsen av samfunnskritisk tenkning, kommer den systemkritiske diskursen tydeligere frem. Som nevnt var det formal-vitenskapelige ferdigheter Ole Magnus trakk frem selv da han

innledningsvis ble bedt om å definere kritisk tenkning. I måten han ordlegger seg på om samfunnskritisk tenkning, kan det tolkes som at han også har et fokus på systemkritikk i undervisningen. Man kan selvsagt spørre om det er fruktbart å diskutere hvordan informanter definerer et begrep, når man ikke kan si at én forståelse av kritisk tenkning er den rette (Bailin et al., 1999, s. 286). Det som er interessant er hva informantene selv trekker frem uoppfordret om temaet, og der ser det ut som at de formal-vitenskapelige ferdighetene som kildekritikk og argumentasjon kommer som de fremste assosiasjonene for både Ole Magnus, Julie og Eivind.

Et annet interessant moment som er relevant å kommentere, er at Ole Magnus forteller at han ser på arbeid med kritisk tenkning som en viktigere del av hans rolle som kontaktlærer, heller enn som lærer i samfunnskunnskap. Dette utdypet han med at han mente kritisk tenkning var mer aktuelt å arbeide med på et individnivå i kontaktlærerklassen. Om man ser hvordan han definerte kritisk tenkning, som det å være seg bevisst, ikke passivt akseptere, og det å slå på hodet i møtet med informasjon, finner man likhetstrekk til Faciones (2015) begrep om «the critical spirit». En som kan tenke kritisk, er disponert til å være åpen for inntrykk, er grunnleggende nysgjerrig, analytisk og har en gjennomgående iver etter å finne korrekt og pålitelig informasjon. At Ole Magnus anser kritisk tenkning som mer aktuelt for hans rolle som kontaktlærer, kan sees i sammenheng med at han omtaler arbeid med kritisk tenkning som et overordnet mål for undervisningen. Ifølge Ole Magnus skal de overordnede målene alltid ligge til grunn for undervisningen, «men sånn usynlig til grunn». Det vitner kanskje om et perspektiv på kritisk tenkning sett fra et dannelsesståsted, og som at det faktisk er ett av de overordnede målene for undervisningen. Gjennom utdanningens subjektiveringsfunksjon skal skolen støtte elevene til å bli selvstendige individer, og danning innebærer at man gjennom selvstendig vurdering forholder seg til de ulike kulturformene i samfunnet (Biesta, 2008; Børhaug, 2005). Når Ole Magnus sier at arbeid med kritisk tenkning er viktigere for hans rolle som kontaktlærer, kan det kanskje forklares med at han viser til en forståelse av kritisk tenkning som et overordnet mål i forbindelse med skolens subjektiveringsfunksjon.

Oppsummert kan det trekkes frem at alle informantene syntes at kritisk tenkning er et vanskelig begrep å definere. Det ser ut som at Julie, Eivind og Ole Magnus anser den formal-vitenskapelige dimensjonen av kritisk tenkning som det viktigste basert på hva de selv nevner når de blir spurt om sine assosiasjoner. Julie nevner eksplisitt ferdigheter som kan kobles til Faciones (2015) «critical thinking skills». Aksel er den eneste som selv nevner forhold som kan anses som systemkritikk eller samfunnskritisk tenkning. Dette betyr ikke at de andre informantene ikke forholdt seg til samfunnskritisk tenkning i undervisningen, men at det trolig ikke var blant deres fremste assosiasjoner da de ble spurt om kritisk tenkning.

Det er interessant å spørre om informantenes forståelse av kritisk tenkning kan sees i sammenheng med hvorfor de tror eller mener at det har blitt et utvidet fokus på det i LK20. Dette ble et tema i flere av intervjuene. Eivind, som vektla arbeid med kildekritikk som en viktig del av arbeid med kritisk tenkning, svarte følgende på det spørsmålet:

Eivind: *Det må ha en sammenheng med den tilgangen til informasjon gjennom internett. Og de forskjellige underkanalene, som sosiale medier. Man kan bare med sin egen håndflate nærmest ha tilgang til et orakel av informasjon. Og hvordan man skal bruke det, er basert på den bevisstheten over at informasjonen nødvendigvis ikke er sann. Og at det er noen som har en intensjon med å formidle den informasjonen. Så at det er et økende fokus på å være kritisk vil jeg nok si har en sammenheng med tilgangen til informasjon, gjennom internett.*

I formuleringen over kan det se ut som at Eivind tolker det utvidede fokuset som en følge av den store informasjonsstrømmen som tilgjengeliggjøres av internett. En stadig økende kunnskapsmengde i samfunnet var også noe som ble tatt hensyn til i Mønsterplan for grunnskolen av 1987. Som nevnt i kapittel 1.1 var det derfor et mål for skolen også da å hjelpe elevene til å utvikle gode arbeidsvaner i møte med ny kunnskap og informasjon. Eivind mener at det er tilgangen til informasjon på internett og sosiale medier som har gjort at han oppfatter at det nå er blitt et større fokus på kildekritikk i læreplanen. Aksel svarte dette på det samme spørsmålet:

Aksel: *Jeg tenker vel at det har litt sammenheng både med de kjerneelementene, men også med de tverrfaglige temaene, særlig demokrati og medborgerskap. At de skal gjøre elevene i stand til å bli gode medborgere, og kanskje for å demme opp for antidemokratiske holdninger og strømninger i samfunnet.*

Aksel mener at det utvidede fokuset på kritisk tenkning har sammenheng med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. «I samfunnskunnskap handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om å auke det kritiske medvitet om samfunnet som elevane er deltakarar i» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). At Aksel trekker frem dette stemmer godt med forståelsen hans av kritisk tenkning som også det med å drive med systemkritikk. Særlig interessant er det at han ser det i sammenheng med å demme opp for antidemokratiske holdninger og strømninger i samfunnet. Dette kan kanskje tolkes som om Aksel ønsker å utdanne rasjonelt autonome medborgere, som ifølge Sætra og Stray (2019) er i stand til å tenke kritisk og selvstendig, og som ikke ledes av andre.

Informantene ser ut til å ha ulik forståelse av kritisk tenkning. Ferrer et al. (2021) hevder i sin diskursanalyse av LK20 at empirien kan sies å bringe frem vaghet og tvisyn om

hva kritisk tenkning i skolen egentlig innebærer. Dette funnet støttes av Børresen (2020), som kritiserer definisjonen i LK20 for å være ufullstendig, og at den øvrige presentasjonen av kritisk tenkning er for smal. Hun hevder at kritisk tenkning i større grad fremstilles som kildekritikk og et sett med argumentasjonsferdigheter, mens spørsmål om sannhet og rett utelates. Christophersen et al. (2002) hevder at norske læreres undervisningspraksis er relativt selvstendige, og lite planlojale i valg av undervisningspraksis. De er også nokså uavhengig av stadig nye planer. Det er heller ikke alltid alt som står i læreplanene som realiseres i praksis. I evalueringen av samfunnsfagundervisning under Reform 97, fant Christophersen et al. (2002) at endringene i samfunnsfaget gikk seint når det gjaldt fagprioriteringer og arbeids- og vurderingsmåter. Det kan derfor hende at usikkerheten eller uenigheten om hvordan man forstår kritisk tenkning skyldes at læreplanen er for vag, eller at det har gått for kort tid siden innføringen til at det har hatt effekt på lærernes undervisningspraksis. Det ser dermed ut som tre av fire informanter vurderer kildekritikk til å være det viktigste aspektet ved kritisk tenkning, mens den fjerde også nevner forhold som angår systemkritikk. Igjen er det viktig å presisere at dette baseres på hva informantene selv trakk frem som sine fremste assosiasjoner til kritisk tenkning, og at det kom frem gjennom intervjuene at de også var opptatt av forhold som systemkritikk. Dette er relevant når vi senere skal se på hvordan informantene forteller at de arbeider med kritisk tenkning i klasserommet.

4.2 – Kritisk tenkning og faginnhold

På spørsmål om hvorvidt kritisk tenkning fordrer at man har store mengder kunnskap om temaet eller fagfeltet det er snakk om er det ingen av informantene som svarer direkte ja. Dette skyldes trolig først og fremst hvordan de forstår begrepet, og hva de legger i kritisk tenkning. På det aktuelle spørsmålet, svarer Julie følgende:

Julie: *Jeg tror egentlig kritisk tenkning er aller mest viktig i den fasen prøver å hente informasjon. At du klarer å skille, og klarer å se, altså klarer å evne å lese ting kritisk til tross for at det ikke står fagfelleverdert eller ikke på en måte. Å være litt fagfelle selv, da. Så jeg tror at kritisk tenkning er viktig som en basiskunnskap når du møter faget, og at du på en måte trener opp elevene til å hele tiden være kritiske.*

Som det kommer frem, kan det virke som Julie først og fremst forstår kritisk tenkning ut ifra et kildekritikkperspektiv. Hun sier at kritisk tenkning er viktigst i innhentingsfasen av informasjon, mens hun vektlegger ferdigheter som det å lese kritisk og opptre som fagfeller i

et akademisk miljø. Da jeg ba henne utdype om man ikke trenger fagspesifikk kunnskap for å tenke kritisk, svarte hun:

Julie: *Nei. Jeg tror vi må trene de til å gjøre det, men jeg tror ikke du trenger den største begrepskassen, jeg tror det handler om trening og mengdetrening først og fremst.*

Basert på det som kommer frem her, kan man kanskje si at Julies forståelse av kritisk tenkning knytter seg nærmere blant andre Robert Ennis og Alec Fisher. Hun snakker om kritisk tenkning som en ferdighet som kan trenes opp gjennom mengdetrening. Som kjent har spesielt Fisher (2001) en forståelse av kritisk tenkning som noe som bør arbeides med eksplisitt i undervisningen. Særlig trekker han frem det med å vurdere troverdigheten til ulike kilder når man skal bestemme seg for hvem eller hva man skal tro på. Også Julie mener at dette er noe som det kan trenes på i klasserommet.

Da jeg intervjuet Julie i november 2021, var nyhetsbildet preget av drapet på Rustam Louis Foss på Bislett i Oslo. Foss hadde gått til angrep mot sivilpersoner og politi med kniv, og ble skutt og drept av politiet på åpen gate midt i Oslo om morgenen 9. november. Før Foss ble drept, hadde politiet kjørt på han med innsatsbilen to ganger, og hendelsen ble fort spredd i sosiale medier med mange øyevitner til stede. I etterkant av drapet ble det en offentlig debatt om blant annet bruk av tvungent psykisk helsevern, og om politiet burde håndtert hendelsen med andre metoder (Furuly & Stolt-Nielsen, 2021; Trædal & Furuly, 2021). I intervjuet kom det frem at denne nyhetssaken hadde blitt et tema i en av Julies undervisningstimer i samfunnskunnskap, og jeg spurte derfor om hun kunne si noe om det i forbindelse med kritisk tenkning.

Det undervisningsopplegget du hadde om det som skjedde på Bislett. La du merke til om det var dem som hadde mer kunnskap om saken var de som formulerte de beste meningene eller innvendingene eller spørsmålene? Kan du si noe om det?

Julie: *Ja, det var vel kanskje de som kom med mest konstruktive innspill. Så det var selvfølgelig mange som med en slags klage på at det norske helsevesenet i forhold til psykisk helse er for dårlig. Også var det et par andre som for eksempel hadde erfaring med BUP og sa hvordan det funka og. Også var det en som hadde foreldre som var psykologer og fortalte hvordan det var. Men samtidig ble det en mer en slags, jeg vet ikke om vi kan kalle det en diskusjon, mer informasjon om hverandres tanker om temaet.*

Julie ser ut til å erkjenne at kunnskap om temaet det er snakk om er en fordel når det kommer til det med å komme med konstruktive innspill i en diskusjon. Et relevant spørsmål i denne

sammenhengen er hvorvidt man kan sette likhetstegn mellom konstruktive innspill og kritisk tenkning. Som Moon (2008) skriver, er det viktig å skille mellom kritisk tankeaktivitet i seg selv, og de bevisene på kritisk tenkning som blir tilgjengelig i skriftlig eller muntlig form. Ettersom vi aldri kan få tilgang til eller innsikt i et annets menneskes faktiske tankeprosess, kan man aldri være sikker på om et konstruktivt innspill i en klasseromsdiskusjon er et resultat av at det har foregått kritisk tenkning på forhånd. Samtidig sier hun også at det er nødvendig med en viss felles referansebase hvis det skal bli kvalitet på klasseromsdiskusjonene. I et eksempel om undervisning om velferdsstaten, sier Julie:

Julie: *Så når vi snakker om velferdsstat, så må de jo kunne forstå hva en velferdsstat er for å kunne drøfte tillitt til velferdsstaten. Så det er det jeg mener; en kort gjennomgang av hva er en velferdsstat, også drøft hvorfor tillitt er viktig i velferdsstaten.*

På et grunnleggende plan får Julie støtte fra flere av de andre informantene. I samtalen med Ole Magnus om hvordan han planlegger for kritisk tenkning i klasserommet, forteller han at legger opp til at det helst bør skje på slutten av undervisningsøktene:

Ole Magnus: *Det er ikke noen grunn til at du måtte spare kritisk tenkning til slutt, men det er gjerne sånn at i hvert fall didaktisk, hvis man sier bort i fra påstanden som et universelt fenomen, så er det didaktisk ofte veldig lurt å spare det til slutt. Fordi at ved å bygge opp en kunnskapsbase og felles referansepunkt for hele klassen vil diskusjonen og refleksjonen basere seg på det samme.*

Ifølge Ole Magnus er en felles referansebase viktig for å sikre en viss kvalitet klasseromsdiskusjonene i undervisningen. McPeck (1981) hevder at arbeid med kritisk tenkning er avhengig av å basere seg på faginnhold. For å kunne tenke kritisk, er man avhengig av kunnskap om temaet eller emnet det er snakk om. Dette gjør det mulig å vite når og om hva det er passende å tenke kritisk. Eivind kommer også inn på dette, når han blir spurt det samme spørsmålet som Julie:

Tenker du at kritisk tenkning forutsetter for at man har fagkunnskap om et gitt emne i bunn?

Eivind: *Nei, jeg vil ikke si det nødvendigvis. Selv om at jo mer man vet, jo mer kanskje innser man at man ikke vet. Og jo mindre man vet, jo mer tror man at man vet.*

Ifølge Eivind vil mer kunnskap om et tema gi elevene innsikt at det også er mye de ikke vet. Det er kanskje mulig å tolke Eivind dithen at han ser på dette som en kvalitet med kritisk

tenkning. Eivind siterer her et kjent ordtak, hvor andre halvdel kanskje er best kjent som Dunning-Kruger-effekten. Dunning-Kruger-effekten beskriver en kognitiv skjevhet, hvor lavt kunnskapsnivå på et område gjør at folk overvurderer hvor mye de faktisk vet (Svartdal, 2020). Ole Magnus uttrykker også en bekymring for at denne effekten kan bli aktuell om man ikke opparbeider et visst kunnskapsgrunnlag i klassen før han kommer til de klasseromsdiskusjonene han helst avslutter timene i samfunnskunnskap med.

Aksel er alene blant informantene til å si at man kan drive med kritisk tenkning uten å nødvendigvis ha den største kunnskapsbasen på forhånd. Dette kan i første omgang høres paradoksalt ut, da han var den eneste informanten som selv nevnte forhold som ligner på systemkritikk blant sine assosiasjoner til kritisk tenkning. Aksel utdyper dette med at han mener det er mulig for elevene å tenke kritisk på forskjellige nivåer. Hvis man antar at det er nødvendig med kunnskap i bunn for å tenke kritisk, vil man ifølge han ekskludere en del elever i undervisningen:

Aksel: *Hvis du bare kan ha den kunnskapen i bunn før du kan drive med kritisk tenkning så vil du ofte ekskludere en del elever. Så da vil det liksom bare være de sterke elevene liksom kan klare å oppnå en slags grad av kritisk tenkning, mens de aller svakeste da vil ha nok med å bare lære seg faktakunnskap. Men jeg tror at man da må tenke opplegg som kan treffe både de sterke og de svake der. Gi de litt utforskende oppgaver som kan være åpne som gjør at man kan utforske på forskjellige nivåer. Tenke kritisk på forskjellige nivåer.*

Det ser ut til å være konsensus blant lærerne om at det til en viss grad trengs noe kunnskap i bunn for å tenke kritisk. Men Aksel løfter frem et annet perspektiv på kritisk tenkning når han sier at elevene kan tenke kritisk på forskjellige nivåer. Ifølge Lee (1994) er ikke elevens læringsprosess sekvensiell, hvor man først lærer faktakunnskap og deretter kan tenke kritisk. «Learning what happened and why it happened go on together [...], because children do not switch off their attempts to make sense of the world until a teacher, professor or politician tells them they now know enough to start thinking» (Lee, 1994, s. 19). Det skjer parallelt og på samme tid. Elever venter ikke med å prøve å forstå verden til de har et visst faktagrunnlag på plass. Om man tar utgangspunkt i Faciones (1990; 2015) «core critical thinking skills», kan Aksels svar tolkes dithen at kritisk tenkning på forskjellige nivåer innebærer at alle elever for eksempel kan analysere, men at det er ulikt hvor godt de klarer det. Dette er i tråd med vurderingsforståelsen i LK20 for samfunnskunnskap på vg1/vg2. En elev som viser lav kompetanse i faget skal kunne identifisere sammenhenger og årsaks- og virkningsforhold i samfunnet, mens en elev som viser framifrå kompetanse i faget gjør det samme bare på et

høyere nivå. Her er det forøvrig interessant å se hvordan ordet *identifisere* brukes av Facione (1990; 2015) i beskrivelsen av hva som ligger i kjerneferdigheten for kritisk tenkning, å *analysere*, og at det samme ordet brukes i en nivådelt vurderingsforskrift for faget samfunnskunnskap. Et utdrag fra kjennetegnene på måloppnåelse i samfunnskunnskap på vg1/vg2 er vedlagt under.

Lav kompetanse i faget, karakter 2	God kompetanse i faget, karakter 4	Framifrå kompetanse i faget, karakter 6
Eleven identifiserer enkelte sammenhenger og årsaks- og virkningsforhold i samfunnet.	Eleven identifiserer og forklarer flere sammenhenger og årsaks- og virkningsforhold i samfunnet.	Eleven identifiserer og begrunner sammenhenger og årsak- og virkningsforhold i samfunnet.

Tabell 4 - Utdrag fra kjennetegn på måloppnåelse i samfunnskunnskap på vg1/vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Case (2005) hevder at ikke alle elever som blir bedt om å analysere en tekst eller en oppgave nødvendigvis tenker kritisk. «If they blindly accept dubious assumptions, leap to fallacious conclusions, and rely on inaccurate statements, we would be hard pressed to describe their “analysis” as critical thinking» (Case, 2005, s. 48). Som nevnt skriver Moon (2008) at det eksisterer et operasjonelt måleproblem som angår kritisk tenkning, som går ut på at vi aldri kan få oversikt over et annet menneskes faktiske tankeprosess. Når en elev blir satt til å analysere en tekst, kan vi dermed ikke med sikkerhet si at det har foregått kritisk tenkning (Case, 2005; Moon, 2008). Case (2005) beskriver heller kritisk tenkning som en kvalitet ved tenkningen, fremfor at det er en egen tenkemåte i seg selv. Hvis man blindt aksepterer tvilsomme antagelser eller konklusjoner, vil man ifølge Case (2005) ikke kunne beskrive denne tenkningen som kritisk. Hvorvidt man kan tenke kritisk på forskjellige nivåer blir ut ifra dette perspektivet dermed et definisjonsspørsmål. Case (2005) hevder på den ene siden at kritisk tenkning er et kvalitetstrekk i en tankeprosess, mens Lee (1994) på den andre siden inntar en posisjon hvor man anser kritisk tenkning som mulig for alle. Som det kommer frem over kan derfor kanskje Aksel plasseres nærmere Lees (1994) posisjon når han sier at alle kan tenke kritisk, men på forskjellige nivåer.

Underveis i intervjuene spurte jeg også informantene om hvorvidt de mente om alle elever på vg1 kan tenke kritisk. Newmann (1990) hevder i rammeverket sitt for høyere ordens tenkning at alle personer, ung eller gammel, kan delta i arbeid som krever høyere ordens tenkning. Det vil variere hvorvidt elevene klarer å løse visse oppgaver, men alle uansett alder, er på et eller annet nivå i stand til å tolke, analysere og vurdere kunnskap. Da jeg spurte

informantene om deres syn på dette med utgangspunkt i den elevgruppen de underviste på vg1 i samfunnskunnskap, var svarene riktignok delte.

<i>Kan alle elever på vg1 tenke kritisk, tenker du?</i>		
Aksel	Eivind	Ole Magnus
<i>Ja, på et eller annet nivå så tror jeg de kan det. Jeg tror nok at elevene på VG3 er mer i stand til å tenke kritisk enn det de på VG1 gjør. På grunn av litt modning, men også at de har vært gjennom flere fag egentlig.</i>	<i>Nei. Det kan de ikke. Jeg vet ikke helt om det er riktig å si det på den måten her, men det går kanskje litt på modenhetsnivået.</i>	<i>Absolutt. Spørsmålet er om de gjør det. Men det er ikke noe i veien for at de kan tenke kritisk. Jeg tror alle gjør det. Det gjør man jo når man er bitteliten også. Så spørsmålet er om de får til å tenke kritisk når de bør.</i>

Tabell 5: Kan alle elever på vg1 tenke kritisk?

Ved første øyekast kan det kanskje se ut som informantene er mer uenige enn hva de egentlig er. Både Aksel og Eivind trekker frem at modenhetsnivået til elevene er avgjørende for hvorvidt de kan tenke kritisk. Ifølge Aksel kan han se en utvikling hos elevene i løpet av tiden på videregående skole. Dette skyldes ifølge han dels modning, men også at de har vært gjennom flere fag. At de har vært gjennom flere fag betyr trolig at de har opparbeidet seg en større generell kunnskapsbase, men også fått mer faglig trening i å tenke kritisk. Aksels svar kan dermed ses i lys av det han selv viste tidligere i intervjuet, nemlig en forståelse av kritisk tenkning som en ferdighet som er nivå- eller gradsbasert, heller enn noe som blir mulig etter man har tilegnet seg nok faktakunnskap.

Eivinds svar kan nok tolkes dithen at han mener at ikke *alle* 15-16 åringer kan tenke kritisk, men at noen gjør det. Han begrunnet svaret sitt med at han opplevde at en del av elevene hadde det lett for å ta utsagn fra medelever for god fisk, men at andre viste tydelige tegn på kritisk tenkning i timene. For å være en kritisk tenker kreves det et modenhetsnivå og en grad av personlig utvikling som man ikke engang alltid ser hos studenter på høyere utdanning, ifølge Facione (1990, s. 29). Aksel og Eivind er derfor ikke alene om å hevde at alder og modenhet er viktig i denne sammenhengen. Igjen kan det kanskje være relevant å minne om at Eivind nevnte assosiasjoner som lettest kan knyttes til kildekritikk, og at Aksels assosiasjoner til kritisk tenkning også innebar systemkritikk. Likevel ser de begge ut til å mene at det er et nivå- eller gradsaspekt tilknyttet kritisk tenkning.

Ole Magnus ser ut til å ha et syn på alder og modenhet som minner mer om Newmans (1990) forståelse av kritisk tenkning. Han sier for eksempel sier at kritisk tenkning er noe man kan gjøre som «bitteliten» også. For Ole Magnus' del handler det om elevene tenker kritisk

når de bør, noe som ligner på Faciones (1990) disposisjoner og «critical spirit». Samtidig sier han at arbeid med kritisk tenkning er «en øvingssak», som på sett og vis også kan tolkes som en forståelse av kritisk tenkning som en ferdighet, med et tilhørende nivå- eller gradsaspekt.

Informantenes forståelse av kritisk tenkning legger en del føringer for hvordan de legger opp til arbeid med det i undervisningen. I dette delkapittelet har det blitt drøftet om kritisk tenkning er en form for høyere ordens tenkning, og hvor informantene ble spurt om kritisk tenkning først blir tilgjengelig etter at elevene har tilegnet seg en viss mengde faktakunnskap. Her var det nyanseforskjeller i svarene til informantene. Fra et didaktisk ståsted ser det ut til å være enighet om en felles referansebase og et felleskunnskapsgrunnlag er formålstjenlig om man ønsker å legge opp til former for kritisk tenkning som klasseromsdiskusjoner og refleksjon. Samtidig viser for eksempel Aksel, Eivind og Ole Magnus at de også forstår kritisk tenkning som en ferdighet med et tilhørende nivå- eller gradsaspekt. Hvordan de forteller at de legger opp til trening av denne ferdigheten er et tema i kapittel 4.4. I løpet av intervjuene ble det også et tema hva lærerne oppfordret elevene til å tenke kritisk om fra et mer normativt eller systemkritisk perspektiv.

4.3 – Kritisk tenkning og det normative

I overordnet del av læreplanen står det at opplæringen må søke en balanse mellom respekt for etablert viten, og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som nevnt fant Børhaug (2014) riktignok at det politiske systemet, FN og det multikulturelle samfunnet i Norge er blant temaene som skjermes for kritisk vurdering i norske samfunnsfagbøker. I den forbindelse var det interessant å spørre informantene om hva de oppfordret eller utfordret elevene til å tenke kritisk om i undervisningen. Den gjennomgående tonen blant informantene innledningsvis i intervjuene var at de ønsket at elevene skulle tenke kritisk om alt. Samtidig kom det frem noen nyanseforskjeller i svarene til Julie, Aksel, Eivind og Ole Magnus.

Julie: *Jeg tenker de skal tenke kritisk om alt, jeg.*

Absolutt alt?

Julie: *På mange måter, ja. Men man skal jo ikke drive med å stille spørsmålstegn ved samtlige punkter her i livet, men ja at de ha en slags kritisk tanke alltid i bakhodet. Det tenker jeg er verdifullt.*

Eivind trakk frem mye av det samme i sitt intervju. Ifølge Eivind går det en grense for kritisk tenkning, hvor «sunn kritisk tenkning» fort kan gå over i irrasjonell skeptisisme. Eivind mener det er vel så viktig å trene elevene i å akseptere et argument når det fremstår som troverdig – hvis ikke havner man fort på et konspirasjonsteorispor hvor elevene avfeier allment aksepterte sannheter. Eivind nevner her endel av de samme tendensene som Thomas Hylland Eriksen fikk åpne denne oppgaven med i introduksjonskapittelet. Vi lever i en tid hvor mange opplever at den *egentlige* sannheten holdes skjult fra dem. Derfor kan det være usunt ifølge Julie og Eivind at om man skal sette spørsmålstejn ved samtlige punkter her i livet. Igjen går det an å se hvordan svarene til Julie og Eivind sannsynligvis baserer seg på en forståelse av kritisk tenkning som en formal-vitenskapelig ferdighet med fokus på kildekritikk. «Dersom den kritiske tenkninga vert for einsidig på kjeldekritikk og forskningsmetode, vil det også avpolitiserer den kritiske tenkinga i den tydinga at den verdi- og interessebaserte samfunnskritikken vert svekka» (Børhaug, 2018, s. 276). Som Børhaug (2018) er inne på, kan et tungt fokus på kildekritikk og forskningsmetode gå utover arbeidet med kritisk tenkning i den normative eller systemkritiske forståelsen. Ole Magnus og Aksel viste til forståelser av kritisk tenkning nærmere den systemkritiske siden da de ble spurt om hva de oppfordret elevene til å tenke kritisk om:

Aksel: *Godt spørsmål. Det er ikke noe jeg ikke tenker de skal være kritiske til. Men jeg tenker at de må kunne stille spørsmålstejn med demokratiet vårt, med styresettet vårt. For å kunne se hva som er bra med dem, men også kunne se svakhetene ved det. Så hvis man ikke stiller spørsmålstejn ved det, så blir man ukritisk. Med de sakene som har vært i høst med stortingspolitikere som har trikset med hus og hjem. Selv om man skal støtte opp under demokratiet så man kunne være kritisk til det som styreform.*

Da Aksel ble intervjuet i desember 2021, var den såkalte «pendlerboligsaken» et hett tema i mediene. Der ble det rullet opp at flere stortingspolitikere, deriblant stortingspresident Eva Kristin Hansen, hadde fått pendlerbolig på statens regning. Dette til tross for at det eksisterende regelverket tilsa at de kanskje ikke hadde rett på det. Stortingspresidenten trakk seg fra stillingen sin 18. november 2021 (Jarstad et al., 2021; Rosef et al., 2021). Aksel pekte på pendlerboligsaken som et eksempel på hvorfor man må kunne kritisk om demokrati som styreform. Det er også interessant at senere han kom inn på hvordan og hvorfor han ønsket at elevene skulle kunne stille kritiske spørsmål til institusjoner som FN i undervisningen. Dette begrunnet han blant annet med FNs rolle under den kalde krigen, og med at FN ikke har klart å løse den pågående konflikten i Syria. Som nevnt er FN blant de temaene som tradisjonelt har blitt skjermet for de kritiske tankene i undervisningen. I det Ole Magnus selv var nøye

med å presisere at var en spissformulering, sa han dette om kritisk tenkning i forbindelse med det normative verdigrunnlaget i samfunnskunnskap:

Ole Magnus: *Det er nesten som jeg vil kalle det et sånn indoktrinerende propagandafag for demokratiske verdier. Også prøver i hvert fall jeg å på en måte ikke gjøre et for stort nummer ut av at demokrati er det eneste riktige og hellige, men å faktisk få en diskusjon rundt det. Det er et klassisk spenn mellom diktatur og demokrati og fordeler og ulemper, og de aller fleste er nok, i hvert fall vår del av verden, er nok veldig for demokrati som sådan. Og det bidrar samfunnskunnskap til: å fremme de verdiene. Selv om de er på retur i verden som sådan.*

Her er det mulig å tolke Ole Magnus til at han mener at samfunnskunnskap spiller en sentral rolle for skolens sosialiseringfunksjon når det kommer til å støtte opp under demokratiske verdier. For å gjøre det, er det ikke nok å fortelle at demokrati er den beste styreformen, men la elevene kritisk vurdere og diskutere dette seg imellom. Dette kan sees i sammenheng med hvilket idealbilde man har av en demokratisk medborger. Som nevnt i kapittel 2.4 introduserte Sætra og Stray (2019) tre idealtyper demokratiske medborgere: den politisk informerte medborgeren, den rasjonelt autonome medborgeren og den sosialt intelligente medborgeren. Når Ole Magnus trekker frem at han gjerne ønsker at et tema som demokrati skal diskuteres i undervisningen, er det mulig å tolke det dithen at han ønsker å utdanne rasjonelt autonome eller sosialt intelligente medborgere. Lorentzen og Røthing (2017, s. 128) hevder at hvis skolen skal bidra til å danne medborgere som ikke kun er informerte demokratiske medborgere, men som også har kompetanse til å stille maktkritiske spørsmål og som ønsker å bidra til å skape endringer og økt rettferdighet, kreves det en tydeliggjøring i den nye læreplanen av hvordan man skal forstå kritisk tenkning. Per nå kan det se ut som læreplanen i større grad omtaler kritisk tenkning som en formal-teknisk ferdighet heller enn oppfordring til arbeid med systemkritikk, noe som også støttes av Ferrer et al. (2021). Som Ole Magnus selv sier i sitatet over, er det i den vestlige verden allment vedtatt at demokrati er den fremste styreformen. Det kan se ut som at det er nettopp av den grunnen at Ole Magnus mener at det også bør være rom for å diskutere demokrati som styreform i sine undervisningstimer.

I diskusjonen av hvilke emner som bør skjermes for kritiske tanker – om man mener at de finnes – er man i det store og det hele i kjernen av konflikten mellom skolens subjektiverings- og sosialiseringsfunksjon (se Biesta, 2008). For skolen skal på den ene siden hjelpe elevene til å bli selvstendige subjekter som kan tenke kritisk, men samtidig også bidra til at elevene støtter opp under det rådende styresettet og de rådende samfunnsforholdene. Danningsperspektivet i samfunnskunnskap handler om å distansere seg fra den passive aksepten av sosiale ordninger og atferdsstandarder. Elevene bør så langt som mulig ha en

kritisk vurderende tilnærming til disse, men det innebærer også at man kan komme til at tilpassing og aksept er fornuftig (Børhaug, 2005, s. 177). Underveis i intervjuet med Eivind spurte jeg han om han kunne oppfordre elevene til å kritisk vurdere FN:

Eivind: *Jeg har faktisk vært litt inne på tanken om hvorvidt jeg kan.. jeg kan ikke diskreditere FN i det hele tatt, det vil jeg ikke gjøre. For det må være en forestilling om at dette her er noe som er godt. Det er noe bra for samfunnet at man har internasjonale retningslinjer som er der for å gjøre levestandarden bedre og levekårene mer harmoniske.*

Det er viktig å kommentere at Eivind tidligere i samtalen fortalte at han gjerne oppfordret elevene til å tenke kritisk om innholdet på FNs nettsider fra et kildekritikkperspektiv. Samtidig sier han over at FN ikke er en organisasjon han ønsker å diskreditere fra et normativt eller systemperspektiv. Eivind peker her på at FN «er noe som er godt», noe han nødvendig vil oppfordre elevene til å tenke kritisk om. Det er kanskje mulig å se dette i sammenheng med at Eivind som nevnt mener det går en grense for kritisk tenkning, der sunn kritisk tenkning kan gå over i irrasjonell skeptisisme. I likhet med Eivind, hevder McPeck (1981) at kritisk tenkning ikke innebærer å være skeptisk til alt på et vilkårlig grunnlag, ettersom «[...] that would ultimately be self-defeating, since it leads to an infinite regress» (McPeck, 1981, s. 7). Eivind uttrykte i intervjuet en frykt for at for stor grad av oppfordring til kritisk tenkning muligens kunne føre elevene inn på et konspirasjonsspor.

Eivind: *Så i hvert fall det jeg har tenkt, er at den beste måten å oppfordre til kritisk tenkning er også å oppfordre elevene til å ikke være for kritiske. Det blir litt selvmotsigende, men det handler om et balansert forhold. Nettopp for å unngå den kursen inn i det konspirasjonsteoretiske.*

Den kritiske tenkningen som skolen skal oppøve, har et verdimesig fundament. Som Ferrer et al. (2019, s. 14) hevder, betyr ikke å tenke kritisk at vi skal oppfordre elevene til å trekke i tvil en grunnleggende verdi som for eksempel menneskeverd, men at de skal oppøves til å kritisk avsløre når denne verdien er truet. Det er kanskje mulig å tolke Eivinds forståelse av kritisk tenkning i lys av nettopp dette, ettersom han ønsker at elevene for eksempel skal sitte igjen med følelsen av at FN er noe godt for verden. På den ene siden kan det nøre under antidemokratiske tendenser om alt i verden skal kritisk vurderes. På den andre siden kan det også bli antidemokratiske tendenser om den legitimerende funksjonen som samfunnsfaget har blir for fremtredende. Det er lange tradisjoner for å bruke skolen generelt og dens undervisning med tanke på å sikre staden og de rådende samfunnsforholdene, men blir den

legitimerende begrunnelsen for sterk kan samfunnskunnskap bli et autoritært fag (Børhaug, 2005, s. 172-173). Vi er dermed kanskje tilbake der vi startet. Elevene skal oppfordres til å tenke kritisk – men ikke om alt. Det kan kanskje tenkes at «for mye» eller «for lite» er like ille i dette henseende.

Som det kommer frem er informantene stort sett enige om at man bør kunne bruke faget samfunnskunnskap til å for eksempel diskutere om en grunnleggende verdi som demokrati er den beste styreform av et samfunn. Samtidig viser også svarene til Julie, Aksel, Eivind og Ole Magnus at hva de ber elevene om å tenke kritisk om baserer seg på om de tar utgangspunkt i det systemkritiske eller normative aspektet ved kritisk tenkning, eller det kildekritiske perspektivet. Det er når de snakker om den systemkritiske forståelsen at de største forskjellene dukker opp, selv om de også her fremstår som nokså enige. Eivind og Julie er opptatt av at elevene ikke bør oppfordres til å sette spørsmålstejn ved «alt her i livet», noe Eivind begrunner med at sunn kritisk tenkning fort kan bli irrasjonell skeptisisme. Ole Magnus og Aksel forteller at de mener det er mulig å tenke kritisk om «gode verdier» som demokrati, uten at dette innebærer en oppfordring til elevene om å bli negative til demokrati som styreform.

4.4 – Kritisk tenkning i praksis: alltid eller aldri på timeplanen?

Som det har blitt vist hittil eksisterer det noe usikkerhet og til dels uenighet blant informantene om hva som legges i kritisk tenkning. Kritisk tenkning er viet et eget delkapittel i overordnet del, det brukes som et kjennetegn på kompetanse i den nye kompetansedefinisjonen i læreplanen, og knyttes dermed til alle kompetansemålene i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg finner som kjent Ferrer et al. (2021) at det omtales både som en formal-teknisk ferdighet og som systemkritikk i den nye læreplanen. Det er derfor heller kanskje ikke så rart at informantene har ulike beskrivelser av hvordan de mener at de jobber med kritisk tenkning i praksis. Dette ble et av temaene i intervjuene. Julie svarte det følgende da hun ble spurt om hvor ofte hun mente det var fokus på kritisk tenkning i timene hennes:

Julie: *Eksplisitt fokus er det nok litt for sjeldent. Implisitt så prøver jeg å gi de mulighet til å både bruke eller finne kilder og fagartikler selv. Når vi har jobbet mye med politikk og sånn, så tenker jeg at vi har jobbet med det uten at vi har brukt begrepet kritisk tenkning. Så er jeg veldig opptatt av diskusjoner og refleksjon. Jeg tenker jo når de får i oppgave å se en sak fra flere sider, så tror jeg det er med på å danne de til kritisk tenkere etter hvert.*

Om man forstår kritisk tenkning som et sett med ferdigheter, som for eksempel Faciones (1990) «core critical thinking skills», skulle det kanskje oppmuntre til systematisk arbeid med disse ferdighetene og en tanke om progresjon i arbeidet. Sitatet over viser at Julie opplever at arbeid med diskusjoner og refleksjon gjør at elevene dannes til kritiske tenkere etter hvert. Samtidig sier hun at det sjeldent er et eksplisitt fokus på kritisk tenkning i undervisningen, men at hun arbeider med det underkommunisert når hun ber elevene bruke eller finne kilder og fagartikler selv. Aktiviteter som innebærer diskusjon og refleksjon mener hun også er implisitte former for trening i kritisk tenkning. Det kan se ut som at hun mener at det er i møtet med faglig innhold at elevene dannes til å bli kritiske tenkere.

Julie: *Jeg tror ikke det nødvendigvis er jeg som gjør de til å bli kritiske tenkere [latter].*

Hvem tenker du gjør det da?

Julie: *Nei, jeg tenker det er en del av en slags modningsprosess når du er på en måte involvert i noe faglig.*

Ettersom Julie hevder at fokuset på kritisk tenkning i undervisningstimene hennes er underkommunisert, sier hun at hun er usikker på om det er hennes fortjeneste at elevene dannes til å bli kritiske tenkere. Dette kan tolkes som at Julie selv enten ikke er helt klar over hva hun gjør, eller at hun mener at dannelsen skjer i møtet med fagstoffet. Her er det mulig å knytte Julies svar til Klafkis idé om den kritisk-konstruktive didaktikk. Klafki (2001, s. 120-121) hevder at det er i møtet med faglig innhold at verden «åpner seg» for eleven, samtidig som eleven «åpner seg» for verden. «[...] den historiske virkelighet 'åbner sig' for det dannede menneske, bliver tilgjengelig, forståelig, mulig at kritisere, foranderlig, og i hvilken subjektet samtidig åbner sig for den historiske virkelighet» (Klafki, 2001, s. 120). Forstått med utgangspunkt i Julies kontekst vil alle møter med faginnhold i undervisningstimene bidra til at verden blir forståelig, foranderlig og mulig å kritisere. Dette legger med andre ord grunnlaget for at elevene kan bli kritiske tenkere. Hva hun konkret gjør selv i undervisningen er hun ikke sikker på, men måten hun forstår kritisk tenkning på tyder på at hun likevel mener at det alltid er på timeplanen. Arbeid med kritisk tenkning er altså med, men ikke eksplisitt. Hva konkret det er som gjør at elevene blir kritiske tenkere er ikke sikkert, men det skjer likevel gjennom en «faglig modningsprosess».

Julie får støtte fra flere av informantene på spørsmålet om hvordan kritisk tenkning kommer til uttrykk på timeplanen. Ifølge Ole Magnus er det først og fremst fordi han anser kritisk tenkning som en overordnet ferdighet.

Ole Magnus: *Nå er det sånn at det har vi sjeldent sånn på agendaen, men det er ofte et tema. Fordi kritisk tenkning er en overordnet ferdighet, så er det noe vi prøver å jobbe med .. jeg prøver i hvert fall å jobbe med det underkommunisert hele tiden. Det er målet. I stedet for å si at nå har vi to økter hvor vi skal jobbe med kritisk tenkning, også er vi ferdig. Så er det på en måte noe vi må ha med oss hele tiden.*

Når Ole Magnus omtaler kritisk tenkning som en overordnet ferdighet, er det sannsynlig at han henviser til den formal-vitenskapelige forståelsen av begrepet og ikke kritisk tenkning som systemkritikk. Som nevnt i kapittel 4.1 fortalte Ole Magnus at samfunnskritisk tenkning ikke var noe han hadde jobbet spesielt mye med, samtidig som han også sa at han gjerne brukte tid i undervisningen på å legge opp til diskusjoner om samfunnsstrukturer. Videre fortalte han hvordan han mente at kritisk tenkning kom til syne i undervisningstimene sine.

Ole Magnus: *Vi kan godt nevne kritisk tenkning, eller «hvordan forholder du deg til det», «kan du stole på dette», «er det andre måter å se det på».. Ja, det er sånn kritisk tenkning blir operasjonalisert da. Ikke som begrep i seg selv, men jeg kan godt ha det i bakhodet: «la oss være kritiske til det her». Og jeg kan godt servere dem motstridende tekster for eksempel. Også få dem til å ta stilling til det. Da er du inne i det. Hvis du må på en måte må forholde deg til definisjonen som jeg åpnet med, om bevissthet rundt de tingene de møter, så er kritisk tenkning stort sett alltid på timeplanen.*

Ifølge Ole Magnus og Julie er kritisk tenkning noe de sjeldent er eksplisitte overfor elevene at de fokuserer på, selv om de mener at det stort sett alltid er på timeplanen likevel. Julie fortalte riktignok om ett eksempel fra undervisningen da det kritiske fokuset var spesielt tydelig. I Julies klasse i samfunnskunnskap på vg1 bruker de læreboka Pilot fra Gyldendal. Første kapittel i boka åpnes med teksten «Alt du lærte på ungdomskolen, er feil!». Den handler blant annet om at lærebøkene elevene hadde på ungdomsskolen var forenklet og at mye informasjon var utelatt. I tillegg løftes det frem spørsmål av typen «Kan du egentlig stole på læreren din?» og «Hvordan tror du det politiske klimaet i Norge har påvirket hva du lærer i samfunnskunnskap?». Kanskje kan man ikke stole på det som står i læreboka, og kanskje kan man ikke stole på det læreren sier. Det er lagt ved et utklipp av den første siden i læreboka nederst i oppgaven under «Vedlegg 4». Julie svarte bekræftende da jeg spurte henne om kritisk tenkning derfor normalt sett ikke var et tema for enkeltøkter, men heller noe som alltid er til stede likevel.

Julie: *Ja, altså som sagt i den første timen i år så brukte vi det første kapittelet i boka om at «alt du har lært på ungdomsskolen er feil». Og brukte god tid på å forklare de hvorfor den påstanden egentlig er ganske viktig. Og jeg minner jo dem på det hele tiden, spesielt når vi hadde om norsk politikk. Fordi de etterspurte en grundig gjennomgang av alle de ulike partiene. Og da sa jeg «det kan jeg gi dere». Men dere må huske på at dere må sjekke opp selv. Og at det jeg gir dere nå er på ingen måte en fasit dere kan stole hundre prosent på. Også spør jeg da: «hvorfor sier jeg det?». Også husker de på at alle vil være påvirket av en slags mening, og at det er formet av hvor man er fra og hva man har opplevd og hva man jobber med.*

Avslutningsvis i intervjuene stilte jeg også informantene et hypotetisk spørsmål om hvordan de hadde lagt opp neste undervisningstime om de ble fortalt at de måtte fokusere på kritisk tenkning. Da var den gjennomgående tonen blant informantene at de hadde gått for arbeid med en form for kildekritikk.

Aksel: *Godt spørsmål. Én måte kunne vært å gitt de en tekst som de skulle lagd spørsmål til. Ting de lurer på etter å ha lest den. Ikke bare hva de lurer på med teksten, men også hvem som står bak teksten og hva som er formålet. Og jeg tenker også at kritisk tenkning kan være også et opplegg hvor man får påstander, tar stilling til påstander, begrunner hvorfor man tar det, begrunner hvorfor man mener som man gjør. At man blir kritisk til sine egne holdninger.*

Aksel beskriver her et undervisningsopplegg som hadde tatt utgangspunkt i at elevene skulle lage spørsmål til en tekst, og undersøkt hvem som står bak teksten og hva som er formålet. I norske klasserom har det vært en tendens til at kritisk tenkning knyttes til det epistemologiske, og fremfor alt kildekritikk. Som det har blitt nevnt tidligere kan arbeid med kildekritikk betraktes som instrumentell trening. Dette er selvfølgelig viktig i en tid med økende populisme og sannsynlighet for å møte på alternative fakta, men det gir ikke grunnlag for å drøfte hvordan for eksempel samfunnsinstitusjoner burde vært endret (Børhaug, 2017, s. 9). Man kan derfor kanskje stille spørsmålet om det er problematisk at lærerne først og fremst går til kildekritikk som foretrukket arbeidsform om de blir bedt om å fokusere på kritisk tenkning, når faget er samfunnskunnskap. Samfunnskritisk tenkning er som kjent ett av kjerneelementene i samfunnskunnskap, og samfunnskunnskap er et sentralt fag for at elevene skal utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Likevel er disse målene overordnet, og ikke noe som blir nådd i en enkelt undervisningstime. Det må samtidig være mulig å si at det er interessant at for eksempel systemkritikk ikke var blant informantenes fremste assosiasjoner eller tanker når de ble bedt om å skissere en undervisningstime som skulle fokusere på kritisk tenkning – da var det først og fremst kildekritikk de så for seg.

4.5 – utfordringer

I løpet av intervjuene kom informantene inn på flere aspekter som de mente kunne være utfordrende i forbindelse med arbeid med kritisk tenkning. Formålet med denne studien har først og fremst å få innsikt i lærernes forståelse av kritisk tenkning, og i lys av det kom det frem ulike utfordringer som de mente var relevante for undervisningen. Blant disse var at elevene kunne slite med å tenke kritisk om meninger de var veldig enig i, modellering av kritisk tenkning, og tidsmessige og logistiske problemer. Koronapandemien ble også et tema ettersom den sammenfalt med innføringen av LK20.

4.5.1 – «Skylapper»

Et element som både Julie og Ole Magnus kom inn på i intervjuene, var at de mente at elevene kunne slite med å tenke kritisk om meninger de var veldig enig i. Dette gjaldt særlig om det var arbeid med politiske spørsmål i klasserommet.

***Julie:** Jeg tror det kan være at hvis du har veldig sterke meninger om en sak, så er det vanskeligere å åpne seg, vanskeligere å tenke kritisk rundt de meningene du er veldig enig i. Også kanskje er det enklere å være veldig mye mer kritisk i søken på litteratur som på en måte sier det motsatte eller meninger.*

Ifølge Julie kan det være utfordrende å få elevene til å innta andres perspektiver i politiske spørsmål. Arbeid med perspektivtaking utgjør en viktig komponent i Lims (2015) relasjonelle rammeverk for kritisk tenkning. Et premiss for å få til god opplæring i kritisk tenkning i samfunnskunnskap er ifølge Lim (2015, s. 16) å styre unna å ensidige fremstillinger av politiske saker, men få til vise frem flere perspektiver på for eksempel et politisk spørsmål. «Taking for granted the definition of the issue in question as if it were self-evident and beyond dispute occludes the fact that, very often, the interpretation of the issue is itself a source of dispute - indeed sometimes the source of dispute» (Lim, 2015, s. 16). Når Julie opplever at elevene kan være mer kritiske i søken på litteratur «som sier det motsatte», kan det skyldes nettopp det at de ikke får til eller ønsker å ta andres perspektiv. Ole Magnus sier i likhet med Julie at det er mange elever som ofte kan ha «skylapper» rundt sin egen politiske overbevisning:

***Ole Magnus:** Og de er mange som har litt skylapper. Så det å presentere alternative syn eller i hvert fall det å holde seg nøytral, og ikke bygge opp under å bidra til kumulert samtale rundt de temaene, er ofte krevende. Det kan man gjerne si er min rolle i klasserommet også: å representere en slags motpol eller en brems eller et anker*

som gjør at ikke alle diskusjoner havner på den ene politiske siden som elevene trekker til mest.

For både Ole Magnus og Julie er det derfor viktig å opptre som en slags motvekt eller motpol i klasserommet hvis klassen heller veldig mot den ene eller den andre siden på det politiske spekteret i undervisningstimene. Denne formen for arbeid med perspektivtaking støttes av Schjelderup (2012, s. 45) som hevder at det er gjennom å ta andres perspektiver at vi selv kan skape vår egen, foreløpige, kunnskap gjennom refleksjon. Gjennom å utfordre elevene til å sette seg inn i andre politiske partiers partiprogram, fortalte Julie at hun opplevde at noen av elevene innså at de var mer enige med andre partier enn de trodde de var.

4.5.2 – Modellering av kritisk tenkning

Da jeg spurte Aksel avslutningsvis i intervjuet om det var noen utfordringer han opplevde i forbindelse med kritisk tenkning i undervisningen, trakk han frem at han av og til syntes det kunne være vanskelig å vite hvor mye man kunne modellere kritisk tenkning. For hvor kritisk blir egentlig den kritiske tenkningen om man gjør akkurat som man blir instruert?

***Aksel:** Det kan jo være at noen sitter fortsatt igjen den der oppfatningen av at de bare skal gjengi fakta og gjengi det som står i læreboka. Hvis du jobber med et tema som de skal kunne utforske og finne ut av, med å finne stoff fra andre steder enn læreboka, men også da å kunne stille de spørsmålene de skal kunne stille. Da kommer den der utfordringa med at hvis jeg begynner å modellere for mye at det bare blir gjengivelse av hva jeg har modellert.*

Tidligere i intervjuet hadde Aksel snakket om at han tidvis opplevde at elever som begynner på vg1 har med seg en tankegang fra ungdomsskolen om at skolearbeid først og fremst handler om å gjengi fakta og gjengi det som står i læreboka. For Aksel var det derfor viktig å kommunisere til elevene at det er kompetansemålene de testes i på prøver, og ikke et gitt pensum. I den forbindelse kom han derfor inn på at om han modellerte det han anser som kritisk tenkning for mye, ville det bare bli gjengivelse av det han hadde modellert. «The practical problem of the teacher is to preserve a balance between so little showing and telling as to fail to stimulate reflection and so much as to choke thought» (Dewey, 1997, s. 208). Det er mulig å tolke Aksel dithen at han i dette tilfellet snakker om den formalvitenskapelige siden av kritisk tenkning. Denne balansegangen kan for øvrig være en vel så relevant problemstilling for den systemkritiske forståelsen av kritisk tenkning, hvor man som lærer må balansere skolens subjektiverings- og sosialiseringfunksjon. Som sagt ønsker man å utdanne elevene til å støtte opp under gode verdier som demokrati og menneskerettighetene, men ikke

på en ukritisk måte. For å danne mer enn politisk informerte medborgere, er det ikke tilstrekkelig med kunnskap om demokrati og det politiske systemet. Hvis man ønsker å utdanne rasjonelt autonome medborgere eller sosialt intelligente medborgere (se Sætra & Stray, 2019), må elevene lære seg å tenke kritisk og få erfare og praktisere demokrati. Først da vil man få elever som kan selvstendig tenkende medborgere som også støtter opp om demokrati.

4.5.3 – Tid og andre mål for opplæringen

En tredje utfordring som gikk igjen blant informantene, var at tiden ikke alltid strakk til med tanke på å legge til rette for kritisk tenkning i undervisningen. Ole Magnus sa for eksempel at: «det er lett å bli blenda av hverdagen». Kritisk tenkning er ett av flere overordnede mål for opplæringen, og disse må balanseres. Som det har nevnt allerede er det selvfølgelig avhengig av hvordan man forstår kritisk tenkning, for kritisk tenkning brukes jo blant annet i læreplanens egen definisjon av begrepet kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). På sett og vis kan må det derfor avklares om det er den overordnede formen for kritisk tenkning eller for eksempel samfunnskritisk tenkning det er snakk om. Julie pekte riktignok på mye av det samme som Ole Magnus.

Julie: *Vi har alt for mange elever, det er for små klasserom. Det er for vanskelig å følge med på at alle er i en lik prosess. Så i en perfekt verden hadde man hatt 10 elever, ikke 33.*

Så det er tidsklemme, rett og slett?

Julie: *Ja, tid og mulighet. Altså samfunnsfag er et så lite fag. Det er det som er problemet.*

Når Julie forteller at hun opplever det kan være vanskelig å følge opp 33 elever, kan det kanskje tolkes som at hun mener at det er utfordrende å støtte opp alles læringsprosess hvor kritisk tenkning er et mål. Hun påpeker også at samfunnsfag er et lite fag med få timer. Om man forstår kritisk tenkning som McPeck (1981), mener man at kritisk tenkning er avhengig av å basere seg på arbeid med faginnhold. For å kunne tenke kritisk, er man ifølge han avhengig av kunnskap om temaet eller emnet det er snakk om. McPeck er som kjent videre skeptisk til påstanden om at kritisk tenkning er en generell ferdighet som kan overføres fra ett fag til et annet. Når Julie da påpeker at samfunnsfaget er for lite, og at hun har for mange elever, kan dette potensielt tolkes dithen at hun føler at hun ikke rekker å få tid til den kritiske tenkningen fordi det er mye som må rekkles gjennom.

4.5.4 - Korona

Noe av det jeg har ønsket å undersøke i denne studien har vært om det utvidede fokuset på kritisk tenkning i læreplanen har hatt noen praktisk betydning for lærernes undervisning med tanke på kritisk tenkning. Som vi alle vet sammenfalt innføringen av den nye læreplanen med koronapandemien og lengre perioder med hjemmeskole. Både Julie, Aksel og Ole Magnus nevnte at dette hadde medført at de ikke fikk jobbet så godt som de helst skulle ha gjort med fagfornyelsen.

Ole Magnus: *Fagfornyelsen har ikke akkurat blitt ivaretatt av pandemien. Vi har jobbet med den, men jeg må nevne det er lenge siden, vi jobbet med den også i fjor. Men det har ikke rukket å manifestere seg i undervisningen på samme måte som jeg skulle ønske.*

Som nevnt kan det ikke forventes at større vektlegging av kritisk tenkning på læreplannivå slår gjennom i praktisk undervisning umiddelbart. Det er ikke alltid alle læreplanendringer medfører endret lærepraksis, og i tillegg tar det som regel uansett lang tid (Børhaug & Christophersen, 2012; Christophersen et al., 2002). Det bør derfor kanskje vurderes som et forbehold eller som en mulig svakhet ved denne oppgaven at jeg har forsøkt å studere effekten av en læreplanendring som fant sted under en undervisningsmessig unntakstilstand. Når det er sagt er det heller ikke den kvalitative forskningens største styrke å måle effekter i denne forstanden, men heller gi innsikt i et mindre utvalgs perspektiver temaet og utfordringene det er snakk om. Som Ole Magnus sier opplever han at LK20 ikke har blitt ivaretatt av pandemien, og at han føler at den ikke har rukket å manifestere seg i undervisningen på den måten han skulle ønske. Hvis man antar at et eget delkapittel til kritisk tenkning i overordnet del av læreplanen og en innbaking av kritisk tenkning i kompetansebegrepet innebærer et utvidet fokus, skulle man kanskje forvente at usikkerhet og uenighet om hva kritisk tenkning innebærer forvitte. Det har forhåpentligvis denne oppgaven vist at ikke er tilfellet. At koronapandemien sammenfalt med innføringen av LK20 bør derfor vurderes som et argument for eller en forklaring på lærernes usikkerhet om begrepet kritisk tenkning.

5 – Avslutning

Med innføringen av LK20 har kritisk tenkning fått et utvidet fokus på læreplanen. Kritisk tenkning er viet et eget delkapittel i overordnet del og det brukes som et kjennetegn på kompetanse i den nye kompetansedefinisjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Samfunnskunnskap blir også beskrevet som et sentralt fag for at elevene skal utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Man kan selvsagt spørre om det er fruktbart å diskutere hvordan et utvalg informanter definerer og forholder seg til et begrep som allerede er definert i læreplanen. Det er imidlertid flere som mener at omtalen av kritisk tenkning i LK20 er for vag (Børresen, 2020; Ferrer et al., 2021). Ettersom informantenes beskrivelser av kritisk tenkning i denne studien er ulike, ser det ut som denne studien kan støtte opp under den kritikken. Under følger en oppsummering av studiens hovedfunn. Avslutningsvis diskuterer jeg didaktiske implikasjoner av disse funnene, og kommer med forslag til videre forskning.

5.1 – Oppsummering av studiens hovedfunn

Denne studien har vist at informantene omtaler kritisk tenkning på ulikt vis i løpet av intervjuene. Mye av dette ser ut til å ha rot i at kritisk tenkning omtales som både systemkritikk og som en formalvitenskapelig ferdighet i læreplanen (Ferrer et al., 2021). Et av de mest interessante funnene i denne studien, er de assosiasjonene informantene trakk frem i starten av intervjuene. Tre av de fire samfunnskunnskapslærerne knyttet kritisk tenkning til formalvitenskapelige ferdigheter som kildekritikk da de ble bedt om å dele noen assosiasjoner innledningsvis. Felles for de alle var at de mente at kritisk tenkning var et vanskelig begrep å definere, men det var kun én av informantene som eksplisitt koblet kritisk tenkning til samfunnskritisk tenkning eller systemkritikk på eget initiativ i begynnelsen av intervjuet. Dette ser ut til å støtte opp under det Børresen (2020) og Ferrer et al. (2021) skriver om at den formalvitenskapelige diskursen kommer tydeligere frem enn systemkritikkdiskursen i LK20. Arbeid med kildekritikk er utvilsomt viktig i en tid der vi blir omringet «alternative fakta» og «fake news», men det kan også potensielt være problematisk om ikke lærere i akkurat samfunnskunnskap også anser arbeid med systemkritikk som sentralt for kritisk tenkning. Dette sier *ikke* at disse informantene fortalte at de ikke jobbet med systemkritikk eller de normative aspektene ved kritisk tenkning. Det dette sier er at det sannsynligvis ikke var blant de fremste assosiasjonene til begrepet kritisk tenkning innledningsvis i løpet av intervjuene.

I denne studien har det også blitt undersøkt hvordan informantene forholder seg til debatten om hvorvidt kritisk tenkning er en ferdighet som kan trenes på løseveit fra faginnhold eller ikke. Her var det ingen av informantene som viste til en forståelse som at de la opp til øvelse på kritisk tenkning som et tema for enkeltøkter. Det viste seg heller at de fleste av informantene så på arbeid med kritisk tenkning som avhengig av arbeid med faginnhold. I denne seksjonen ble kritisk tenkning drøftet som noe nærmere høyere ordens tenkning, hvor det ble diskutert om man er avhengig av å ha på plass en kunnskapsbase før man kan begynne med drøfting og refleksjon. Her virket det til en viss grad som at det var konsensus blant lærerne om at det didaktisk kunne være lurt å planlegge den kritiske tenkningen, for eksempel i form av klasseromsdiskusjoner, til etter man hadde bygget opp en felles referanse- eller kunnskapsbase i klassen. Samtidig viste den ene informanten, Aksel, til en viktig nyanse på dette temaet. I likhet med Lee (1994), inntok han en posisjon hvor han mente at det er mulig å tenke kritisk på forskjellige nivåer. Som Lee (1994) anså han ikke elevenes læringsprosess som sekvensiell, hvor elevene måtte vente med å prøve å forstå verden frem til læreren ga grønt lys for at den kritiske tenkningen kunne starte. Aksel var derfor opptatt av å utvikle undervisningsopplegg som kunne legge til rette for kritisk tenkning på forskjellige nivåer. Dermed er man også inne på et perspektiv hvor man anser kritisk tenkning som en kvalitet ved tenkningen heller enn at det er en spesifikk form for tenkning i seg selv, som presentert av Case (2005).

Det normative aspektet ved kritisk tenkning ble også et tema for denne studien. Som nevnt har den kritiske tenkning som skolen skal oppøve et verdimeisig fundament. Ifølge Ferrer et al. (2019, s. 14) er ikke målet med kritisk tenkning at vi skal oppfordre elevene trekke i tvil en grunnleggende verdi som for eksempel menneskeverd. Dette ser ut til å ha støtte hos de fleste av informantene. Det var samtidig noe uenighet om man for eksempel kunne oppfordre til kritisk tenkning rundt FN. Her kom det frem ett perspektiv hvor det var et ønske om å kunne enes om at FN var noe godt for verden, mens det fra et annet perspektiv ble hevdet at kritisk tenkning om FN kunne skje uten at det innebar å kritisere i negativ forstand. Samtidig var det ingen uenighet om man kunne oppfordre elevene til å være kildekritisk til informasjon fra FNs nettsider, men heller at det ble løftet frem et ønske om å ikke bidra til irrasjonell skeptisisme.

En del av motivasjonen for denne studien har vært å undersøke om det utvidede fokuset på kritisk tenkning har hatt praktisk betydning for undervisningen til informantene. Det gjennomgående funnet er at informantene forteller at de i hvert fall sjeldent legger opp til eksplisitt fokus på kritisk tenkning i undervisningen. De gangene de gjør det er det som regel

gjennom arbeid med kildekritikk. Et viktig forbehold i denne sammenhengen er som kjent også at implementeringen av den nye læreplanen har skjedd samtidig som koronapandemien og lengre perioder med digital hjemmeskole. Samtidig må det også gjentas at implementeringen av nye læreplaner ofte tar lang tid, i hvert fall i betydningen endring av etablerte lærerpraksiser (Christophersen et al., 2002). Men hvilke didaktiske implikasjoner kan disse funnene sies å ha?

5.2 – Didaktiske implikasjoner

Hvis man forstår kritisk tenkning som et sett med ferdigheter som for eksempel Faciones (1990) «core critical thinking skills», skulle man kanskje anta at det ville oppmuntre til systematisk arbeid med relevante ferdigheter og en tanke om progresjon. Som kjent defineres kritisk tenkning i LK20 nettopp som det å bruke fornuften på en undersøkende og *systematisk* måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Blant ferdighetene Facione (1990) nevner, finner man blant annet det med å evaluere troverdigheten til kilder, som kan forstås som kildekritikk. De gangene informantene forteller at de er bevisst på at de selv arbeider med kritisk tenkning, er det som regel kildekritikk de henviser til. Blant de andre kritiske tenkeferdighetene finnes også det å tolke, analysere, forklare og trekke slutninger (Facione, 1990). En tydelig didaktisk implikasjon av dette kan være å oppfordre til mer systematisk arbeid med også disse ferdighetene. Samtidig må det pekes på at hvis kritisk tenkning først og fremst skal forstås som et overordnet mål, vil dette kanskje være noe av grunnen til at det ikke blir satt av tid til systematisk arbeid med det i enkeltøkter. Det kan derfor kanskje være fruktbart å utvikle undervisningsopplegg som legger opp til systematisk trening av disse ferdighetene i kombinasjon med spennende fagstoff.

Dette er også et poeng for det systemkritiske elementet ved kritisk tenkning. Denne studien har vist at systemkritikk kanskje ikke er blant lærernes fremste assosiasjoner til kritisk tenkning. Dette kan potensielt være problematisk når samfunnskunnskap er et av fagene de underviser i. Samtidig kan det anses som vel så mye som en mulighet til å utvikle undervisningsopplegg som fokuserer på nettopp dette. Noe av problemet med å utvikle generelle undervisningsopplegg i forbindelse med systemkritikk er som man kanskje skjønner at det kan oppleves som at man legger føringer for hvilke institusjoner i samfunnet det er innafor å tenke kritisk om. Til syvende og sist er dette en også viktig del av en profesjonell lærers autonomi i klasserommet.

5.3 – Forslag til videre forskning

Som nevnt har det vært et viktig forbehold i denne studien at den har undersøkt et utvidet fokus på kritisk tenkning i en læreplan som har kommet parallelt med en koronapandemi og digital hjemmeskole. Det hadde derfor vært interessant om noen kunne tenke seg å gjenta et lignende forskningsprosjekt senere når den nye læreplanen har fått tid til å sementere seg i lærernes undervisningspraksis. En idé til videre forskning kan derfor for eksempel være å drive med aksjonsforskning eller observasjon av undervisningsøkter hvor lærere er eksplisitte i fokuset på kritisk tenkning.

Det kunne også vært interessant å se en kvantitativ tilnærming til noen av de problemstillingene som har blitt drøftet i denne studien. Om man klarer å samle et større antall respondenter gjennom en velformulert spørreundersøkelse, kunne det bydd på veldig spennende data som for eksempel kunne undersøkt om lærere med forskjellige fordypninger viser til forskjellige forståelser av kritisk tenkning.

Litteraturliste

- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R. & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
<https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 171-183). Fagbokforl.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy futures in education*, 12(3), 431-444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *A changed citizenship education?*, 11(3), 6. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap. *Nytt norsk tidsskrift*, (3-04), 268-278. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenking i samfunnskunnskap* ([Fellesutg. bokmål/nynorsk]. utg.). Fagbokforl.
- Børresen, B. (2020, 03.06.2020). *Kritisk om kritisk tenkning*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-kritisk-tenkning/kritisk-om-kritisk-tenkning/244056>
- Case, R. (2005). 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* (2. utg., s. 83-92). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726885-14>
- Christophersen, J., Børhaug, K., Dolve, K., Knutsen, K. & Lotsberg, D. (2002). Evaluering av samfunnsfag i reform 97. Sluttrapport. I. Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning: Norsk forskningsråd.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforl.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publ.
- Eikeland, H. (1989). *Fortid - nåtid - framtid : fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. TANO.
- Eilersten, L. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Engelien, O., Mørk, P., Stensli, Ø. G. & Wiik, B. (2020). *Pilot - Samfunnskunnskap*. Gyldendal.
- Ennis, R. H. (1964). A Definition of Critical Thinking. *The Reading Teacher*, 17(8), 599-612. <http://www.jstor.org/stable/20197828>
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational leadership*, 43(2), 44.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>

- Eriksen, T. H. (2018, 22.06.2018). Hvem kan vi stole på? *Morgenbladet*.
<https://www.morgenbladet.no/ideer/essay/2018/06/22/hvem-kan-vi-stole-pa/>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*.
- Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 2015(1), 1-23.
- Fangen, K. (2011). Mange ulike metoder. I A.-M. Sellerberg & K. Fangen (Red.), (s. 37-56). Gyldendal akademisk.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Ferrer, M., Skonhoft, H. J., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2021). Burde Greta heller vært på skolen? Om vilkårene for systemkritisk tenkning i skolen, med elevenes klimaopprør som utgangspunkt. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/burde-greta-heller-vaert-pa-skolen-om-vilkarene-for-systemkritisk-tenkning-i-skolen-med-elevenes-klimaoppror-som-utgangspunkt/>
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking : an introduction*. Cambridge University Press.
- Furuly, J. G. & Stolt-Nielsen, H. (2021, 12.11.2021). Rustam Louis Foss (33) ble skutt og drept på Bislett: – Familien lurte på hva som egentlig skjedde. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/oslo/i/nWMnam/rustam-louis-foss-33-ble-skutt-og-drept-paa-bislett-familien-lurer-paa-hva-som-egentlig-skjedde>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforl.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179-216). Fagbokforlaget.
- Holmer, S. R. (2020). *Kritisk tenkning i samfunnsfag* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø]. Tromsø.
- Jarstad, L., Tjøflot, E., Fjørtoft, M. & Rønning, M. (2021, 18.11.2021). Stortingspresidenten trekker seg. *nrk.no*. <https://www.nrk.no/norge/stortingspresident-eva-kristin-hansen-trekker-seg-1.15736153>
- Johnson, B. (2012). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. Johnson & L. B. Christensen (Red.), *Educational research : quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4th. utg., s. 276-316). Sage.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kirke-og-undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (Bd. 14). Klim.
- Kleven, T. A. (2014). Data og innsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 27-47). Fagbokforlaget.
- Knežević, M., Skifjeld, A. & Henriksen, T. K. (2022, 09.05.22). Putin talte under militærparade i Moskva – beskyldte Vesten for å forberede invasjon av Russland. *NRK.no*. <https://www.nrk.no/urix/putin-talte-under-militaerparade-i-moskva--beskyldte-vesten-for-a-forberede-invasjon-av-russland-1.15959375>

- Kunnskapsdepartementet. (2006, 25.08.2015). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i Samfunnskunnskap vg1/vg2 (SAK01-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
<https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Samfunnskunnskap VG1/VG2. Fagrelevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Lee, P. (1994). First the Fact, then the Thinking. I H. Bourdillon (Red.), *Teaching history* (s. 17-22). Routledge in association with The Open University.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum journal (London, England)*, 26(1), 4-23.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315463698>
- Moon, J. A. (2008). *Critical thinking : an exploration of theory and practice*. Routledge.
- Newmann, F. M. (1990). 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/10.1080/0022027900220103>
- Opplæringslova. (1998). *Formålet med opplæringa*, (§ 1-1). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 30-49). Universitetsforlaget.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Reinsve, C. (2018). *Kritisk tenkning i samfunnsfag* [Masteroppgave, Høyskolen i Oslo og Akershus]. Oslo.
- Rosef, T., Solberg, K. & Wernø, I. L. (2021, 17.11.2021). Stortingspresidenten fikk pendlerbolig – hadde bolig i Ski. *VG*.
<https://www.vg.no/nyheter/i/bG41nB/stortingspresidenten-fikk-pendlerbolig-hadde-bolig-i-ski>
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 69-87). Universitetsforlaget.
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Resarchers* (3. utg.). Sage.
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet : filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Kommuneforl.
- Språkrådet. kritikk. I *Bokmålsordboka*. Hentet 28.03.2022, fra
<https://ordbokene.no/bm/32214/kritikk>
- Språkrådet. kritisk. I *Bokmålsordboka*. Hentet 2022/05/05/, fra
<https://ordbokene.no/bm/32219/kritisk>

- Svartdal, F. (2020, 15.06.2020). Dunning-Kruger-effekten. I *Store norske leksikon*. Hentet 16.05.2022 fra <https://snl.no/Dunning-Kruger-effekten>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Trædal, T. J. & Furuly, J. G. (2021). Politiet skjøt gjerningsmannen på Bislett. Kunne de brukt andre metoder? <https://www.aftenposten.no/norge/i/Rr4oGW/politiet-skjoet-gjerningsmannen-paa-bislett-kunne-de-brukt-andre-metoder>
- UiO. (2017, 07.10.2020). *NVivo*. <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/datafangst-og-analyse/nvivo/mer-om.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13.08.2020). *Kjennetegn på måloppnåelse – samfunnskunnskap Vg1 - Vg2*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-samfunnskunnskap-vg1-vg2/>
- Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Vurdering og godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

26.05.2022, 18:58

[Meldeskjema](#) / [Kritisk tenkning i samfunnskunnskap](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

740414

Prosjekttittel

Kritisk tenkning i samfunnskunnskap

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.10.2021 - 15.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
28.09.2021	Standard

Kommentar

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 den 28.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022.

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 vurderer 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 viderebehandles 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

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.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art.

17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kritisk tenkning i samfunnskunnskap»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan et utvalg lærere i samfunnskunnskap forstår begrepet kritisk tenkning, og finne ut hvordan arbeid med dette implementeres i undervisningen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan samfunnsfaglærere forstår begrepet kritisk tenkning, herunder også hva som er formålet med å ha det som et mål på læreplanen. Jeg ønsker å finne ut hvordan arbeid med kritisk tenkning prioriteres i forhold til andre mål i opplæringen, og hva lærere i samfunnskunnskap faktisk gjør når man skal arbeide med kritisk tenkning.

Dette er en del av en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk som skal leveres våren 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i samfunnskunnskap på VG1. Du blir kontaktet fordi avdelingsleder for samfunnsfag ved din skole har gitt beskjed om at du kanskje er interessert. Henvendelsen går ut til seks lærere i samfunnskunnskap.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer et intervju som vil ta ca. 45-60 minutter. Det blir benyttet utstyr for lydopptak, hvor lydopptaket senere blir transkribert til tekst. Informasjonen om deg blir anonymisert/pseudonymisert i oppgaven. Du oppfordres gjerne til å ta med undervisningsmaterieell du har brukt eller lignende til intervjuet om du mener det er relevant for undervisning i kritisk tenkning.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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

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

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og lagre datamaterialet på en forskningsserver. Opplysningene om deg vil anonymiseres i oppgaven, men opplysninger om for eksempel alder, utdanningsbakgrunn og erfaring i læreryrket vil brukes for å lage en profil på deg som respondent.

Behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet er Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Tilgang til og behandling av data fra intervjuene begrenses til:

Syver Hove Lindseth
Student

Karsten Korbøl
Veileder

Kontaktinformasjon til personvernombud ved Universitetet i Oslo er:

Roger Markgraf-Bye
personvernombudet@uio.no

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Ved prosjektslutt vil data fra intervju og informasjon om deg bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Syver Hove Lindseth
Student
syverhl@student.uv.uio.no
Telefon: 99789678

Karsten Korbøl
Veileder
karsten.korbol@ils.uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Syver Hove Lindseth

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kritisk tenkning i samfunnskunnskap* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at det kan brukes utstyr for lydopptak.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Intervjuguide

Spørsmål om bakgrunn og erfaring

- 1) Hvilken utdannelse har du? Hvilke fag har du undervisningskompetanse i?
- 2) Hvilke fag underviser du i?
- 3) Hvor lenge har du jobbet som lærer? I hvilket år startet du?
- 4) Hvor lenge har du undervist i samfunnskunnskap?
- 5) Hvilket fag anser du som ditt hovedfag?

Spørsmål om begrepet kritisk tenkning

- 6) Hva forbinder du med kritisk tenkning?
- 7) Hvordan vil du definere begrepet kritisk tenkning?
- 8) Hva oppfatter du er formålet med å ha kritisk tenkning som et mål på læreplanen? Er kritisk tenkning viktig? Hvorfor?
- 9) I hvilken grad er fagspesifikk kunnskap nødvendig for å drive med kritisk tenkning? Kan man tenke kritisk på alle nivåer?
- 10) Har du noen formening om evnen til å tenke kritisk er overførbart til andre fag? Er det de samme elevene som tenker kritisk i de ulike fagene dine?
- 11) Kan du i noen tilfeller være bevisst på at 'nå skjer det kritisk tenkning i klasserommet'? Kan det legges merke til? I hvilke situasjoner er dette?
- 12) Kan kritisk tenkning dokumenteres på prøver?
- 13) Kan alle elever på VG1 tenke kritisk?
- 14) Hvor viktig mener du alder eller modenhet har for kritisk tenkning?

Spørsmål om kritisk tenkning og læreplanen

- 15) Hvordan har dere arbeidet med implementeringen av den nye læreplanen her på skolen?
- 16) Hva har dere vektlagt ved den nye læreplanen?
- 17) Har undervisningen din i samfunnskunnskap endret seg etter innføringen av den nye læreplanen? Hvordan?
- 18) Er det enkelte kompetansemål som er enklere å kombinere med kritisk tenkning enn andre?
- 19) Er det enkelte temaer du bruker å fokusere på arbeid med kritisk tenkning på?

Spørsmål om kritisk tenkning i samfunnskunnskapstimen

- 20) Hvor ofte er det fokus på kritisk tenkning i timene dine i samfunnskunnskap?
- 21) Hvordan prioriterer du arbeid med kritisk tenkning sammenlignet med andre mål for opplæringen i faget?
- 22) Hvordan planlegger du for kritisk tenkning i timene i samfunnskunnskap? Er det et tema for enkelte økter eller er det noe som kan gå igjen som en rød tråd gjennom hele året?
- 23) Hvilke typer oppgaver, aktiviteter eller temaer mener du passer best til arbeid med kritisk tenkning?
- 24) Kan du fortelle noe om enkelte økter eller metoder for arbeid med kritisk tenkning som du mener har fungert bra?
- 25) Har du noe undervisningsmaterieell du kan vise meg fra denne økten?
- 26) Hvilken betydning har ferdighetstrening i dine timer sammenlignet med kunnskapsoverføring?

Vedlegg 4 – Utklipp fra Pilot - Samfunnskunnskap



Alt du lærte på ungdoms- skolen, er feil!

Oppfølgingen du har vært gjennom i samfunnsfag på ungdomstrinnet, har en rekke svakheter som gjør at du ikke bør stole på kunnskapen du tror du har.

Læringsforfatterne måtte forenkle og utelate mye viktig informasjon for å tilpasse stoffet til grunnskoleelever. Norge har ikke lenger noen statlig godkjenningsordning for lærebøker, så hvordan kan du vite om forfatterne tok med det viktigste?

Lærebøker er dessuten trykt på papir og blir brukt i mange år før de endres, mens samfunnet utvikler seg i raskt tempo. Hvordan kan du vite at informasjonen i bøkene ikke er gått ut på dato?

Kanskje tenner du at påstanden i overskriften umulig kan stemme. Den må være mest som en spissformulering for å skape interesse. Men dette er ei lærebok, og lærebøker pleier å være til å stole på. Så hva gjør du når læreboka påstår at lærebøkene du har hatt tidligere, ikke var til å stole på? Hvordan kan du vite hvem du skal ha tillit til? Og hva skal du med et lærebok som åpner med å skape tvil om hva som er sant og ikke?

Læreren

Heldigvis hadde du en samfunnsfaglærer som kunne gi deg oppdatert og uvidet kunnskap om samfunnet, og lærere kan du vel stole på? Eller kan du det? Hvilke lærere din ved forrige stortingsvalg? Er du sikker på at samfunnsfag-undervisningen ikke var påvirket av lærerens politiske overbevisning? Hvor mye tid hadde læreren til å planlegge timer og drive med faglig oppdatering? Er det mulig at han eller hun også bare sto på læreboka?

Læreplanen

Norske skolefag har en offentlig læreplan som lærere må forholde seg til, men det er ingen garanti for at det du lærte, er hele sannheten. Sosialdemokratiet Norge har en interesse av å skape samfunnsborgere som støtter opp om det norske prosjektet. Hvis Norge var en militær eller økonomisk stormakt, eller hvis det politiske klimaet var mer kommunistisk eller mer autoritært, ville læreplanene i samfunnsfag sett helt annerledes ut. Altså var det du lærte i samfunnsfag i den norske ungdomsskolen, også et resultat av politiske prosesser. Hvordan påvirket det faget?

Den menneskelige hjernen

Den største svakheten med det du tror du kan om samfunnsfag, er imidlertid verken læreboken, læreren eller læreplanen. Den største svakheten er at du er utstyrt med en menneskelig hjerne. Hvor mange representanter fra hvert fylke sitter det på Stortinget i dag? Hvordan er de ulike instansene i det norske rettsvesenet sammensatt? Og hva er FN's hovedorganer? Svar på alle disse spørsmålene finner du i lærebøkene du har arbeidet med i grunnskolen. Likevel

Utklipp fra Pilot – Samfunnskunnskap fra Gyldendal (Engelien et al., 2020, s. 13)