



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Kritisk tenkning i samfunnsfag

En kvalitativ studie om læreplanenes utvikling av begrepet kritisk tenkning og læreres forståelse av begrepet

Svein R. Holmer

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk 5.-10.trinn, juni 2020

LRU-3905-1



Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven har vært kritisk tenkning, med et søkelys på utviklingen av begrepet fra Kunnskapsløftet (2006) til Fagfornyelsen (2020), og hvordan begrepet forstås av lærere. Kritisk tenkning er særs dagsaktuelt ettersom elevene trenger ferdigheter for å imøtekomme et samfunn hvor falske nyheter preger mediebildet. Videre implementeres kritisk tenkning inn som en kjernekompetanse i fagfornyelsen som skal iverksettes august, 2020. Med bakgrunn i teori og intervju myntet på kritisk tenkning, er denne dokumentanalysen en gjennomgang av læreplanenes utvikling av tematikken, og har en kvalitativ tilnærming. Nærmere bestemt belyses spørsmålet om hvordan kritisk tenkning har utviklet seg i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilken forståelse lærere har rundt dette begrepet.

Gjennom dokumentanalyse av læreplanene har jeg sammenlignet definisjoner, sett på tilstedeværelse eller mangel på tilstedeværelse av begrepet, og videre sammenlignet læreplanene. For å tydeliggjøre fokuset for studien, ble John Goodlads (1979) fem læreplannivå redegjort for. Gjennom analysen kunne jeg se en klar utvikling og vektlegging av begrepet. I LK06 fremstår både definisjon og redegjørelse for hva kritisk tenkning innebærer i opplæringen som utydelig. Dette virket å ha en innvirkning på lærere, ettersom de utviste ulik forståelse av begrepet. I henhold til beskrivelsen av kritisk tenkning, uttrykte lærerne at kritisk tenkning er viktig, men at de ikke hadde et avklart forhold til begrepet. I LK20, er det derimot nedført en tydelig definisjon av begrepet og hvilket formål kritisk tenkning har i opplæringen. Videre i studiet så jeg på intensjonene bak bestemmelser i skolesektoren, og hvorfor kritisk tenkning er viktig. Kritisk tenkning er blant annet viktig for at elevene skal kvalifiseres til en fremtid hvor en må skille mellom sannferdig og falsk informasjon. Målstyringsdebatten ble også tatt med i studien, og jeg fant ut at målstyring i skolen kan true læreplanverkens ideal om kritisk tenkende elver, og videre undergrave formålet med opplæringen.

Forord

Denne avhandlingen markerer avslutningen på en femårig master i lærerutdanning 5.-10.trinn ved Universitetet i Tromsø, UiT – Norges arktiske Universitet. Masterskrivingen har vært utfordrende, men aller mest spennende, ettersom en har fått muligheten til å fordype seg innenfor et tema over lengre tid.

Tusen takk til veileder, Tove Leming, som har vært til stor hjelp under hele prosessen. Dine tilbakemeldinger har vært retningsgivende og svært viktig for studiens fullføring.

Jeg må også takke informantene som til tross for pandemien, tok seg tid til å bli intervjuet.

Til slutt vil jeg takke samboer, Hanna Sønvisen, som har lest korrektur og familie og venner som har bidratt med motiverende ord.

Tromsø, juni 2020

Svein R. Holmer

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord.....	IV
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og mål for studien	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Studiens struktur	2
2 Teori.....	5
2.1 Hva er kritisk tenkning?.....	5
2.1.1 Ferdigheter	7
2.1.2 Disposisjoner	9
3 Metodisk tilnærming	13
3.1 Valg av kvalitativ metode.....	13
3.2 Dokumentanalyse.....	14
3.3 Intervju.....	15
3.3.1 Utvalgsstrategi og rekruttering.....	15
3.3.2 Presentasjon av informanter	16
3.3.3 Intervjuguide.....	16
3.3.4 Gjennomføring.....	17
3.3.5 Transkribering og analyse	17
3.4 Validitet og reliabilitet.....	17
3.5 Forskningsetikk	19
4 Kritisk tenkning i læreplanverkene	21
4.1 Goodlads (1979) fem læreplannivåer	21
4.2 Kritisk tenkning i læreplanverket for kunnskapsløftet.....	22
4.2.1 Generell del og prinsipper for opplæringen.....	23
4.2.2 Læreplan i samfunnsfag	26
4.2.3 Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag.....	26
4.2.4 Historie	27
4.2.5 Geografi	27
4.2.6 Samfunnskunnskap.....	28
4.2.7 Utforskeren	28
4.2.8 Oppsummering Kunnskapsløftet	30

4.3	Kritisk tenkning i læreplanverket for fagfornyelsen	30
4.3.1	Overordna del, verdier og prinsipper for opplæringa	30
4.3.2	Læreplan i samfunnsfag	33
4.3.3	Fagrelevans og sentrale verdier og kjerneelement	34
4.3.4	Grunnleggende ferdigheter	35
4.3.5	Kompetansemål og vurdering	35
4.3.6	Oppsummering fagfornyelsen	38
4.4	Sammenligning av læreplanene	39
5	Diskusjon	41
5.1	Hvorfor kritisk tenkning er viktig	41
5.1.1	Kvalifisering	41
5.1.2	Sosialisering	42
5.1.3	Subjektivering	42
5.2	Undervisning og vurdering	43
5.2.1	Undervisning	44
5.2.2	Vurdering	45
5.2.3	Hvorfor testing kan være problematisk	46
6	Kritisk tenkning i samfunnsfag – en oppsummering	49
6.1	Videre forskning	51
7	Litteratur	53
8	Vedlegg	57
8.1	Intervjuguide	57
8.2	Informasjonsskriv og samtykkeskjema	59
8.3	Kvittering fra NSD	63

1 Innledning

Samtiden er preget av mange paradokser. Tilgjengeligheten av informasjon har økt drastisk de siste årene, samtidig som overfloden av informasjon gjør oss mer selektiv. Elever har tidligere måtte lete i bøker og aviser for informasjon, hvorimot dagens elever eksponeres for informasjon gjennom datamaskiner og mobiler. Når en benytter seg av internett for å søke kunnskap, velger en som regel ut noe informasjon til fordel for noe annet. Et slikt valg kan være tilfeldig og gjort på bakgrunn av lite refleksjon, noe som fører til at en blir en passiv mottaker (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetelsen & Aas, 2019, s. 11). Videre kan det føre til at en er med på å videreformidle *falske nyheter*. Falske nyheter er et nytt og aktuelt begrep. Fenomenet har alltid eksistert gjennom feilinformasjon, propaganda, konspirasjoner, løgner og rykter, men begrepet falske nyheter, befatter tempoet falsk informasjon produseres, distribueres og konsumeres via internett til oss mottakere (Kalsnes, 2019, s. 13). Ferrer et al., (2019) hevder at vi lever i et postfaktuelt samfunn. Det betyr at en frakobler seg faktakunnskaper til fordel for informasjon som appellerer til subjektive følelser, uavhengig av sannferdig kunnskap (s. 11). En ukritisk tilnærming til informasjonen vi blir eksponert, for kan føre til at våre subjektive opplevelser og følelser tar over for den autoriteten som empirisk og sannferdig kunnskap tidligere hadde (Ferrer et al., 2019, s. 12). I møte med slike utfordringer er kritisk tenkning viktig. Behovet for å kunne skille mellom antakelser som er sanne eller falske, gyldige eller ugyldige er stort (Ferrer et al., 2019, s. 12). Kritisk tenkning omhandler å forholde seg vurderende til informasjonsflyten en blir eksponert for. For å kunne handle på en velbegrunnet måte, er kritisk tenkning en forutsetning for å kunne ytre seg politisk, aksjonere eller stemme ved valg. Gjennom et kritisk og vurderende blikk kan en utøve et demokratisk medborgerskap (Ferrer et al., 2019, s. 12).

1.1 Bakgrunn og mål for studien

I opplæringsloven §1-1 (2020) står det at ”Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk”. Videre skal elevene ”få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng”, og ”Dei skal ha medansvar og rett til medverknad” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Skolen skal utvikle elever som ønsker å delta aktivt i samfunnet, ettersom elevene har rett til samfunnsdeltakelse. Dette fordrer kunnskap om hvordan et samfunn fungerer, og elevene må kritisk kunne vurdere hvordan samfunn de ønsker å ha. Peter Facione er en viktig bidragsyter til litteraturen, og har sammen med et panel av eksperter utarbeidet en rapport som omhandler hva kritisk tenkning er. I rapporten deler de kritisk tenkning inn i kjerneferdigheter og disposisjoner en må inneha

for å bedrive kritisk tenkning. Disse er blant annet å tolke, analysere, evaluere, trekke slutninger og forklare. Ferdighetene og disposisjonene finner en igjen i kompetansemålene for samfunnsfag. Elevene skal ifølge læreplanen utvikle ferdigheter og disposisjoner for å bedrive kritisk tenkning, og gjennom kritisk tenkning vil en kunne kvalifiseres til å bli samfunnsborgere i takt med en verden i endring, og hvor behovet for kritikk og selvstendighet er viktig.

Kritisk tenkning står sentralt og framstår som en kjernekompetanse i den nye læreplanen. I tidligere læreplaner har en ikke hatt konkrete definisjoner og redegjørelser for hva kritisk tenkning er i opplæringen. Det finnes mange definisjoner av begrepet og hva som inngår i kritisk tenkning, men for hver studie som blir foretatt tilknyttet kritisk tenkning, dukker det opp nye forståelser av begrepet. Jeg synes dette er interessant og ønsker derfor å finne ut hva kritisk tenkning innebærer i opplæringen. I forkant av denne studien fant jeg litteratur om kritisk tenkning, men ikke hvordan utviklingen av begrepet fra kunnskapsløftet (2006) til fagfornyelsen (2020) ser ut.

1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven skal jeg se nærmere på utviklingen av kritisk tenkning fra LK06 til LK20, og hvordan lærere forstår begrepet før fagfornyelsen blir innarbeidet i skolen. Lærernes forståelse av begrepet, har stor betydning for hvordan kritisk tenkning blir operasjonalisert i undervisningen. Tilnærmingen er en kvalitativ metode, der målet er å få dybdekunnskap om opplæringens vektlegging av begrepet. Gjennom dokumentanalyse med intervju som supplement, vil jeg forsøke å besvare studiens problemstilling. Problemstillingen er som følger:

”Hvordan har kritisk tenkning utviklet seg i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilken forståelse har lærere rundt dette begrepet?”

1.3 Studiens struktur

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler, hvorav kapittel en består av innledning. I kapittel to presenterer jeg teoretiske tilnærminger og forskning tilknyttet kritisk tenkning, hvor jeg vil undersøke hva kritisk tenkning er. I kapittel tre gir jeg en gjennomgang av masteroppgavens metodiske tilnærming, slik at studien blir så gjennomsiktig som mulig. I kapittel fire presenterer jeg dokumentanalysen, samtidig som jeg bruker intervjuene som supplement til å diskutere funnene i analysen. Videre diskuterer jeg i kapittel fem intensjonene bak bestemmelsene i skolen og målstyring, der jeg søker å gi en forståelse for hvorfor kritisk tenkning er viktig i

skolen. Avslutningsvis i kapittel seks, oppsummerer jeg og foreslår hva som kan forskes videre på.

2 Teori

I dette kapittelet redegjør jeg for studiens teoretiske rammeverk og viser til noen sentrale teoretiske perspektiver på kritisk tenkning. Jeg ser også nærmere på forskning gjort av Peter Facione (1990). Teoriene jeg har valgt ut skal bidra til å klargjøre studiens tematikk.

2.1 Hva er kritisk tenkning?

Det er viktig å klarlegge at begrepet kritisk tenkning belyses i en faglig kontekst, og ikke som en del av hverdagspråket. I litteraturen fremkommer det at kritisk tenkning i en faglig sammenheng divergerer fra hverdagspråkets betydning av begrepet. I hverdagspråket assosieres kritikk med noe negativt, og er dermed noe en vegrer seg for å få eller å gi (Greek, Jonsmoen & Nilsen, 2014, s. 5). I en faglig kontekst vil det å være kritisk betraktes som en positiv ferdighet, ettersom en fremstår som granskende og undrende til informasjonen en ser og hører (Greek et al., 2014, s. 5).

Jennifer Moon (2008) har arbeidet med å optimalisere utdanningen. Blant de ulike feltene hun har arbeidet med, dukker kritisk tenkning opp. I sin bok *Critical Thinking: an exploration of theory and practice*, forsøker hun å kartlegge ulike teorier om kritisk tenkning og de mest sentrale teoretikerne innenfor kritisk tenkning. Blant teoretikerne nevnes Robert H. Ennis. Ennis er en sentral aktør innenfor *the critical thinking movement*. Bevegelsen består av en gruppe forskere som lenge har arbeidet for å få kritisk tenkning inn i academia og skolen. Gruppen har jobbet for at kritisk tenkning skal få en større plass i skolen og har blitt viktige aktører i utviklingen av skoleverk (Gibson, 1995, s. 27). Ennis (1993) definerer kritisk tenkning som "reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do". Videre kritiserer han sin egen definisjon, og påpeker at definisjonen i sin selvstendighet blir vag. Han understreker at en derfor må se definisjonen i samsvar med konkrete ferdigheter og disposisjoner i øyeblikket en skal være kritisk (s. 180). Ifølge hans definisjon alene, er kritisk tenkning å reflektere, og å begrunne valg når en skal avgjøre hva en skal tro på og hvordan en skal handle. Denne definisjonen av hva kritisk tenkning er finner en igjen i mye annen litteratur, deriblant Moon (2008) og Dewey (1910) som jeg skal se nærmere på.

Handling som en del av definisjonen til Ennis (1993), inkluderes i Moons (2008) diskusjon om hva begrepet kritisk tenkning innebærer.

”(...) we recognize that critical thinking is not just a cognitive process – but is linked with expression and action and the various capacities that become relevant.” (Moon, 2008, s. 9).

Kritisk tenkning er ikke bare kognitive prosesser alene, men også handling der det er aktuelt. Dette betyr at en må utfolde elevene videre fra å kun tenke kritisk til å være *aktive i sin kritikk*. Å være aktiv i sin kritikk innebærer å bruke evnen til å tenke kritisk utover sin hverdag og gjennom sine handlinger (Moon, 2008, s. 28). Dette gjenspeiles i samfunnsfagets formål, hvor det eksplisitt uttrykkes at skolen skal bidra til at elevene lærer å tenke kritisk og handler etisk og miljøbevisst. Videre skal de ha medansvar og rett til medvirkning (Udir, 2020, s.1). Dermed vektlegges evnen til kritisk tenkning og handling. Videre påpekes det at elevene skal ha medansvar og rett til å medvirke i undervisningen, som betyr at elevene skal være med på å forme undervisningen og tildeles ansvar. Dette krever at en må evne til å tenke selvstendig og ikke velge enkleste utvei når valg som påvirker eleven direkte skal tas. John Dewey (1910) skrev i sin bok *How we think*, at en skiller mellom *ukritisk tenkning* og *reflekterende tenkning*. Ukritisk tenkning innebærer at en passivt aksepterer informasjon fra andre, eller at en trekker raske konklusjoner uten overveielser (Dewey, 1910, s. 14). Reflekterende tenkning er en vurderende tilnærming til informasjon en blir eksponert for. Filosofens definisjon av reflekterende tenkning er et godt utgangspunkt for å forstå hva kritisk tenkning er.

“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” (Dewey, 1910, s. 6).

Dewey (1910) bruker en reisende i et fremmed land for å eksemplifisere reflekterende tenkning. Den reisende møter et veiskille og blir usikker på hvilken vei han skal ta. Personen har derfor to alternativer. Skal en blindt gå i en retning og håpe at en kommer fram til ønsket destinasjon, eller skal en undersøke hvilke betingelser som ligger til grunn for at en vei er bedre enn den andre. Velger den reisende sistnevnte alternativ, vil tenkningen være reflekterende. Gjennom å undersøke og kartlegge omgivelsene, vil en til slutt velge en vei med bakgrunn i informasjonen en har tilegnet seg. Den reisende tenker kritisk og reflekterende rundt veivalget. Dewey (1910) hevder at dette eksemplet er generaliserbart til andre situasjoner der en står overfor slike dilemmaer (s. 12). Som skoleeksempler kan det gjelde dilemmaer og veivalg knyttet til bærekraftig utvikling, migrasjon og populisme. Kritisk tenkning er derfor ikke bare en måte å tenke på. Det er minst like viktig å vite hvordan en kan omgjøre kritiske tanker til handling, og

å kunne se seg selv som en del av en større sammenheng, og som aktive deltakere i et samfunn, slik at en kan være aktive i sin kritikk (Ferrer et al., 2019, s. 13). Kritisk tenkning er dermed en viktig kompetanse for å kunne ta selvstendige valg.

Kritisk tenkning kan relateres til andre beslektede begreper og ferdigheter. Evaluerende tenkning, reflekterende tenkning, kritisk tolkning og kritisk analyse er noen eksempler på beslektede begreper. Slike begrepene er spissere i sin betydning, men inngår som en del av kritisk tenkning (Moon, 2008, s. 28). Å tenke kritisk er en slags forhøyet måte å tenke på, der en bruker ulike ferdigheter og innsikter for å kontrollere egen tankeprosess. Moon (2008) nevner at noen teoretikere har en forenklet forklaring av begrepet, mens andre er mer omfattende i sin forklaring, slik som Ennis (1993) (s. 8). Gjennom hans forklaring av begrepet kan en se en mer omfattende tilnærming til kritisk tenkning, enn for eksempel Dewey (1910). Derfor er det ikke uventet at det finnes ulike definisjoner med ulik grad av kompleksitet. Til tross for enorm teoretisk innsats for å analysere og konkretisere kritisk tenkning både gjennom the critical thinking movement og andre aktører, har en enda ikke fått klargjort en tydelig og allmenn forståelse av begrepet (Moore, 2013, s. 508). Moore (2013) påstår at et begrep som er så bearbeidet for lengst skulle hatt en allmenkjent definisjon, men at det foreligger mer konfusjon rundt hva kritisk tenkning er for hvert verk som blir publisert.

Et viktig bidrag til litteraturen, er Peter A. Faciones Delphi-studie. I 1990 satte han sammen et panel av eksperter i et Delphi-studie, der målet var å få klarhet i hva kritisk tenkning er og hva som er viktig med kritisk tenkning (Facione, 1990, s. 3). Panelet med ekspertene besto av 46 mennesker med høy utdannelse, hovedsakelig innenfor filosofi, psykologi og utdanning. Facione (1990) berømmer the critical thinking movement for sitt arbeid, men ønsket å få konkretisert begrepet slik at det er mer anvendelig i skolen. Panelet i studiet kom frem til at en må se på hvordan en tenker, men også på hva en kritisk tenker er og gjør for å kunne definere kritisk tenkning. Begrepet ble dermed delt inn i ferdigheter og disposisjoner (Facione, 1990, s. 5). Denne måten å se begrepet på skulle kunne bidra til både å undervise kritisk tenkning, men også vurdere bruken av kritisk tenkning i praksis (Facione, 1990, s. 16).

2.1.1 Ferdigheter

Ekspertene i Delphi-studiet ble enige om seks ferdigheter som representerer god kritisk tenkning. Disse kjerneferdighetene viser til kompleksiteten rundt kritisk tenkning, men

presenteres også som en veiledning for lærere og forskere (Facione, 1990, s. 5). De seks kjerneferdighetene er, (1) interpretation (Tolkning), (2) analysis (Analyse), (3) evaluation (Evaluering), (4) inference (Trekke slutninger), (5) explanation (Forklaring) og (6) self-regulation (Selvregulering). Hver ferdighet hevdes å være en del av kjernen til kritisk tenkning (Facione, 1990, s. 5). Ekspertene i Delphi-studiet hadde en klar konsensus når det kom til beskrivelsen av hver ferdighet. I studiet presenteres underkategorier til hver ferdighet. Underkategoriene er en tydeliggjøring av hver ferdighet. Jeg setter ferdighetene, med underkategoriene inn i en tabell for å gi bedre oversikt.

Ferdighet	Underkategori
<i>Tolkning:</i> Forstå og uttrykke meningen eller signifikansen ved erfaringer, situasjoner, data, bedømmelser, meninger, regler etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Kategorisering - Dekode signifikans - Tydeliggjør betydning og mening
<i>Analyse:</i> Identifisere den tiltenkte og faktiske meningen bak påstander, spørsmål, beskrivelser, konsepter etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Undersøke ideer - Identifisere argumenter - Analysere argumenter
<i>Evaluering:</i> Vurdere kredibiliteten gjennom å vurdere bakgrunnen og hensikten.	<ul style="list-style-type: none"> - Vurdere påstander - Vurdere argumenter
<i>Trekke slutninger:</i> Identifisere og sikre sannferdighet, slik at en kan trekke konklusjoner.	<ul style="list-style-type: none"> - Ettergå funn - Vurdere andre alternativer - Trekke konklusjoner
<i>Forklaring:</i> Uttale seg om egen resonering gjennom bevis, metode, kontekst etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Beskrive resultat - Rettferdiggjøre metode - Presentere argumenter
<i>Selvregulering:</i> Selvbevisst se over egne kognitive aktiviteter. Analysere og evaluere egne resultater gjennom å være spørrende, bekreftende og validerende, eventuelt korrigerende over egne resultater.	<ul style="list-style-type: none"> - Selvgransking - Selvkorrigerer

(Facione, 1990, s. 7)

Selv om hver ferdighet presenteres som en viktig del av kritisk tenkning, fremhever Facione (1990) selvregulering som en av de viktigste ferdighetene, ettersom den kan benyttes for å forbedre ens evne til å tenke kritisk. Ettersom denne ferdigheten fordrer selvinnsikt, kan den være med på å utvikle en selv (s. 12). De som innehar de ferdighetene og underkategoriene som blir presentert i Delphi-studiet er bedre rustet til å være gode kritiske tenkere, men det betyr ikke at en som ikke innehar ferdighetene ikke kan tenke kritisk (Facione, 1990, s. 6). De kjerneferdighetene som presenteres i studiet går igjen i tidligere nevnte definisjoner av begrepet, men er en utfoldelse av begrepene og forståelsen av dem. Videre nevner Facione (1990) at ikke alle kognitive prosesser skal tenkes å være en del av kritisk tenkning. Han hevder at kritisk tenkning er én av flere former for *høyere ordens tenkning*, sammen med problemløsning, beslutningstaking og kreativ tenkning (s. 7). En som har undersøkt høyere ordens tenkning nærmere er Fred M. Newmann (1991), som også refereres til i litteraturen om kritisk tenkning. Newmann (1991) plasserer kritisk tenkning som en underkategori av høyere ordens tenkning og definerer høyere ordens tenkning som et utfordrende og utvidet bruk av sinnet. Et utvidet og utfordrende bruk av sinnet hevder han oppstår når et individ må tolke, analysere eller manipulere informasjon, fordi spørsmål eller problemer som skal løses ikke kan løses direkte gjennom tidligere kunnskap (s. 325). Definisjonen av høyere ordens tenkning kan ligne på en definisjon av kritisk tenkning, ettersom en tar i bruk lignende ferdigheter. Arbeider elevene med kritisk tenkning, kan en hevde at en også forsterker evnen til andre høyere ordens tankeprosesser.

2.1.2 Disposisjoner

Som tidligere nevnt delte panelet i Faciones (1990) Delphi-studie kritisk tenkning inn i ferdigheter og disposisjoner. Disposisjoner omhandler i følge Facione (1990) holdninger og verdier som styrer våre handlinger og hvordan vi tenker. Disposisjonene en har vil derfor påvirke hvordan en tenker kritisk. For at en skal kunne bruke kjerneferdighetene på en riktig måte, må de korrelere med de kognitive disposisjonene en har. Panelet påpeker at kritisk tenkning i stor grad omhandler hvordan en bruker ferdighetene, og ikke kun hvordan en tenker rundt dem (s. 12). Gjennom teorikapittelet ser en at dette aspektet går igjen hos Ennis (1993), Dewey (1910) og Moon (2008) som vektlegger handling i sine definisjoner. Ekspertene i Delphi-studiet vektlegger to forståelser når det kommer til spørsmålet om hva en god kritisk tenker er. Forståelsene omhandler i hvor stor grad en person kan anvende ferdighetene, men også den etiske graden av tankene og handlingene (Facione, 1990, s. 14). Det betyr at en god kritisk tenker på effektivt vis anvender kjerneferdighetene som er listet over (jf. Kapittel. 2.1.1),

men også legger inn etiske vurderinger tilknyttet ens egne tanker og handlinger. I samarbeid med ekspertene utviklet Facione (1990) en liste med viktige disposisjoner som er generelle og som kan benyttes i hverdagen. Listen ser slik ut:

- Nysgjerrighet tilknyttet forskjellige problemer.
- Tilstrebe å være godt informert.
- Oppmerksom på når en kan benytte kritisk tenkning.
- Selvsikkerhet på egen evne til å resonnerer.
- Åpenhet for ulike livssyn.
- Fleksibilitet tilknyttet alternativer og andres meninger.
- Forstå andres meninger eller oppfatninger.
- Rettferdighet i eget resonnement.
- Ærlighet i møte med egne fordommer og stereotyper.
- Villighet til å revurdere egne syn/meninger (Facione, 1990, s. 15).

Videre ble det formet en liste med mer konkrete disposisjoner når en møter ulike problemer og spørsmål. Denne listen inneholder det å stille spørsmål, være ryddig i arbeid med komplekse temaer, aktsomhet når en søker informasjon, vise hensyn og fokusere på problemet en står overfor, være tålmodig i vanskelige situasjoner, utvise presisjon så langt det lar seg gjøre. Facione (1990) skriver at disse disposisjonene må innarbeides for å kunne benyttes i praksis, slik som ferdighetene nevnt ovenfor. Personer som har innarbeidet disse disposisjonene er i større grad rustet til å anvende kjerneferdighetene. Disposisjonene er noe en må arbeide tidlig med, slik at en videre kan utvikle gode kritiske tenkere (Facione, 1990, s.15). Ennis (1993) redegjør også for ferdigheter og disposisjoner tilknyttet kritisk tenkning. I sin definisjon av hva kritisk tenkning er utbroderer han en liste over disposisjoner og ferdigheter som må ligge til grunne for at en skal evne å tenke kritisk. Listen kan ligne på Faciones (1990), og ser slik ut:

1. Se på troverdigheten til kilder
2. Identifisere konklusjoner, årsaker og antakelser
3. Se på kvaliteter i et argument, inkludert argumentets årsak, antakelser og bevis
4. Utvikle og forsvare egne meninger rundt et problem
5. Stille rette og tydelige spørsmål
6. Planlegge forsøk og se på egen forsøksdesign
7. Definer begreper i samsvar med konteksten
8. Vær fordomsfri

9. Forsøke å være velinformert

10. Trekke konklusjoner når en finner ut av noe, men med forsiktighet (Ennis, 1993, s. 180).

Punktene overlapper hverandre i noen grad, men hovedpoenget er at disposisjoner Facione (1990) beskriver som viktige innen kritisk tenkning, også ses på som viktige av andre teoretikere innenfor litteraturen.

Facione (1990) uttrykker at en gjennom ferdighetene og disposisjonene utvikler *critical spirit*. Critical spirit er et uttrykk som beskriver at en bruker ferdighetene innenfor kritisk tenkning når en behersker dem. Videre presiseres han at det vil være individuelle forskjeller blant kritisk tenkende, og at ferdighetene vil brukes på ulike måter (s. 12-13). Faciones (1990) måte å konkretisere kritisk tenkning på gjennom lister av ferdigheter og disposisjoner vil fungere som en rettesnor og/eller et ideale for den kritisk tenkende (Facione, 1990, s. 6). Ferdighetene og disposisjonene fordrer utvikling av ens egen kritiske sans. For at en skal kunne tilstrebe disse understrekes det at modenhet er viktig. Det vil si at det er utfordrende å utvikle alle ferdighetene og disposisjonene før en befinner seg i en høyere utdanning (Facione, 1990, s. 15). En må også unngå å legge for stort fokus på kritisk tenkning i tidlig alder, ettersom det kan føre til en negativ utvikling av mottakernes evne til å tenke kritisk. Kritisk tenkning skal være spennende og vekke nysgjerrigheten hos individet (Facione, 1990, s. 15). En må også unngå å forsøke å fastsette en definisjon av kritisk tenkning som lar seg memorere, ettersom det tar bort noe av meningen med kritisk tenkning (Facione, 2015, s. 2). Moon (2008) hevder på lik linje med Facione (2015), at en må være åpensinnet når en arbeider med kritisk tenkning. Hun hevder at det hverken finnes en rett eller gal måte å se begrepet på (s. 14). En definisjon av kritisk tenkning må basere seg på læreres og elevers *common sense*, altså deres sunne fornuft eller egne tanker om kritisk tenkning, for at definisjonen skal kunne være anvendelig i pedagogisk praksis og fordre utvikling (Moon, 2008, s. 19). Lærere ser ofte på begrepet kritisk tenkning som ferdig definert. Dette legger et lokk på praksisen om å skape en felles definisjon sammen med elevene, slik at begrepet er definert ut i fra egen fornuft (Moon, 2008, s.19). For selv om en kan finne ferdige definisjoner av begrepet, betyr det ikke at en hverken som lærer eller elev nødvendigvis forstår hvordan en skal tenke kritisk (Moon, 2008, s. 23). For at lærere og elever skal utforme en egen forståelse av hva kritisk tenkning er, må en ta i bruk ens kritiske sans, slik at en kan danne seg en mening om det. Faciones (1990) Delphi-studie er et godt utgangspunkt og kan benyttes som ressurs for akkurat dette, ettersom formålet i Faciones (1990) studie var å få klarhet rundt hva

kritisk tenkning er, og se på hvordan en kan utvikle og vurdere kritisk tenkning i praksis (Facione, 1990, s. 3).

3 Metodisk tilnærming

Den pågående pandemien vi nå står overfor har bydd på utfordringer i arbeidet med denne studien. I utgangspunktet skulle jeg foreta et fokusgruppeintervju av samfunnsfaglærere. Fokusgruppeintervjuene skulle være primærdataen for studien og dokumentanalyse av læreplanene skulle være sekundærdata. Ettersom skolene ble nedstengte fikk jeg ikke tak i informantene som skulle delta i fokusgruppeintervjuene, og det virket som at interessen for å delta som informanter ikke lenger var til stede. For å komme i mål med studien, måtte jeg gå bort ifra utgangspunktet. Dette resulterte i en endring av fokus og valg av metode. Dokumentanalysen blir derfor den primære dataen for studien og intervjuene jeg har gjennomført blir benyttet som sekundærdata til å supplere med i dokumentanalysen.

I dette kapitlet presenterer jeg valg av forskningsmetode og datainnsamlingsmetode. I første omgang gir jeg en begrunnelse for valg av kvalitativ metode, og en redegjørelse av dokumentanalyse og intervju. Deretter fokuserer jeg på studiets reliabilitet og validitet for å vurdere kvaliteten av studiet. Til slutt presenterer jeg de forskningsetiske overveielsene for undersøkelsen.

3.1 Valg av kvalitativ metode

I lys av studiens formål og problemstilling, har jeg benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode. I kvalitative studier er en opptatt av å nærme seg en dypere forståelse av det som studeres, med utgangspunkt i et lite utvalg (Bjørndal, 2017, s. 30). For å kunne forklare valget av kvalitativ metode, gjentar jeg studiens problemstilling:

”Hvordan har kritisk tenkning utviklet seg i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilken forståelse har lærere rundt dette begrepet?”

Kvalitativ forskningsmetode kan defineres som en undersøkelse av menneskelige/sosiale prosesser i deres naturlige setting (Postholm, 2017, s. 35). I en kvalitativ studie ønsker en som forsker å få mange opplysninger, fra et lite utvalg, med fokusering på utvalgets forståelse og framstilling av et fenomen (Bjørndal, 2017, s. 31). I anvendelsen av forskningsmetodene ønsket jeg å få god innsikt i fenomenet jeg forsket på. Postholm (2017) skriver at forskeren gjennom kvalitativ forskningsmetode vil forsøke å danne seg et helhetlig eller komplekst bilde av et fenomen (s. 35). Denne studien tar utgangspunkt i dokumentanalyse av læreplanene LK06 og LK20 hvor jeg strategisk går igjennom læreplanene for å besvare studiens problemstilling. Jeg har også foretatt to intervjuer. Intervjuene blir i studien benyttet som supplement for

dokumentanalysen, slik at en kan tolke læreplanenes innhold både med utgangspunkt i egne tanker, og basert på samfunnsfaglæreres refleksjoner. I arbeidet med funnene og analysen, er mitt mål å kunne gi en best mulig tolkning og gjengivelse av materialet jeg har samlet inn. Gjennom søken etter informantenes forståelse av kritisk tenkning i læreplanverket i samfunnsfag, var min tilnærming til forskningen fenomenologisk. Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse, knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2017, s. 41). Gjennom deres ulike erfaringer hadde jeg som mål å få en forståelse av hvordan kritisk tenkning som fenomen oppleves i faget.

3.2 Dokumentanalyse

For å se på utviklingen av kritisk tenkning i læreplaner, ble det foretatt en analyse av et utvalg læreplaner for faget. En analyse av offentlige dokumenter slik læreplaner er, kalles på fagspråket for en dokumentanalyse. Dokumentanalyse skiller seg fra annen empiri forskeren samler inn, ved at dokumentene er fastsatte og skrevet for et annet formål enn hva forskeren skal bruke dokumentene til (Thagaard, 1998, s. 56). Dokumentanalyse inngår i kvalitative analyser og handler om at forskeren tolker meningsinnholdet i det som står skrevet. Mitt formål med å gjennomføre en dokumentanalyse var å få innsikt i hvordan begrepet kritisk tenkning har utviklet seg i læreplanene for samfunnsfag. Offentlige dokumenter i form av læreplaner inngår i Goodlads (1979) andre nivå, den *formelle læreplan*, altså den vedtatte læreplanen slik den fremstår (Garmannslund et al., 2011). Goodlads (1979) ulike læreplannivåer redegjør jeg for senere i studien.

Når en foretar en analyse av vedtatte læreplaner må en tolke læreplanenes innhold. Teorien og forskningen jeg presenterer i teorikapittelet (jf. Kapittel. 2), danner grunnlaget for mitt analysearbeid, og forsterker de tolkninger jeg har gjort. For å kunne gjøre tolkninger av det samme materialet fra flere perspektiver, har jeg supplert med empiri fra intervju. Det er ikke uvanlig å supplere med andre metoder når en foretar en dokumentanalyse. Dette styrker de tolkningene forskere gjør i analysen og gir en bredere forståelse av tematikken en arbeider med (Thagaard, 1998, s. 57). Jeg har gått kvalitativt til verks for å trenge ned i dybden på fenomenet kritisk tenkning. I første omgang valgte jeg å samle inn læreplanene, og dannet meg en oversikt over hvordan de var bygd opp. Videre laget jeg en oversikt over hvor kritisk tenkning framkom i læreplanene, og systematiserte dette gjennom å skrive det ned. Avslutningsvis i prosessen, tolket jeg definisjoner, fremstillinger og formuleringer av begrepet, og i hvor stor grad begrepet ble vektlagt i de ulike delene av læreplanene. Jeg har gjennom arbeidet erfart at systematisk

arbeid egner seg i en slik prosess, og jeg tror dokumentanalysen kan gi leser en god innsikt i utviklingen av begrepet i de siste læreplanene.

3.3 Intervju

Intervju er den vanligste måten å samle empiri på i kvalitative studier, og gir muligheten til å få detaljerte beskrivelser av det en vil finne ut (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). I denne studien ville jeg få innsikt i informantenes forståelse av kritisk tenkning. Jeg valgte å bruke informantene som nøkkelinformanter, slik at jeg fikk et slags innblikk i skolehverdagen, men som på ingen måte er representativt for helheten. Jeg anså intervju som en relevant metode for å kunne få innsyn i utvalgets forestillinger av kritisk tenkning, slik at jeg kunne besvare studiens problemstilling. Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju, også kalt dybdeintervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). I et semistrukturert intervju har en utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuet, som gir en oversikt over spørsmålene en skal stille, samt tema. Et semistrukturert intervju åpner opp for fleksibilitet og en kan bevege seg mellom spørsmål og tema, framfor å følge intervjuguiden steg for steg, slik en vil gjøre i et strukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). I gjennomføringen av intervjuene kunne jeg som forsker følge opp med spørsmål der jeg ønsket spesifisering, og der det naturlig falt seg inn å spille videre på informantenes resonnement. Intervju er tidskrevende og omfatter både forberedelser, gjennomføring og bearbeiding av empiri. Jeg vil videre redegjøre for prosessene, tilknyttet intervjuene.

3.3.1 Utvalgsstrategi og rekruttering

Jeg ønsket å kontakte lærere som underviser i samfunnsfag. Dette kriteriet var viktig for å få innsamlet empiri tilknyttet studiens tematikk. I teorien finnes det ikke en øvre eller nedre grense for antall informanter i et intervju, men det foreligger et spørsmål om hva som lar seg gjennomføre, med tanke på tidsbegrensning og omfang (Christoffersen & Johannessen, 2012, 49). Omfanget på denne studien, samt pandemien som samfunnet nå står overfor, har lagt føringer for hva som var mulig å gjennomføre. Jeg måtte derfor begrense antall informanter. Som nevnt ovenfor, skulle jeg i utgangspunktet gjennomføre et fokusgruppeintervju, men måtte gå bort ifra dette. Jeg fant det ikke hensiktsmessig med et stort utvalg informanter, fordi funnene fra intervjuene i denne studien benyttes som sekundærdata.

Før rekrutteringen av informanter ble jeg gjort oppmerksom på utfordringer i henhold til tid og tilgjengelighet. Jeg kontaktet derfor lærere fra tidligere praksis i min utdanning, som kunne være aktuelle informanter med tanke på empirien jeg hadde behov for. En slik form for

utvalgsstrategi kalles for *strategisk utvelgelse*. Strategisk utvelgelse innebærer at en tar sikte på en målgruppe som må delta, for at en skal kunne samle nødvendig empiri (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). Videre hevdes det at strategisk utvalg ikke er representativt. Selv om strategisk utvalg ikke er representativt, ble det hensiktsmessig for å anskaffe informanter til denne studien. Jeg opplevde det som utfordrende å rekruttere informanter til min studie, ettersom mange viste lite til ingen interesse for å delta. Noen av tilbakemeldingene jeg fikk var at lærerne følte seg lite belest eller forberedt på å kunne reflektere rundt tematikken kritisk tenkning. I seg selv er dette et interessant funn, men det førte til at jeg måtte forsøke å ”ufarliggjøre” tematikken, samt være mer pågående i anskaffelsen av informanter. Jeg fikk bekreftet to informanter som oppfylte mine kriterier og ønsket å stille til intervju. Rekrutteringen av informantene ble gjort på bakgrunn av hensiktsmessighet tilknyttet studiens problemstilling og tematikk, og en fikk derfor ikke et tilfeldig utvalg.

3.3.2 Presentasjon av informanter

I følgende delkapittel presenteres informantene som deltok i denne undersøkelsen. Informantene har forholdsvis lang erfaring som samfunnsfaglærere og underviser på ungdomsskolen. Informant A, har undervist samfunnsfag i en periode på syv år. Informanten underviser på alle ungdomsskoletrinnene, men har også tidligere undervist samfunnsfag i en fjerdeklasse. Informant B, har undervist samfunnsfag i femten år og underviser på alle ungdomsskoletrinnene. Ettersom begge informantene har undervist i samfunnsfag over en lengre periode, skal begge lærerne være kjent med studiens tematikk. De har også undervist under LK06 og arbeider nå med innføringen av den nye læreplanen LK20. Disse aspektene er aktuelle når funnene blir presentert og drøftet. Jeg referer til informantene med bokstavene ”A” og ”B”.

3.3.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide (Se vedlegg 8.1). Intervjuguiden er en detaljert oversikt over relevante spørsmål for min studie. Spørsmålene er delt inn i seks områder. Del en omhandlet rammesetting, del to var innledende spørsmål, del tre var definerings, del fire omhandlet informantens erfaringer, del fem omhandlet fokusering i henhold til studien og del seks omhandlet oppsummering. Selv om intervjuguiden har en tydelig struktur, stilte jeg oppfølgingsspørsmål etter behov. Gjennom anvendelse av intervjuguide fikk jeg garanti for at tematikken og spørsmålene jeg var ute etter å få svar på, ble besvart. Intervjuguiden fungerte som en huskeliste, men ble ikke benyttet som et direkte manus.

3.3.4 Gjennomføring

I begge intervjuene benyttet jeg meg av samme intervjuguide, hvor jeg som forsker hadde spørsmålene foran meg. Informantene hadde ikke spørsmålene foran seg, ettersom det ikke lot seg gjøre på grunn av forholdene. Samtidig var ikke dette et ønske fra informantene, men gjorde at jeg derfor måtte være tydelig når jeg stilte spørsmålene. Intervjuene ble gjort over telefonen og det ble foretatt et opptak av hvert intervju. Dette var avklart på forhånd og foreslått av informantene. I utgangspunktet skulle intervjuene gjennomføres på utvalgte skoler, men på grunn av pandemisituasjonen måtte jeg bli enig med informantene om en annen måte å gjennomføre intervjuet på. Gjennomføring av intervju over telefonen fungerte godt, men en mister muligheten til å observere kroppsspråk og nonverbale uttrykk. Til tross dette forsøkte jeg å framstå som profesjonell, og informantene utviste seriøsitet og saklighet under gjennomføringen av intervjuet.

3.3.5 Transkribering og analyse

I gjennomføringen av intervjuene ble det tatt i bruk en lydopptaker for å sikre nøyaktighet i etterarbeidet, samt tilstedeværelse i intervjuets samtaler. Videre transkriberte jeg intervjuene. Samtidig som opptaket gikk, noterte jeg også viktige refleksjoner fra informantene. På denne måten kunne jeg følge opp refleksjoner jeg ønsket mer informasjon om. Jeg opplevde anvendelsen av lydopptaker som fordelaktig for etterarbeidet.

Intervjuene ble transkribert umiddelbart i etterkant av hver gjennomførelse, for å få empirien skrevet ned mens opplevelsene og detaljer rundt kommunikasjonen enda lå friskt i minnet. I transkriberingen ble alt som ble sagt av meg og informantene skrevet ned. Jeg benyttet meg av en lik transkriberingsstruktur til begge intervjuene, slik at empirien var forståelig og anvendelig til analysen. Tenkepauser og latter ble ført ned, samt tegnsetting der det følte naturlig. I transkriberingsprosessen var målet å få en tilsynelatende sannferdig gjengivelse av samtalene. På den måten kan en enklere tolke og analysere datamaterialet med utgangspunkt i det som ble sagt. Jeg valgte å nedskrive samtalene i bokmålsform, selv om informantene har et dialektpreget språk, med det som innebærer av slang, ord og uttrykk. En kan si at oversettelsen fra dialekt til bokmål, kan endre samtalens sjargong.

3.4 Validitet og reliabilitet

Når en skal gi en kvalitetsvurdering av en studie som inneholder forskende elementer, ser en på studiens validitet og reliabilitet. Jeg vil i første omgang redegjøre for hva reliabilitet og validitet er, for så å videre gi en vurdering av validiteten og reliabiliteten til egen studie.

Avslutningsvis i vurderingen, vil jeg se om studien er overførbar, samt om mine funn kan generaliseres.

Validitet er tilknyttet tolkning av empirien og omhandler gyldigheten av tolkningene forskeren kommer fram til. En kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk i om resultatene av undersøkelsen, representerer den virkeligheten en har studert (Thagaard, 2009, s. 201). Med virkeligheten menes fenomenet i min studie. Reliabilitet er en kritisk vurdering av studiet, der en sjekker om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. (Thagaard, 2009, s. 198). Reliabilitet knytter seg til nøyaktighet av undersøkelsens empiri, en må da vurdere empirien som blir brukt, måten den bli samlet inn på og hvordan den blir bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Gjennomførelsen av en dokumentanalyse for å samle empiri ga meg muligheten til å besvare studiens problemstilling. I foregående delkapitler har jeg forsøkt å være tydelig i henhold til hvordan jeg har bearbeidet innholdet i læreplanene. En fordel med dokumentanalyse er at datamaterialet ikke påvirkes av innsamlingsmetode. Likevel har jeg som forsker tatt ut fragmenter av hele dokumenter, som betyr at en tar informasjonen ut av sin kontekst. Dette kan påvirke studiens validitet. Samtidig er dokumentene offentlige og tilgjengelige for alle, noe som betyr at andre kan søke opp de samme dokumentene, for å etterprøve mine funn, som videre forsterker studiens reliabilitet.

Intervju som metode for innsamling av empiri, ga meg innsikt i informantenes forståelse av fenomenet. Jeg ga rom for at informantene fikk stille spørsmål underveis dersom jeg ikke var tydelig nok, slik at en unngår misforståelser rundt spørsmålene som ble stilt. På den måten fikk jeg styrket empiriens pålitelighet. I begge intervjuene stilte informantene spørsmål dersom noe var uklart. Noen av spørsmålene var ikke like konkrete og krevde mer refleksjon, det var derfor viktig å tydeliggjøre spørsmålene dersom informantene trengte det. Jeg benyttet meg av intervjuguiden som jeg på forhånd hadde planlagt, og brukte den som mal for å garantere innhenting av empirien jeg hadde behov for. Intervjuguiden styrker derfor studiens validitet. Når jeg transkriberte intervjuene ønsket jeg å ivareta informantenes anonymitet, gjennom å omgjøre deres dialekt til bokmål. I omgjøringen måtte jeg foreta noen tolkninger, ettersom dialekter er ord- og slangpreget. Fortolkningene kan inneha feil, som kan være med på å svekke reliabiliteten i bearbeidelsen av empirien. Samtidig ivaretas informantenes anonymitet.

Validitet og reliabilitet innenfor forskning er viktig for å vurdere studiens gyldighet og pålitelighet. Det er også vanlig å vurdere om funnene fra studiene kan generaliseres. Ovenfor skrev jeg at strategisk utvelgelse fører til at en ikke kan generalisere empirien, ettersom det ikke er tilfeldig, og derfor ikke representativt for populasjonen (jf. Kapittel. 3.3.1). Samtidig kan en vurdere om funnene fra studien er overførbare og kan gjelde i andre sammenhenger. Fenomener som virker ulike, kan fortsatt ha fellestrekk, fordi de beskriver nyanser av samme grunnprinsipper (Thagaard, 2009, s. 207). Det kan tenkes at mine funn er overførbare, ettersom de omhandler et fenomen alle lærere skal ha kunnskap om. Det er derfor tenkelig at funnene kan være gjenkjennbare for lærere som leser de. Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse, og personer med erfaring fra fenomenet som studeres, kan gjenkjenne de tolkningene som formidles i teksten. (Thagaard, 2009, s. 209).

3.5 Forskningsetikk

Avslutningsvis i metoddelen av min studie vil jeg presentere de forskningsetiske overveielserne jeg har gjort. I prosessen for å samle inn empiri har jeg fulgt de etiske retningslinjene til den *nasjonale forskningsetiske komite* for samfunnsvitenskap og humaniora. Forskningsetikk viser ifølge komiteen, til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 5).

I gjennomførelsen av dokumentanalysen, valgte jeg som tidligere nevnt, ut fragmenter av hele dokumenter. Jeg har dermed tatt et innhold ut av sin kontekst, som kan være med å danne et feil bilde av hva som står i dokumentet. De tolkningene jeg har gjort i analysen er basert på teori, egne refleksjoner og refleksjoner fra informantene. Ut over dette er det få etiske overveielser en må gjøre i en dokumentanalyse. Når en derimot gjennomfører et intervju, er en meldepliktig, fordi en skal behandle personopplysninger (NESH, 2016, s. 14). For å garantere at behandlingen av personopplysninger blir gjort i tråd med personvernlovgivningen, måtte jeg sende søknad til *Norsk senter for forskningsdata (NSD)* hvor jeg redegjorde for min studie. NSD vurderte at mine tiltak for å ivareta personvernet til informantene, var i tråd med personvernlovgivningen, og jeg kunne dermed sette i gang med innsamlingen av empiri (Se vedlegg 8.3). Som forsker ga jeg forskningsdeltakerne tilstrekkelig med informasjon om forskningen, forskningens formål, hvem som står bak, hvem som får tilgang til informasjonen samt hvordan resultatene skulle brukes og følgene av å delta i mitt forskningsprosjekt (NESH, 2016, s. 13). Begge informantene, samt de jeg forsøket å få tak i fikk tilsendt et

informasjonsskriv som ga en beskrivelse av studiens formål og informantenes rolle i forskningen (Se vedlegg 8.2). Informantene fikk derfor tilstrekkelig med informasjon om studien for å kunne skrive under på samtykkeerklæringen (Se vedlegg 8.2). Ifølge NESH (2016) er konfidensialitet, informasjonsplikt og samtykke viktig når en skal bedrive forskning (s. 14-16). Jeg opplevde at informantene hadde lest informasjonsskrivet, og var bevisst over hva som innebærer å delta i en slik forskning. Til tross for at det står beskrevet om informantenes personvern, valgte jeg også før intervjuene å gjenta anonymiseringen, samt hvordan jeg kom til å oppbevare og bearbeide materialet. Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Rettslig er forskeren ansvarlig for deltakernes personvern. Forskningen må derfor skje på en aktsom og ansvarlig måte (NESH, 2016, s. 12). Når jeg transkriberte opptakene fra intervjuene ble informantene umiddelbart anonymisert. De opplysningene jeg besatte ble lagret utilgjengelig for andre og separat fra resten av datamaterialet (NESH, 2016, s. 18).

4 Kritisk tenkning i læreplanverkene

Jeg vil i følgende kapittel se nærmere på utviklingen av begrepet kritisk tenkning fra Kunnskapsløftet (2006), til Fagfornyelsen (2020) og videre supplere med funn fra intervju. Læreplanene er sentrale styringsdokumenter for lærere, og påvirker lærernes oppfatning av hva kritisk tenkning er. Jeg vil se hvordan begrepet har utviklet seg i de nevnte læreplanene for samfunnsfag, gjennom å sammenligne definisjoner, vurdere tilstedeværelse eller mangel på tilstedeværelse av begrepet, samt sammenligne læreplanene. Jeg vil benytte innsamlet empiri fra intervju som supplement til å drøfte læreplanene. På den måten vil jeg kunne svare på studiets problemstilling: *”Hvordan har kritisk tenkning utviklet seg i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilken forståelse har lærere rundt dette begrepet?”*.

Jeg velger å benytte meg av John Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepsapparat for å diskutere læreplanene fra flere perspektiver. Jeg vil derfor gi en kort redegjørelse for hans teori. Hensikten med å redegjøre for teorien er å knytte den til analysen av dokumentene. Videre vil jeg redegjøre for læreplanenes vektlegging og framstilling av kritisk tenkning. Jeg vil se på læreplanenes formuleringer i lys av teorien (jf. Kapittel. 2) og empiri fra intervju. Til slutt vil jeg sammenligne læreplanene.

4.1 Goodlads (1979) fem læreplannivåer

John Goodlad (1979) har utviklet et læreplanteoretisk begrepsapparat. I undersøkelsen har jeg, i tillegg til å analysere læreplanene, intervjuet lærere. Goodlads (1979) teori vil dermed være gjeldende for både dokumentanalysen og funn fra intervjuene. Goodlad (1979) klassifiserer læreplaner i fem nivåer ut i fra hvordan de fremtrer. De fem nivåene er ideenes, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplan, som beskriver veien fra læreplanidéer til virkeliggjøring i opplæringssituasjonen (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9)¹. Goodlads (1979) første nivå er *ideens læreplan*. Nivået omhandler de perspektiv, verdier og ideer som ligger bak en læreplan. Eksempelvis kan det være ideen om åpne kompetansemål slik en finner i kunnskapsløftet (2006). I fagfornyelsen kan ideen om dybdelæring og selvregulering være gode eksempler. Dybdelæring og selvregulering er tuftet på fagpolitiske og politiske begrunnelser, samt utdanningsforskning (Garmannslund et al.,

¹ Jeg fikk ikke innhentet originalkilden på grunn av de retningslinjene som er satt etter utbruddet av COVID-19. Bibliotekene er stengte på landsbasis og utvalget på de nettbaserte bibliotekene er begrenset.

2011, s. 9). Det andre nivået er den *formelle læreplan*. Den formelle læreplan er den vedtatte læreplanen slik den fremstår. Denne beskriver rammeverket skolen følger, slik som kunnskapsløftet og fagfornyelsen. *Den oppfattede læreplan* er det tredje nivået og dreier seg om oppfatninger og tolkninger lesere av den vedtatte læreplanen gjør. Goodlad (1979) mener dette nivået har størst innflytelse på den praktiske bruken og realiseringen av læreplanen (Garmannslund et al., 2011, s. 9). Den oppfattede læreplan vil ha betydning for studien, ettersom dette vil gi noen indikasjoner på hvilke forståelser av kritisk tenkning lærerne jeg har intervjuet besitter. De tolkningene lærerne gjør av læreplanen avgjør hvilke forståelser de har og hva som blir undervist om og vektlagt i undervisningen. Den oppfattede læreplanen satt i praksis er det fjerde nivået, og kalles for den *operasjonaliserte læreplan*. Praksisen påvirkes av rammefaktorer og den enkelte lærers syn på undervisningen og gjennomføring. Dette nivået vil også være gjeldende for analysen. Det femte og siste nivået er den *erfarte læreplanen*. Den erfarte læreplanen er oppfattelsen til den enkelte elev, gjennom opplæringen. Denne oppfatningen vil variere ut i fra elevenes individuelle forutsetninger. Lærers intensjon med undervisningen (oppfattede læreplan) kan sprike med det eleven faktisk lærer (erfarte læreplan) (Garmannslund et al., 2011). I undersøkelsen vil ikke det siste nivået være særlig fremtredende, ettersom jeg baserer elevperspektivet på tolkninger av funnene fra intervju og analyse. Goodlads (1979) Den formelle, oppfattede og operasjonaliserte læreplan, vil være av relevans tilknyttet analysen av vedtatte læreplaner, samt gjennom intervjuene av lærerne og deres erfaringer.

4.2 Kritisk tenkning i læreplanverket for kunnskapsløftet

I takt med samfunnets utvikling, vil det samtidig være endringer i skolens styringsdokumenter. En betydelig endring fra L97 til kunnskapsløftet var kompetansemålene. Kompetansemålene i den tidligere læreplanen L97 hadde blant annet stor grad av detaljstyring og ga lite rom for lærerne å velge innholdet i undervisningen. Nye ideer om hva som var ønskelig i en eventuell ny læreplan inneholdt blant annet endring av kompetansemålene. Når kunnskapsløftet ble vedtatt, fikk en dermed mer overordnede kompetansemål, slik at lærerne fikk større frihet til å velge innhold og arbeidsmåter i undervisningen (Børhaug, Christophersen & Aarre, 2014, s. 25). Samfunnsfag fikk også et nytt hovedområde, kalt *Utforskeren*, som skulle gi en forbedring av de kildekritiske og metodiske utfordringene i læreplanen (Koritzinsky, 2014, s. 45). Måten begrepet kritisk tenkning står formulert i læreplanen og i kompetansemålene, vil påvirke hvordan lærere oppfatter læringsmålene i undervisningen, samt hvordan lærerne

operasjonaliserer praksisen. Kunnskapsløftet består av en generell del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for hvert enkelt fag.

4.2.1 Generell del og prinsipper for opplæringen

I prinsippet for opplæringen finner en ”Læringsplakaten”, det står det at skolen skal stimulere til elvenes evne til kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). For å kunne stimulere til kritisk tenkning, må en ha definert hva kritisk tenkning er. I læreplanens generelle del finner en kunnskapsløftets definisjon av hva kritisk tenkning er, ”Kritisk tenkning innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder.” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 7). Definisjonen alene sier lite om hva kritisk tenkning er og kan forvirre uten videre utbrodering. I den generelle delen av læreplanen står det videre at kritiske evner blir utviklet gjennom vitenskapelig arbeidsmåte, og at dette er oppnåelig for alle. Her legges det frem tre egenskaper som må stimuleres for øvelse av vitenskapelig forståelse. Disse er:

1. Evnen til undring og å stille nye spørsmål.
2. Evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert.
3. Evnen til gjennom kildegransking, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringene holder (Udir, 2015a, s. 8).

Vitenskapelig metodikk blir beskrevet i den generelle delen som prosedyrer for å ikke bli bedratt. Det gjelder å ikke bli bedratt av seg selv, eller andre (Udir, 2015a, s. 7). Kritisk tenkning blir her formulert som en vitenskapelig arbeidsmetode. De tre egenskapene som trekkes frem som viktige for å utvikle kritiske evner finner en igjen i Ennis (1993) og Faciones (1990) teorier (jf. Kapittel 2.1.1 & 2.1.2). Noen av kjerneferdighetene fra Faciones (1990) studie ligner på de tre egenskapene for utvikling av vitenskapelig forståelse. Tolkning som en av kjerneferdighetene innebærer å forstå og uttrykke meningen eller signifikansen ved et fenomen. For å kunne finne mulige forklaringer på det en har observert krever det at en kan tolke observasjonene. Å inneha de analyserende, evaluerende og forklarende ferdighetene er også viktig for å kunne identifisere meningen bak et fenomen, vurdere kredibiliteten og uttale seg om eget resonnement. Disse ferdighetene er prekære for å kunne bedrive kildegransking og for å kontrollere om forklaringer holder. I Faciones (1990) studie redegjøres det også for disposisjoner, hvor nysgjerrighet er viktig. For at en skal kunne evne å undre må en i utgangspunktet også være nysgjerrig. Ennis (1993) definisjon og utbroderte liste over ferdigheter og disposisjoner, ligner mer på utdanningsdirektoratets definisjon og egenskaper til

vitenskapelig forståelse. Definisjonen hans er vid, og han velger derfor å utbrodere en liste av ferdigheter og disposisjoner en må inneha for å utvikle eller bedrive kritisk tenkning. I listen står det blant annet at en må se på troverdigheten til kilder, identifisere konklusjoner og stille rette og tydelige spørsmål (jf. Kapittel. 2.1.2). For å bedrive kildegransking må en evne å se på troverdigheten til kilder. For å finne forklaringer på det en observerer er en nødt til å kunne identifisere konklusjoner, årsaker og antakelser. I likhet med utdanningsdirektoratet vektlegger Ennis (1993) evnen til å stille spørsmål. Dette samsvarer med informant B sin forståelse av hva kritisk tenkning er. I spørsmålet om hva han la i begrepet kritisk tenkning, svarte han:

B: Evnen til å kunne stille spørsmålstegn med, egentlig det meste. Så lenge det lar seg gjøre rent praktisk.

En ser her at informanten vektlegger det å kunne stille spørsmål. For å kunne gjøre dette kreves nysgjerrighet og undring rundt det en ønsker å få svar på. Informant A svarte på det samme spørsmålet med:

A: Det første jeg tenker på er kildekritikk, og det å kunne se på ting fra forskjellige sider.

Informant A forstår begrepet som det å være kritisk til kilder, og å kunne se et fenomen fra flere sider. Dette svaret er mer i tråd med punkt tre i egenskaper for vitenskapelig forståelse, som omhandler kildekritikk. Informantenes ulike svar, kan ha en sammenheng med læreplanens formuleringer i defineringen av begrepet. En kan påstå at definisjonen i seg selv er vag, ettersom den i liten grad konkretiserer hva det faktisk innebærer å tenke kritisk. I dette tilfelle er den oppfattede læreplanen ikke i samsvar med den vedtatte læreplanen, som igjen påvirker hvordan lærerne velger å undervise eller integrere kritisk tenkning i praksis. Videre er det interessant å se hvilke ferdigheter informantene knytter til kritisk tenkning. I spørsmål om dette svarte informant A:

A: Det er både det å kunne innhente fakta fra forskjellige kilder, samtidig som en sjekker dem i forhold til hverandre. En har ingen måte å sjekke kilder på, men at en ikke velger første og beste, men også prøver å se på kilder i forhold til andre som mener noe annet.

Informanten vektlegger også her punkt tre som omhandler kildekritikk i egenskaper for vitenskapelig forståelse. Informanten holder fast ved kildegransking og det å kunne være kritisk til kilder en benytter. Ut ifra svaret finner en, tolkende, analyserende og evaluerende ferdigheter, gjennom at elevene må kategorisere kilder, analysere dem ved å sammenligne

innholdet og evaluere kildene slik at en kan gjøre et valg om hvilke kilder som er pålitelige (jf. Kapittel. 2.1.1). Informant B svarte på det samme spørsmålet med:

B: Det er jo evner til refleksjon, det å være nysgjerrig og det å være åpen for ideer.

Informant B vektlegger fortsatt punkt én, som omhandler evnen til undring og å stille spørsmål, i egenskaper for vitenskapelig forståelse, men legger til refleksjon og det å være åpen for ideer. Refleksjon er sentralt når en arbeider med kritisk tenkning. Vi så tidligere i teorien at Dewey (1910) benyttet seg av begrepet reflekterende tenkning for det vi i dag forstår som kritisk tenkning (jf. Kapittel. 2.1). Dewey (1910) skrev at reflekterende tenkning er en vurderende tilnærming til informasjonen en blir eksponert for. Uten å reflektere vil en passivt akseptere all informasjon en tar innover seg. Uten refleksjoner vil en ikke kunne skille sannferdig kunnskap og falske nyheter, og en vil bidra til å underbygge et postfaktuelt samfunn.

Videre i læreplanens generelle del forekommer begrepet ”kritisk” i de ulike menneskesynene. Begrepet benyttes på forskjellige måter, slik som for eksempel i ”det meningssøkende mennesket” der det står at ”Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner både gir nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon” (Udir, 2015a, s. 4). I ”det integrerte mennesket” står det at ”Opplæringen skal fremme moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verden de lever i” (Udir, 2015a, s. 22). Andre begreper som blir brukt om kritisk tenkning inkluderer det å ha en kritisk sans, kritisk holdning og det nevnes at en skal utøve kritisk gjennomgang. En skal utvikle kritisk skjønn og kritiske evner (Udir, 2015a). Slike beslektede begreper og ferdigheter inngår i begrepet kritisk tenkning, men er som Moon (2008) nevner, spissere i sin betydning (jf. Kapittel. 2.1). Selv om begrepet kritisk tenkning ikke er brukt eksplisitt, relateres begrepene som er benyttet til kritisk tenkning. Samtidig kan begrepsbruken i den vedtatte læreplanen påvirke lærernes oppfatning av hva som skal vektlegges, ettersom kritisk tenkning ikke framkommer eksplisitt. Jeg tolker begrepsbruken av kritisk tenkning i den generelle delen som kognitive prosesser og ferdigheter, uten å vektlegge handling. Både Ennis (1993), Moon (2008) og Dewey (1910) understreker viktigheten av å videreføre kognitive, kritiske refleksjoner til handling der det er aktuelt. Dette betyr at lærerne må utfolde elevene videre fra å kun tenke kritisk til å være aktive i sin kritikk. Dersom lærerne gjør dette, vil elevene gjennom den erfarte læreplanen tolke kritisk tenkning som både kognitive prosesser, og handling på bakgrunn av de kognitive prosessene. Informant A viste til viktigheten av å utfolde elevene til å være aktive i sin kritikk og gav meg et eksempel på det:

A: I starten av tiende klasse var det bestemt at elevene ikke skulle få svømmeundervisning. Dette var på bakgrunn av kutt i skolen. Elevene syntes dette var rart, og stilte seg kritiske til de avgjørelsene som ble tatt. Etter noen få uker hadde elevene engasjert foreldrene som videre tok kontakt med politikerne i kommunen. Dette førte til at elevene faktisk fikk svømming, ettersom svømming er lovpålagt. Elevene fikk rett og slett blod på tann.

Her har elevene ikke akseptert avgjørelsene skoleledelsen har tatt. Elevene valgte å reflektere over om ledelsen faktisk har lov til å kutte svømmeundervisningen og handlet på bakgrunn av de refleksjonene de foretok. Dersom elevene ikke hadde blitt stimulert til kritisk tenkning, ville de kanskje akseptert svømmeundervisningens skjebne.

4.2.2 Læreplan i samfunnsfag

I kunnskapsløftet er samfunnsfag delt inn i fire hovedområder; historie, geografi, samfunnskunnskap og utforskeren. Først vil jeg se på hvordan kritisk tenkning framkommer i de grunnleggende ferdighetene til faget, før jeg videre ser på hvordan kritisk tenkning framkommer i de ulike hovedområdene i faget og kompetansemålene.

4.2.3 Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag

Kritisk tenkning framkommer i de fem grunnleggende ferdighetene enten eksplisitt eller implisitt. De grunnleggende ferdighetene er *lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter*. I lesing skal elevene kritisk vurdere ulike kilder, utvikle strategier for kritisk kunnskapstilegnelse, lese kilder kritisk og kritisk vurdere kildenes relevans, troverdighet og formål (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). En ser at kritisk tenkning i stor grad vektlegges i lesing i samfunnsfag. Vektleggingen kan komme av at en i faget ofte arbeider med faktabasert kunnskap. Når en arbeider med faktabasert kunnskap har en som mål å finne sannferdig, vitenskapelige faktaopplysninger. En er nødt til å inneha kritiske ferdigheter og disposisjoner for å kunne skille hva som er sannferdig kunnskap og ikke. Med den hyppige spredningen av falske nyheter på sosiale medier og gjennom tekster en leser over nett, er drilling av kritiske ferdigheter og disposisjoner dagsaktuelt. I skriftlige ferdigheter, står det at en skal øve på kritisk og variert kildebruk. Dette innebærer at elevene velger pålitelige kilder. Det er viktig at lærerne viser til hva som er pålitelige kilder og bevisstgjør elevene på at en må foreta kritiske vurderinger av kildene en benytter seg av. I regneferdigheter er kritisk tenkning tilknyttet statistikk. "(...) evnen til å sammenfatte, sammenligne og tolke statistisk informasjon blir utviklet, og evnen til analyse, kritisk bruk og vurdering av data" (Udir, 2013. s. 5). Jeg tolker

det dithen, at elevene skal ha et bevisst forhold til intensjonene som ligger bak statistikker en arbeider med. Det å forstå at mange statistikker blir skapt med underliggende agendaer, og er sterke virkemidler i et argument eller en påstand. I muntlige ferdigheter står at elevene skal tilegne seg ”Forståelse for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykke uenighet saklig og med aktelse for andres oppfatninger” (Udir, 2013, s. 5). De muntlige ferdighetene beskriver ikke kritisk tenkning eksplisitt, men evnen til å forstå ulike syn fra forskjellige perspektiver inngår i Faciones (1990) disposisjoner for kritisk tenkning (jf. Kapittel. 2.1.2). De digitale ferdigheter refererer til kritisk tenkning som kildekritikk. ”Digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne bruke digitale ressurser til å utforske nettsteder, søke etter informasjon, utøve kildekritikk og velge ut relevant informasjon om samfunnsfaglige temaer” (Udir, 2013, s. 5-6). Jeg ser det som lite hensiktsmessig at kunnskapsløftet tar for seg kildekritikk I digitale ferdigheter, ettersom det å utøve kildekritikk går igjen i lese- og skriveferdigheter. Det kan tenkes at digitale ferdigheter i størst grad bør befatte ferdigheter til å mestre eller anvende digitale ressurser.

4.2.4 Historie

I beskrivelsen av historie som hovedområde, står det at historiedelen av faget skal ”(...) stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet” (Udir, 2013, s. 3). Formuleringen i beskrivelsen av hovedområde er relativt åpen. Dette gir læreren større spillerom, men kan virke mer abstrakt en konkret når en leser det. For hvordan skal historiefaget stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet? Betyr det at elevenes innsikt i fortiden skal være med å utvikle en kritisk forståelse for samtiden og framtiden? Formuleringer som er for lite konkrete i den vedtatte læreplanen, kan påvirke lærernes oppfatninger, og som nevnt ovenfor utvikles en distanse mellom vedtatt og oppfattede læreplan. I kompetansemålene i hovedområde, nevnes ikke kritisk tenkning eksplisitt, til tross for at kritisk tenkning er et sentralt element når en bearbeider og/eller leser om historie.

4.2.5 Geografi

Begrepet kritisk eller kritisk tenkning fremkommer hverken i beskrivelsen av hovedområde geografi, eller i kompetansemålene. Begrepene utforske og undersøke framkommer i kompetansemålene i geografi etter 10.årstrinn (Udir, 2013, s. 9). Både det å utforske og det å være undersøkende er tilknyttet nysgjerrighet. Som tidligere nevnt er nysgjerrighet en viktig disposisjon for å bedrive kritisk tenkning. Gjennom nysgjerrighet åpner en opp for å tilegne seg kunnskap. Gjennom tilegnet kunnskap kan en videre utfordre ny kunnskap. Jeg tenker at kritisk

tenkning er et viktig element i dette hovedområde. De samfunnsgeografiske elementene i faget som globalisering, demografi og politikk tilknyttet geografi er en nødt til å ha et kritisk forhold til og burde inkluderes som egne kompetansemål. Selv i naturgeografien kan en komme over konspirasjoner en må stille seg kritiske til. Informant A svarte på spørsmålet om hvilke områder i læreplan for samfunnsfag kritisk tenkning er viktig, med:

A: Når vi har om politikk, eller emner der det ikke egentlig er fakta, er kritisk tenkning helt nødvendig. Samfunnsfag er jo et faktabasert fag, som når vi har om tektoniske plater og så videre, men til og med der viser jorda seg å ikke være flat ((ler)).

Her nevner informanten at en selv i naturgeografien kan komme over konspirasjonsteorier, som utfordrer vitenskapelig fakta.

4.2.6 Samfunnskunnskap

Begrepet kritisk tenkning forekommer ikke i beskrivelsen av hovedområde samfunnskunnskap, og heller ikke i noen av kompetansemålene. I likhet med geografi, kan det tenkes at det skulle vært spesifikke kompetansemål tilknyttet kritisk tenkning i samfunnskunnskap. Som informant A nevnte, er kritisk tenkning helt nødvendig når en arbeider med for eksempel politikk. En skal kunne kritisk vurdere agendaen til politiske instanser. Uten folkets mening og stemmer, har en ikke lenger et demokrati. Dette bør helt klart være et fokus i all opplæring. I kompetansemålene i dette hovedområdet benyttes begrepene analysere og reflektere, og disse er spesifikke ferdigheter som går under kritisk tenkning, noe som utydeliggjøres ettersom kritisk tenkning ikke nevnes eksplisitt (Udir, 2013, s. 10).

4.2.7 Utforskeren

Hovedområdet utforskeren, skal gripe over og inn i de andre hovedområdene i faget. Kompetansemålene en finner i utforskeren, er ment til å kombineres med mål fra andre hovedområder (Udir, 2013, s. 3). I beskrivelsen av hovedområdet, står det følgende:

”Hovedområdet handlar om korleis ein byggjer opp samfunnsfagleg forståing gjennom nysgjerrigheit, undring og skapande aktivitetar. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk er sentralt. Utforskaren omfattar òg formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfagleg kunnskap og kompetanse” (Udir, 2013, s. 3).

Her står det at opplæringen skal stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk. I et av kompetansemålene etter 10.årstrinn, blir begrepet kritisk vurdere benyttet. I kompetansemålet står det at ”elevene skal kunne identifisere samfunnsfaglige argumenter, fakta og påstander i samfunnsdebatter og diskusjoner på internett, vurdere de kritisk og vurdere rettigheter og konsekvenser når en offentliggjør noe på internett” (Udir, 2013, s. 7). Dette er et dagsaktuelt kompetansemål, nå som spredning av falske nyheter er et fenomen både på sosiale medier og i godt etablerte tabloider. I spørsmål om informant B ville legge noe til i intervjuet svarte han:

B: Ja! Jeg føler at det ikke bare er skoleelevene som bør lære seg kritisk tenkning, men samfunnet generelt. Jeg tror det blir veldig viktig nå i forhold til sosiale medier, men en ser jo at det er fokus på det.

I: Det er vell kanskje i skolen en er nødt til å implementere kritisk tenkning, for toget er nesten gått for de som ikke går skole.

B: Det kan du si, men det jeg ser er at elevene er langt mere tolerante på ungdomsskolen, mens de som er 40 år og får seg et tastatur, hamrer ukritisk ut masse, rare, svarte greier.

I: Ja, litt ukritisk?

B: Ja, som du ser står vi midt i det nå i forhold til pandemien

Informanten nevner at elevene er langt mer tolerante enn voksne. Dette kan være på bakgrunn av at elevene har vokst opp i en tid hvor de blir mer eksponert for falske nyheter, og til en viss grad får inn kritisk tenkning gjennom ”morsmelka”. Samtidig kan det bety at elevene gjennom opplæringen har blitt stimulert til å utvikle ferdigheter og disposisjoner som er nødvendige for å være kritisk tenkende individer. I et annet kompetansemål etter 10.årstrinn, står det at elevene ”skal kunne vise hvordan hendelser kan fremstilles ulikt, og at de skal kunne drøfte hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som blir opplevd som sannferdig kunnskap” (Udir, 2013, s. 7). For å oppnå dette målet, må en vektlegge kritisk tenkning. Gjennom å vurdere hvilke interesser som ligger bak faktaopplysninger som produseres, samt hvilke agendaer produsentene har, bedrives en kildegransking som krever ferdigheter og disposisjoner som ligger til grunn for god kritisk tenkning. Gjennomgående i utforskeren og i kompetansemålene til utforskeren finner en også her begreper som inkluderer ferdigheter og disposisjoner Facione (1990) hevder en må ha for å bedrive kritisk tenkning.

4.2.8 Oppsummering Kunnskapsløftet

Vi har sett at kritisk tenkning i LK06 "(...) innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder." (Udir, 2015a, s. 7). Informantene viste til ulik forståelse av begrepet kritisk tenkning. Den ene informanten vektla kildekritikk som forståelse av hva kritisk tenkning er, mens den andre informanten vektla det å stille spørsmål. Dette kan være et resultat av at definisjonen av begrepet er lite konkret og håndfast. I den generelle delen ser en at kritisk som begrep benyttes ofte og ulikt, men kritisk tenkning framkommer ikke eksplisitt. Oppsummert i den generelle delen, ser en at kritisk tenkning vektlegges mest som kognitive prosesser og ikke handling, basert på de kognitive prosessene. I de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag, fremkommer begrepene kritisk noen steder, og ellers fokuseres det på ferdigheter og disposisjoner som inngår i kritisk tenkning. Dette gjelder også for kompetansemålene i faget. Kritisk tenkning framkommer ikke eksplisitt, men begrepet kritisk, utforske, analysere og reflektere forekommer flere steder. Disse begrepene inngår som nevnt i Faciones (1990) kjerneferdigheter og disposisjoner.

4.3 Kritisk tenkning i læreplanverket for fagfornyelsen

Den nye læreplanen som skal erstatte den tidligere læreplanen kalt kunnskapsløftet, kalles for fagfornyelsen og iverksettes i august 2020. Utdanningsdirektoratet (2018) skriver at den nye læreplanen skal være mer relevant for elevene, ettersom samfunnet og arbeidslivet endrer seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer og at samfunnet trenger reflekterte, kritiske, utforskende og kreative mennesker (s. 1). En ser allerede i beskrivelsen av den nye læreplanen at kritisk tenkning skal vektlegges. Videre står det at elevene skal få mer tid til dybdeløring, ettersom de tidligere læreplanene har vært for omfattende til å kunne legge gode rammer for dette (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 1). Det skal også være en bedre sammenheng i og mellom fagene, og de forskjellige delene av læreplanverket skal henge bedre sammen (Udir, 2018, s. 2). Den overordnede delen, erstatter generell del av læreplanverket fra LK06, og beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen skal bygge på. Fagfornyelsen består av overordna del, verdier og prinsipper for opplæringa og læreplaner for hvert enkelt fag.

4.3.1 Overordna del, verdier og prinsipper for opplæringa

I fagfornyelsens overordna del finner en kritisk tenkning og etisk bevissthet som et eget verdigrunnlag for opplæringen. Verdigrunnlaget innledes med at "Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrig og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler

med bevissthet.” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5-6). Her står det at elevene gjennom opplæringen skal utvikle kritisk og vitenskapelig tenkning og handle med bevissthet. Handling blir vektlagt i tilknytning til kritisk tenkning i definisjonen. Som en tidligere så i teorien, hevdet Ennis (1993), Moon (2008) og Dewey (1910) at kritisk tenkning ikke bare er kognitive prosesser alene, men også hvordan en handler basert på de kognitive prosessene (jf. Kapittel. 2.1.). Moon (2008) kalte dette å være aktive i sin kritikk. Det å være aktive i sin kritikk gjenspeiles i innledningen til opplæringens verdigrunnlag. Kritisk tenkning blir definert og redegjort for på en tydeligere måte i fagfornyelsen, enn i kunnskapsløftet (2006). I fagfornyelsen defineres kritisk og vitenskapelig tenkning som ”å bruke fornuft på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomen, ytringer og kunnskapsformer” (Udir, 2020, s. 6). Det kan tenkes at den oppfattede læreplanen vil samsvare med den vedtatte læreplanen når definisjonen har en tydelig karakter, slik den fremstår i fagfornyelsen. Opplæringen skal i kritisk og vitenskapelig tenkning være med på å skape en forståelse for at det en ønsker å studere, og valg av metode påvirker det en ser. Videre står det at en utvikler ny innsikt gjennom å granske etablerte ideer og kritiserer de med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Som tidligere nevnt var det slik informant B forsto begrepet kritisk tenkning:

B: Evnen til å kunne stille spørsmålsteget med, egentlig det meste. Så lenge det lar seg gjøre rent praktisk.

For å kunne utvikle ny innsikt må en stille spørsmål med allerede etablerte ideer. Informant A svarte også noe lignende:

A: (...) og det å kunne se på ting fra forskjellige sider.

Svaret kan også tolkes som at en må se på ideer fra forskjellige sider for å kunne utvikle ny innsikt. For at en skal kunne granske etablerte ideer, teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis, må en skape et utforskende miljø blant elevene, samt vekke nysgjerrighet og engasjement rundt det å være kritiske. Jeg tenker at dette også stiller et større krav for å kunne godkjenne kunnskaper en blir presentert for, både i bøker, sosiale medier, aviser osv. Informant A nevnte i intervjuet hva han gjorde for å skape engasjement rundt kritisk tenkning:

A: Jeg bruker rett og slett å lyge ganske mye når jeg skal bevisstgjøre elevene rundt det å være kritiske. Jeg begynner med en liten løgn, også bygger jeg på til elevene til slutt

skjønner løgnen. Det er enkelt å bruke noe elevene kjenner godt til fra før, slik som løgner om Donald Trump, miljøvern, og det siste vil jo være coronakrisen.

Det kan tenkes at dette er en god metode for å tydeliggjøre viktigheten av kritisk tenkning, og for å videre stimulere til at elevene kan utvikle relevante ferdigheter og disposisjoner. Som lærer tror jeg det er viktig å ha et bevisst forhold til hvordan en kan jobbe med kritisk tenkning rent metodisk i undervisningen. En slik metode legger et godt grunnlag for å skape et utforskende miljø i klasserommet. Videre står det i kritisk og vitenskapelig tenkning at elevene gjennom opplæringen skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap blir utviklet (Udir, 2020, s. 6). Dette vil kreve at elevene arbeider med å finne ut hvilke interesser som ligger bak faktakunnskaper som blir produsert. Kritisk tenkning som begrep blir også her brukt eksplisitt. Dette kan ha en sammenheng med at en har utviklet en mer konkret og anvendelig definisjon, sammenlignet med definisjonen i kunnskapsløftet (2006). Begrepet kritisk refleksjon benyttes også i den overordnede delen av læreplanen og er spissere i sin betydning. Her står det at kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir rom for usikkerhet, og at opplæringen derfor må ha en balanse mellom respekt for etablert kunnskap og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap (Udir, 2020, s. 6). Det er klart at en må ha en balanse mellom å være kritisk tenkende og det å akseptere etablert kunnskap. Det vil være vanskelig å tilegne seg ny kunnskap, dersom elevene hele tiden er kritiske. Etisk bevissthet tilknyttes kritisk tenkning i den overordnede delen. Etisk bevissthet defineres som ”å veie ulike hensyn mot hverandre, og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske” (Udir, 2020, s. 6). Å være fordomsfri, aktsom, ryddig og det å ta hensyn for andre, ser en igjen i teorien under disposisjoner hos Facione (1990) og Ennis (1993) (jf. Kapittel. 2.1.2). Dette betyr at en skal være kritiske der det er nødvendig. Det er også viktig å ta hensyn til andre og andres syn og meninger. Dersom en hele tiden kritisk til andres syn og meninger, blir det å være kritisk knyttet til noe negativt framfor å gi positiv kunnskapsutvikling. Videre står det at kritisk tenkning og etisk bevissthet er en forutsetning for, og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft (Udir, 2020, s. 6).

I prinsipper for læring, utvikling og danning, nevnes kritisk tenkning under ”kompetanse i fagene” og ”å lære å lære”. I prinsippet ”kompetanse i fagene” defineres kompetanse som ”å kunne tilegne seg og nytte 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” (Udir, 2020, s. 10). I ”kompetanse i fagene” ser en at kritisk

tenkning tilknyttet kunnskapsutvikling, utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (Udir, 2020, s. 10). Etersom dette er et prinsipp som skal gjelde i alle fag, tydeliggjøres vektleggingen av kritisk tenkning i den nye læreplanen også her. I prinsippet ”å lære å lære”, nevnes det at elevene utvikler dypere innsikt når en ser sammenhenger mellom kunnskapsområde, og når en mestrer et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og være kritiske til kunnskap (Udir, 2020, s. 11). Her framkommer det at elevene utvikler dypere innsikt gjennom å blant annet være kritiske til kunnskap. Begge informantene uttrykte at elevene ofte velger enkleste vei i arbeid med kildeutvelgelse på skolen:

A: Elevene er veldig ukritiske, de tar ofte det første og enkleste de finner på det, o store nettet. Litt naive.

B: Elevene har mer fokus på å bare gjøre oppgaven, enn å faktisk diskutere ”hei, hva er egentlig det her?”

Det kan tenkes at elevene blir omtalt som litt naive, på bakgrunn av formuleringene av kritisk tenkning i kunnskapsløftet (2006). Det er tydelig at kritisk tenkning vektlegges i større grad nå, enn hva den gjorde i tidligere læreplan. Det kan derfor være interessant å se om elevene blir kritisk tenkende individer, etterhvert som fagfornyelsen trer i kraft. I den overordna delen står kritisk tenkning sist nevnt i det tverrfaglige temaet ”demokrati og medborgerskap”. Her står det at elevene skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Udir, 2020, s. 13). Jeg tolker dette som at elevene også skal stimuleres til kritisk tenkning i arbeid med demokratiske prosesser, samt i prosesser der elevene er med på å medvirke undervisningen i alle fag.

4.3.2 Læreplan i samfunnsfag

Læreplanen i samfunnsfag er delt inn i fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål og vurdering. I fagfornyelsen har en gått bort ifra å dele faget inn i hovedområder. Hovedområdene er nå slått sammen og formuleres helhetlig i kompetansemålene. Jeg vil først se på hvordan kritisk tenkning framkommer i fagets relevans og sentrale verdier, og kjerneelementer. Videre vil jeg se hvordan begrepet framkommer i de grunnleggende ferdighetene, før jeg til slutt ser på begrepets tilstedeværelse i kompetansemålene og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019).

4.3.3 Fagrelevans og sentrale verdier og kjerneelement

Kritisk tenkning framkommer i fagets relevans og sentrale verdier. Innledningsvis står det at samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltagende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Udir, 2019, s. 2). Selv om kritisk tenkning skal vektlegges i alle fag, er kritisk tenkning særdeles viktig i samfunnsfag. Kritisk tenkning er blant annet en forutsetning for demokrati og medvirkning, som er samfunnsfagets ”nisje” og vektlegges som et tverrfaglig verdigrunnlag. Det hviler derfor et større ansvar på samfunnsfaglæreren til å stimulere til utvikling av kritisk tenkning, enn det for eksempel gjør for matematikklæreren. I spørsmål om vektlegging av kritisk tenkning i andre fag, svarte informant B:

B: (...) jeg skulle ønske vi hadde mer kritisk tenkning i matematikken, men det blir det liksom ikke plass til, dessverre.

Informant A svarte på samme spørsmålet med:

A: (...) jeg tenker på matte som faget der det er vanskeligst å jobbe med kritisk tenkning, men ser en på måter å jobbe på, kan man selvfølgelig få det til i alle fag.

Det kan tenkes at informantenes svar reflekter det faktumet at kritisk tenkning går igjen i tematikken og emnene en underviser om i samfunnsfag, mens det er vanskeligere å vektlegge kritisk tenkning i et grunnleggende målstyrt fag som matematikk. Videre står det at samfunnsfag skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt (Udir, 2019, s. 2). For at faget skal kunne bidra til kritisk tenkning, må undervisningen legges opp på en slik måte at elevene får mulighet til dette. Metoden informant A benyttet, som jeg viste til ovenfor tror jeg er én av flere gode måter å implementere kritisk tenkning inn i undervisningen. I Fagfornyelsen er et av kjerneelementene i faget samfunnskritisk tenkning og sammenhenger. Her nevnes det at elevene skal analysere hvordan makt og maktrelasjoner har påvirket og påvirker ulike forhold i samfunnet. Elevene skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomen fra ulike perspektiv og reflektere over hvorfor mennesker har gjort og gjør ulike valg (Udir, 2019, s. 3). Kritisk tenkning nevnes ikke eksplisitt, men bygger på forståelsen av makt og hvordan en gjennom kritiske refleksjoner får en forståelse for hvordan makt påvirker oss. Det kan eksempelvis være å reflektere over demokratiet i Norge fra flere sider. Dette kan bety at en ikke velger å akseptere demokratiet slik det er, men også stiller kritiske spørsmål til hvorfor landet vårt styres slik det styres. Kritiske spørsmål kan være ”Hva er positive sider ved det?”, ”Finnes det noen negative

sider ved det?”. Samfunnsfag kan se mer ut som et diskusjonsfag, der en bedriver høyere ordens tenkning etter innførelsen av fagfornyelsen. Faget vil nok fortsatt basere seg på fakta, men hvordan en tilegner seg faktakunnskaper og ny innsikt vil være endret, ettersom det ser ut som vi står overfor et nytt syn på kunnskapstilegnelse i fagfornyelsen - Et kunnskapssyn basert på undring, kritisk tenkning og dybdelæring.

4.3.4 Grunnleggende ferdigheter

Kritisk tenkning framkommer i de fem grunnleggende ferdighetene som er i samfunnsfag. I lesing skal en kunne utforske, tolke og reflektere kritisk over ulike historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder (Udir, 2019, s. 5). En årsaken til at det her står spesifisert at en skal reflektere kritisk over historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder kan være fordi hovedområdene er tatt vekk fra læreplanen i fagfornyelsen. Når en fjerner hovedområdene, kan det tenkes at en i større grad må tydeliggjøre hvilke emner de grunnleggende ferdighetene gjelder for. På den måten skal det teoretisk sett være en sammenheng mellom formell og oppfattede læreplan. I skriving skal en ”(...) utforske og problematisere samfunnsfaglige tema” (Udir, 2015, s. 5). Å problematisere samfunnsfaglige temaer, tenker jeg omhandler å argumentere for og i mot argumenter, metoder, ideer, og er synonymt til kritisk tenkning. I regneferdigheter nevnes kritisk tenkning implisitt, gjennom at elevene analyserer og vurderer tallmateriale i lys av en kontekst, for å kunne ta stilling til samfunnsspørsmål (Udir, 2019, s. 5). Regneferdighetene i fagfornyelsen er relativt lik den en finner i LK06, men er ikke formulert likt. Det kan tenkes at meningen bak, er den samme. Elevene skal analysere og vurdere tallmateriale i lys av en kontekst. Jeg tolker det dithen at elevene skal kritisk vurdere intensjonene bak tallmaterialer. I muntlige ferdigheter i læreplanen for samfunnsfag skal elevene sette seg inn i ulike perspektiver, slik som det også står nevnt i LK06. I digitale ferdigheter refereres kritisk tenkning til kildekritikk, og er ganske likt formulert som i LK06 ”Digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kilder, utøve kildekritikk og velge ut relevant informasjon” (Udir, 2019, s. 5-6).

4.3.5 Kompetansemål og vurdering

Kompetansemålene for samfunnsfag i fagfornyelsen er delt opp i mål for hva elevene skal kunne etter 2, 4, 7 og 10.årstrinn. I fagfornyelsen er det også ilagt en underveisvurdering for hvert av trinnene, hvor det står formulert hva som skal vurderes hos elevene. Etter 10.årstrinn finner en også kriterier for sluttvurdering i faget. Kritisk tenkning står ikke eksplisitt i noen av

kompetansemålene i fagfornyelsen, men flere av målene krever ferdigheter og disposisjoner som forutsetter at en tenker kritisk. I undervisvurdering, etter 2.årstrinn, står det at elevene skal utvikle en begynnende digital dømmekraft (Udir, 2019, s. 7). Digital dømmekraft går under kildekritikk slik jeg ser det. I kompetansemålene etter 4.årstrinn, skal elevene søke etter informasjon fra ulike kilder, og vurdere hvor nyttig informasjonene er til å belyse spørsmål. Elevene skal også prate om regler og normer for personvern, deling og beskyttelse av informasjon og om hva det vil si å bruke dømmekraft i digital samhandling (Udir, 2019, s. 7). Dette kompetansemålet bygger videre på kompetansemålet om å utvikle digital dømmekraft etter 2.årstrinn. Videre i undervisvurdering, skal læreren legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom at elevene får søke kunnskap på ulike måter, ta ulike perspektiver og reflektere over hvordan kunnskap blir til (Udir, 2019, s. 8). For å reflektere over hvordan kunnskap blir til, er en nødt til å se på hvilke agendaer produsentene av kunnskapen har. Her ligger det i kortene element for å kunne stimulere til kritisk tenkning. Etter 7.årstrinn skal elevene presentere en aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebildet. For å reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap, må en ta i bruk analyserende, tolkende og evaluerende ferdigheter. Elevene skal også sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, samt reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn (Udir, 2019, s. 8). Dette kompetansemålet forutsetter at elevene har grunnleggende kritiske ferdigheter og disposisjoner. Med dette kompetansemålet kan en jobbe med dagsaktuelle saker og skille falske nyheter fra sannferdige nyheter. En kan anvende nettsider som ”faktisk.no” som avdekker falsk informasjon på sosiale medier, i aviser og andre tabloider. Videre skal elevene reflektere over hvordan en selv og andre deltar i digital samhandling, og drøfte hva det vil si å bruke dømmekraft i lys av regler, normer og grenser (Udir, 2019, s. 9). Dette bygger videre på kompetansemålet etter 2 og 4.årstrinn, som omhandler digital dømmekraft. I undervisvurdering, står det at elevene utvikler kompetanse til å vurdere hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon. Videre står det at elevene skal vise og utvikle kompetanse når de bruker digitale verktøy og dømmekraft (Udir, 2019, s. 10). Dette betyr at læreren skal vurdere elevenes evne til kritisk tenkning og kildekritikk. Jeg spurte informantene om deres tanker rundt vurdering av kritisk tenkning i faget og fikk som svar:

A: Det blir slik at en ser til hvordan elevene henviser til kilder og hvor varierte kilder de har bruk.

I: Tenker du det er vanskelig å vurdere kritisk tenkning?

A: Nei, jeg synes det er relativt lett, det handler om hvordan elevene snakker i teksten, om de undrer seg, eller kan veie for og i mot med flere fakta fra forskjellige kilder.

Informant B svarte på det samme spørsmålet med:

B: Jeg tenker at det er litt vanskelig å måle på en måte, sammenlignbart med for eksempel mer konkrete fag, slik som matte og naturfag. Men altså elevene blir jo vurdert gjennom evnen deres til å resonere og til å tenke, det blir jo tatt med i en tekst og skriveoppgave.

I: Men hva er det som gjør det vanskelig å vurdere kritisk tenkning?

B: Fordi en må ha klare parametere dersom en skal gjøre det helt nøyaktig, men for all del, det er ikke umulig, men det blir litt skjønn.

Her ser en at informantene har ulik mening om vurdering av kritisk tenkning i faget. Dersom en skal vurdere evnen til kritisk tenkning, tror jeg må en som informant B uttrykte, vise ”litt skjønn”. Hvordan en faktisk tenker kritisk, kommer nødvendigvis ikke like godt frem i en tekst eller en eventuell muntlig fremføring. Det kan også tenkes at det er vanskelig å vurdere elevenes evne til kritisk tenkning på en rettferdig måte, som også gjenspeiler elevens kompetanse tilknyttet kritisk tenkning. I kompetansemålene etter 10.årstrinn, står det at elevene skal presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er. Elevene skal også vurdere på hvilken måte ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege vår forståelse (Udir, 2019, 10). Videre skal elevene utforske og reflektere over egne digitale spor og anledning til å få slette sporene og å verne om retten en selv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett (Udir, 2019, s. 11). Kompetansemålene etter 10.årstrinn bygger videre på kompetansemålene etter de tidligere årstrinnene, og viser til at det stiller større krav til elever etter 10.årstrinn, enn hva det gjør etter for eksempel 2, og 4.årstrinn. Det kan tenkes seg at like kompetansemål som avanserer seg gjennom de ulike årstrinnene i skolen, forsterker muligheten til å undervise i henhold til læreplanens mål. Facione (1990) hevdet i sin teori at modenhet er viktig når en arbeider med kritisk tenkning, og at det vil være utfordrende å utvikle alle ferdighetene og disposisjonene som kreves for å være en god kritisk tenker, før en befinner seg i en høyere utdanning (jf. Kapittel. 2.1.2). Forskeren hevdet også i teorien at en ikke må legge for stort press på å tenke kritisk i tidlig alder, ettersom det kan føre til en negativ utvikling

av mottakerens evne til kritisk tenkning. Informant A, hevdet at en kunne se utviklingen gjennom de tre årene elevene gikk på skolen.

A: Etterhvert i løpet av tiende, begynner det å skje noe. En gir elevene verktøy og erfaringer i åttende og niende klasse, og elevene begynner først å bli i stand til å bruke dem i tiende. Helt lett, slik at de kan videreutvikle evnen til kritisk tenkning på videregående. Kritisk tenkning har vell kanskje en aldersbestemt utvikling. Det tar i hvert fall tid.

I undervisvurdering, står det at elevene vurderes i evnen til å vise og utvikle deres kompetanse når de samhandler digitalt, kjenner til og bruker regler for personvern og opphavsrett, og viser digital dømmekraft (Udir, 2019, s. 11). I sluttvurdering, står det at læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist sin kompetanse på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger (Udir, 2019, s. 12). Videre står det eksplisitt at lærerne skal legge til rette for at elevene får vist sin kompetanse, blant annet evnen til kritisk tenkning. Som nevnt tidligere, er det vanskelig å gi rettfærdige vurderinger av elevenes evne til kritisk tenkning, ettersom det ikke er noe håndfast, men heller mer abstrakt. Dette kan være sammenlignbart med å måle elevenes andre kognitive ferdigheter som nysgjerrighet og motivasjon, og en må på bakgrunn av det utvise skjønn.

4.3.6 Oppsummering fagfornyelsen

Som tidligere nevnt defineres kritisk tenkning i fagfornyelsen som ”å bruke fornuft på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomen, yringer og kunnskapsformer” (Udir, 2020, s. 6). Oppsummert ser en i læreplanens overordnede del at elevene i sammenheng med kritisk tenkning skal handle med bevissthet. Her vektlegges handling, basert på de kognitive prosessene, slik at elevene kan være aktive i sin kritikk. Videre formidles kritisk tenkning som en kjernekompetanse i den overordna delen av læreplanen, og blir redegjort for på en håndgripelig måte. Dette kan bidra til at en får en mer allmenn og ensidig forståelse for hva som innebærer å jobbe med kritisk tenkning i skolen, samt stimulere til utvikling av kritisk tenkning hos elevene. I læreplanen for samfunnsfag står det innledningsvis at samfunnsfag er et sentralt fag for utvikling av blant annet kritisk tenkning. Her finner en også et eget kjerneelement i faget som heter samfunnskritisk tenkning og sammenhenger. Under kjerneelementer skal elevene arbeide med prosesser som blant annet er med på å utvikle ferdigheter og disposisjoner en må inneha for å arbeide med kritisk tenkning. I de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag står ikke kritisk tenkning eksplisitt, men en skal

stimulere til ferdigheter og disposisjoner en må inneha for å bedrive kritisk tenkning. Begrepet kritisk blir benyttet i sammenheng med refleksjon og kildekritikk. Ettersom de ulike hovedområdene historie, geografi, samfunnskunnskap og utforskeren er tatt vekk fra læreplanen, spesifiseres det hvilke områder de grunnleggende ferdighetene skal gjelde for. Dette er også gjeldene for formuleringene av kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag. Samtidig ser en at kompetansemålene avanserer seg og har en tydelig utvikling etter hvert årstrinn. Utviklingen ser ut til å være i tråd med elevenes utvikling i faget. Eksempelvis skal elevene etter 2.årstrinn utvikle en begynnende kildekritikk, som skal bearbeides og til slutt resultere i at elevene etter 10.årstrinn innehar gode kildekritiske evner. Selvregulering blir vektlagt i fagfornyelsen og innebærer at elevene skal være med på å kartlegge egen kompetanse og videre utvikle den. I sluttvurdering etter 10.årstrinn, skal lærerne legge til rette for at elevene får vist sin kompetanse, og dette inkluderer blant annet kritisk tenkning.

4.4 Sammenligning av læreplanene

I kunnskapsløftet (2006), generelle del, ble kritisk tenkning definert som ”å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder.” (Udir, 2015a, s. 7). Sammenlignet med definisjonen i fagfornyelsen ”Å bruke fornuft på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomen, ytringer og kunnskapsformer” (Udir, 2020, s. 6), er definisjonen lite konkret. Dette så ut til å ha en virkning på lærernes oppfattelse av hva kritisk tenkning er, ettersom lærerne viste ulik forståelse av begrepet. Det ble tydelig at formuleringene i den formelle læreplanen ikke samsvarte med lærernes oppfattede læreplan, som videre får en konsekvens for hvordan kritisk tenkning operasjonaliseres i undervisningen. Den første informanten vektla kildekritikk og det å være kritisk til informasjon en innhenter. Den andre informanten vektla det å kunne stille spørsmål ved det meste. Begge forståelsene virker å være basert på den formulerte definisjonen fra LK06. Videre står det i LK06 at kritisk tenkning blir utviklet gjennom vitenskapelig arbeidsmåte, mens det i LK20 står mer konkret hvilke ferdigheter og disposisjoner opplæringen skal stimulere til for å utvikle kritisk tenkning. I LK06 så en at kritisk tenkning ble tilknyttet kognitive prosesser alene, i motsetning til LK20 hvor handling på bakgrunn av de kognitive prosessene vektlegges. Dette nevnes også som viktig i teorien (jf. Kapittel. 2), for at elevene skal kunne være aktive i sin kritikk. Én av informantene viste med eksempel at elevene ikke bare tenkte kritisk, men handlet basert på deres refleksjoner. Selv om handling ikke vektlegges i LK06, kan det tenkes at handling blir et naturlig forløp i arbeid med kritisk tenkning. Videre ser en i den generelle delen i LK06 at kritisk tenkning i liten grad fremkommer eksplisitt. En finner heller begreper

som kritisk refleksjon, kritisk sans, kritisk holdning osv., som er spissere i sin betydning. I den overordna delen i LK20 ser en at begrepet kritisk tenkning framkommer mer eksplisitt og at kritisk tenkning vektlegges som en kjernekompetanse. Dette virker å bygge på den økte fokuseringen av emnet på skolen og samfunnet i dag, kontra slik det var i 2006. Kritisk tenkning får også mer plass i den overordna delen i fagfornyelsen enn hva den fikk i LK06, og redegjøres godt for, slik at det ikke skal være noe tvil om hva kritisk tenkning innebærer i opplæringen. I henhold til informantenes beskrivelse av kritisk tenkning, uttrykker begge at kritisk tenkning er viktig, men har ikke et tydelig og avklart forhold til begrepet.

Læreplan for samfunnsfag er bygd opp annerledes i LK20 enn i LK06. Samfunnsfag ser mer ut som et diskusjonsfag der en bedriver høyere ordens tenkning i LK20. Faget baserer seg fortsatt på fakta, men det virker som at det er kommet en endring i hvordan en tilegner seg faktakunnskaper og ny innsikt, ettersom en står overfor et nytt syn på kunnskapstilegnelse - Et kunnskapssyn basert på undring, kritisk tenkning og dybdelæring. Innledende i fagrelevans og sentrale verdier i LK20, fremkommer det at samfunnsfag skal bidra til kritisk tenkning. Samfunnskritisk tenkning er også et av kjerneelementene i samfunnsfag. I LK06 framkommer kritisk tenkning først i de grunnleggende ferdighetene i faget. Begrepet brukes ikke eksplisitt, men i alle ferdighetene, stimuleres elevene til å ta i bruk ferdigheter og disposisjoner en må inneha for å utvikle kritisk tenkning. I henhold til begrepsbruk, benyttes ulike former for å være kritisk, som er spissere i sin betydning enn kritisk tenkning. Dette er også gjeldende for de grunnleggende ferdighetene i LK20. I kompetansemålene benyttes heller ikke begrepet kritisk tenkning eksplisitt, men også her vektlegges ferdigheter og disposisjoner for å bedrive kritisk tenkning. I LK20 ser en også en stigende utvikling av samme kompetansemål etter hvert årstrinn. I LK20 er også vurdering inkludert i hvert årstrinn. Her fremheves selvregulering som viktig. Elevene skal selv kunne sette seg faglige mål å strekke seg etter. Elevene må derfor ha et bevisst forhold til egen kompetanse og innsats i faget. Selvregulering som en av kjerneferdighetene til Facione (1990), nevnes som viktigst fordi den kan benyttes for å forbedre ens evne til å tenke kritisk (jf. Kapittel. 2.1.1). I sluttvurdering står det i LK20 at lærerne skal legge til rette for at elevene får vist sin kompetanse, og dette inkluderer blant annet kompetanse til kritisk tenkning.

5 Diskusjon

Jeg vil i denne diskusjonen se på intensjonene bak bestemmelser i skolesektoren og videre diskutere målstyringsdebatten. Årsaken til at jeg vektlegger dette i diskusjonen er fordi fokus på vurdering kan være med på å true vektleggingen av kritisk tenkning i undervisningen, som strider med læreplanverkets forskrifter.

5.1 Hvorfor kritisk tenkning er viktig

Hvorfor er egentlig kritisk tenkning viktig i utdanningen? Hvorfor er formålet med opplæringen slik den er? Intensjonen bak bestemmelsene innenfor skole og utdanning kan deles inn i tre funksjoner; kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

5.1.1 Kvalifisering

Kvalifisering omhandler skolens ansvar til å gjøre elevene til fremtidige samfunnsborgere, gjennom å forberede dem på livet etter utdanning (Biesta, 2009, s. 39). Dette blir sett på som fundamentet til alle skoler. Hovedintensjonen til opplæringen i skolen, er i bunn og grunn å forberede elevene på fremtiden, slik at en har arbeidskraft til å drive samfunnet og verden rundt. Dette kan forklare hvorfor testing og kartlegging av elever både i enkelte fag og gjennom internasjonale tester som PISA-testen, har vært i fokus de siste tiårene. PISA-testen er ifølge OECD en målestokk for å kartlegge om elevene er forberedt på fremtidige utfordringer, og om de kan utvikle seg til å fortsette å lære ut livet (Sjøberg, 2014, s. 39). Når fagfornyelsen trer i kraft i skolen, kan det hende at en går bort ifra, eller reduserer målstyringen og den resultatorienterte tilnærmingen i skolen. I Ludvigsenutvalget ble det fremlagt hva som må til for å kvalifisere elevene til en verden i endring. De hevdet at et økt fokus på dybdelæring og kritisk tenkning var en god løsning (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). Dette ser vi igjen i utviklingen av begrepet kritisk tenkning fra LK06 til LK20. Som jeg så i analysen av læreplanene, fremstår kritisk tenkning som en kjernekompetanse og er tydeligere redegjort for nå enn i LK06 (jf. Kapittel. 4.4). Det har aldri vært så stor tilgjengelighet og spredning av informasjon og kunnskap som i dag. I spredningen vil en også finne feilaktig informasjon, rykter, konspirasjoner og falske nyheter. Dette kan være en trussel for samfunnet, dersom en blindt aksepterer informasjonen en blir eksponert for. Kritisk tenkning blir derfor en viktig kvalifikasjon for å forberede elevene på en fremtid der en er nødt til å skille mellom sannferdig og falsk informasjon. På den måten begrenser en utviklingen av et postfaktuelt samfunn.

5.1.2 Sosialisering

Sosialisering er den andre funksjonen til skolen, og omhandler ansvaret skolen har til å integrere elevene inn i samfunnet, både kulturelt, politisk og sosialt (Biesta, 2009, s. 40). Elevene blir gjennom sosialiseringfunksjonen til skolen, medlemmer og en del av bestemte, sosiale, kulturelle og politiske systemer (Biesta, 2009, s. 40). Dette er en faktisk effekt av utdanningen, ettersom utdanningssystemet ikke er nøytralt, og har en politisk agenda (Biesta, 2009, s. 40). Elevene drilles eksplisitt om spesifikke normer og verdier som er ønskelig i samfunnet en lever i. Selv i tilfeller der en ikke forsøker å drille elevene, gjør en det, gjennom at lærerne overfører egne verdier og holdninger til elevene. I denne funksjonen plasseres elevene inn i en rolle, hvor andre har en forventning om hvordan en skal være, basert på samfunnets verdier og normer (Biesta, 2009, s. 40). Ut i fra tilstedeværelsen og vektleggingen av kritisk tenkning i fagfornyelsen, virker det som at det vil være ønskelig å gjøre kritisk tenkning til en holdning hos elevene. Dette fordrer at lærerne også gjør kritisk tenkning til en holdning hos seg selv. Samtidig kan det tenkes at kritisk tenkning i større grad hviler på skolens subjektiveringsfunksjon.

5.1.3 Subjektivering

Skolens subjektiveringsfunksjon, er det motsatte av sosialisering, ettersom funksjonen omhandler hvordan skolen skal tilrettelegge for elevenes evne til selvstendighet, og videre til å bli selvstendige individer (Biesta, 2009, s. 40). Funksjonen handler ikke om å tilpasse elever inn i et system, men om måter å være på som viser til selvstendighet i slike systemer. I skolen er dette ønskelig, fordi det bidrar til at elevene blir mer autonome og selvstendige i måten å tenke, og å handle på (Biesta, 2009, s.41). Kritisk tenkning fordrer selvstendighet, ettersom en selv må vurdere og problematisere informasjon en blir eksponert for. Vektleggingen av kritisk tenkning i fagfornyelsen, kan være et resultat av samfunnets behov for å utvikle selvstendige borgere, i takt med et samfunn hvor en eksponeres for falske nyheter og et univers av informasjon en må ta stilling til.

For å finne ut av hva som ligger bak en god utdanning, må en hele tiden se på utdanningens holdninger til kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Funksjonene må ses på som helhetlige fordi de påvirker hverandre (Biesta, 2009, s. 41). Det kan være vanskelig å balansere mellom skolens sosialisering og subjektivering funksjon, fordi læreverkene veksler mellom det normative, og oppfordringer om å være kritiske og reflekterte rundt samfunnet og samfunnets strukturer (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 10). Dette kan en eksempelvis se i

samfunnsfagbøkene, der framstillinger av samfunnet blir fastsatt som det eneste riktige (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 15). Bøkene jeg omtaler er lærebøker tilknyttet LK06, ettersom lærebøkene tilknyttet fagfornyelsen ennå ikke er publisert. Dersom faget sakraliserer og autoritativt bestemmer hvordan ting er og skal være, vil det undergrave elevenes mulighet til å bedrive kritisk tenkning (Børhaug & Christophersen, 2012, s.15). Det vil være interessant å se om de nye lærebøkene legger opp for problematisering, som innebærer at elevene blir oppfordret og opplært til å tenke kritisk. Slik det ser ut og som vi har sett i analysen av fagfornyelsen, kan det virke som at problematisering kan bli vektlagt i de nye lærebøkene. Dersom det ikke vektlegges vil de nye lærebøkene fortsette å undergrave utdanningens formål, verdier og prinsipper. I en undersøkelse gjennomført av Børhaug og Christophersen (2012), så de at dette var tilfelle for lærebøkene tilknyttet LK06. De fant ut at det er lite problematisering av hvordan verdensbildet er i lærebøkene og at Norge blir framstilt som entydig, med unntak av hva det vil si å være norsk, årsaker til kriminalitet og til forbruk og samfunnsøkonomiske sammenhenger (s. 199). Videre framkom det i undersøkelsen at problematiseringer for det meste var tilknyttet normative kritiske vurderinger og til politisering og tydeliggjøring av at ordningene er satt. Innenfor kritisk vurdering slipper de norske maktinstitusjonene kritikk. Norge som demokrati blir blant annet ikke problematisert (Børhaug & Christophersen, 2012, s.199). I samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, som nå er et av kjerneelementene i samfunnsfag, så vi i analysen at elevene skal få et bevisst forhold til hvordan makt og maktrelasjoner fungerer. Elevene skal blant annet se hvordan makt har påvirket og påvirker ulike forhold i samfunnet. Elevene skal videre vurdere kunnskap, hendelser og fenomen fra ulike perspektiv og reflektere over hvorfor mennesker har gjort og gjør ulike valg (jf. Kapittel. 4.3.3). Problematisering av norske maktinstitusjoner står ikke eksplisitt i den nye læreplanen, men kjerneelementet legger opp for kritisk tenkning tilknyttet etablerte maktinstitusjoner. Det vil derfor være opp til hver enkelt lærer hvordan en underviser om dette. Samtidig kan det tenkelig føre til at norske maktinstitusjoner fortsatt slipper kritikk, ettersom en i fagfornyelsen ikke finner konkrete mål tilknyttet kritikk av eget maktsystem. Da kan Norge som demokrati, teoretisk sett portretteres som feilfri, som videre kan føre til at elevene får et ensidig syn på Norges styresett.

5.2 Undervisning og vurdering

Videre i diskusjonen vil jeg se på kritikk av målstyrt undervisning og vurdering i skolen. Jeg vil se på hvordan dette påvirker undervisningen, hva som vektlegges i undervisningen i dag, og hvordan undervisningen kan se ut når fagfornyelsen innføres.

5.2.1 Undervisning

Opplæringsloven er lovfestet og sier noe om formålet med opplæringen i skolen (Koritzinsky, 2014, s. 20). Målformuleringene fra opplæringsloven understreker et bredt og variert syn på kunnskap og læring. En finner både holdningsmål, kunnskapsmål og handlingsmål, som krever mangfoldig variasjon i innholdet til undervisningen og valg av metodikk. Legger en som lærer ensidig vekt på å formidle reproduerbare faktakunnskaper, handler en ikke i samsvar med skolens forskrifter. Målformuleringene i opplæringsloven er ikke generaliserbare til alle fag, ettersom faktakunnskaper dominerer læremidler og undervisningen i noen fag (Koritzinsky, 2014, s. 20). Undersøkelser tyder på at det legges mindre vekt på analyse, forståelse, drøfting og vurdering av kildene bak et faktautvalg, alternative tolkninger av fakta eller mulige sammenhenger mellom fakta (Koritzinsky, 2014, s. 21). Som tidligere nevnt i teorien er alle disse ferdighetene og disposisjonene viktige i arbeidet med kritisk tenkning (jf. Kapittel. 2.1.1 & 2.1.2). Dersom disse ferdighetene og disposisjonene ikke får plass i undervisningen, vil en ikke kunne muliggjøre læreplanens idealer om kritisk tenkende elever. Mangelen av ferdighetene og disposisjonene i undervisningen tydeliggjøres gjennom ulike vurderingsmåter, i form av prøver og eksamensoppgaver (Koritzinsky, 2014, s. 21). I en undersøkelse av en rekke samfunnsfagprøver, videreformidlet av Koritzinsky (2014), viser det seg at 86 prosent av prøvene utgjorde fasitoppgaver, 11 prosent utgjorde resonnerende oppgaver og 3 prosent var begrunnende og vurderende oppgaver (s. 21). Dersom faget blir for reproduserende og ikke utfordrer elevenes evne til kritisk tenkning, vil en utvikle et snevert og ensidig syn på kunnskap og kompetanse, som ikke er i tråd med målformuleringene i opplæringsloven. På den måten kan en si at forskriftenes brede kunnskapssyn blir undergravd av lærernes oppfatning av læreplanen, og videre hvordan lærerne operasjonaliserer undervisningen. I Ludvigsenutvalget ble det som nevnt ovenfor, lagt frem hva som må til for å kvalifisere elevene til en verden i endring. Dette var økt fokus på dybdelæring og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). Ettersom dybdelæring og kritisk tenkning vektlegges i fagfornyelsen ble det utarbeidet færre kompetansemål for hvert enkelt fag, inkludert samfunnsfag. Jeg tror dette legger bedre opp for en mangfoldig variasjon i undervisningen, og er i større grad i tråd med målformuleringene i opplæringsloven. Kompetansemålene blir ikke lenger en tidstyv som fratår variasjon i undervisningen, som de kanskje har vært tidligere i LK06. Samfunnsfag kan se mer ut som et diskusjonsfag der en bedriver høyereordens tenkning etter innførelsen av fagfornyelsen. Faget vil nok fortsatt basere seg på fakta, men hvordan en tilegner seg faktakunnskaper og ny innsikt vil være endret, ettersom det ser ut som vi står overfor et nytt

syn på kunnskapstilegnelse i fagfornyelsen - Et kunnskapssyn basert på undring, kritisk tenkning og dybdelæring.

5.2.2 Vurdering

Målstyring med hovedvekt på resultatmåling har i de siste årene påvirket skolesystemene i mange land, inklusivt Norge (Koritzinsky, 2014, s. 23). OECDs PISA-undersøkelse har formet offentlighetens bilde av skolen og legger premissene for Norsk skolepolitikk (Sjøberg, 2014, s. 30). Sjøberg (2014) hevder at resultater blir misbrukt av både politikere og journalister, og omtaler PISA-undersøkelsene som et politisk prosjekt, og ikke et pedagogisk prosjekt. Dette grunngir han i at PISA-testen trumfer skolens dannelsesmandat og omdefinerer skolens formål og hensikt (s. 33). Gjennom PISA-testen legger en vekt på elevenes resultater, en rangerer skolene og skaper et læringstrykk, når skolen egentlig skal fordre allmenndannelse, solidaritet og samfunnsansvar. Kan man ha idealer om kritisk tenkende elever samtidig som skolen styres av mål, satt av andre? Kritisk tenkning inngår i elevenes allmenndannelse og utvikling av samfunnsansvar. I et målstyrt og resultatorientert skolesystem, forsvinner vektleggingen av kritisk tenkning. Hvordan måler en kritisk tenkning hos elevene? Er det egentlig ønskelig å måle elevenes evne til kritisk tenkning?

Koritzinsky (2014) presenterer målstyrt undervisning i en modell han kaller, mål- og middelmodell. En mål- og middelmodell er rettlinjet og beskriver utdanningens mål. Deretter formuleres faglig innhold og metodikken en benytter seg av for at eleven skal nå målene. Til slutt skal måloppnåelse vurderes og helst måles. Resultatene kan videre påvirke utformingen av mål, stoffutvalg og metodikk. Modellen forutsetter presise, entydige og konkrete mål for undervisning, læring og resultatmåling i form av tester, prøver og eksamener (s. 23). Målstyringen Sjøberg (2014) beskriver, kommenterer Koritzinsky (2014) som kontroversiell og presenterer tre hovedtyper av kritikk tilknyttet målstyrte læreplaner, undervisningsforløp og resultatmålinger:

1. Målstyring kan undergrave utdanningens mangfoldige mål. Målene er både kunnskaps-, ferdighets- og holdningsbaserte. Det er både definerte mål, men også mål rettet mot verdier og visjoner. En har både resultat- og prosessmål. Det er både tverrfaglige og enfaglige mål. Det er både individuelle og sosiale mål. Målene er varierte, men samtidig ofte generelle. En rettfærdig resultatmåling av elevenes prestasjoner blir dermed vanskeligere (Koritzinsky, 2014, s. 20).

2. Læring i fag som samfunnskunnskap, omhandler ofte forholdet mellom mennesker, om lærerrike samhandlinger mellom lærerne, mellom lærerne og elevene og mellom elevene. Læring er ikke vareproduksjon, men uforutsigbare og kompliserte, sosiale prosesser der en ikke finner enkle mål-middel-sammenhenger. Videre skriver han at målstyrte læreplaner kan redusere elevene til objekter og forenkler resultatet av den pedagogiske virksomhet til målbare produkter (Koritzinsky, 2014, s. 20).
3. Målstyring med fokus på resultatmåling, kan føre til at en prioriterer verdier og formål som er målbare, som for eksempel faktakunnskaper. Blir lærerne presset på tid, kan dette bety at en nedprioriterer kontekstualisering av kunnskap, faglige ferdigheter og fagets etiske utfordringer (Koritzinsky, 2014, s. 21).

Svein Rognaldsen (2010) utfordrer kritikken om målstyring i skolen, og hevder at målrasjonelle handlinger er, alltid har vært og alltid vil være sentrale, fordi en gjennom måling kan kartlegge om elever faktisk lærer. På den måten kan en tilpasse undervisningen etter elevenes behov (s. 121). Det er viktig å utfordre kritikken av målstyring i skolen, fordi testing gir indikasjoner på hvor elevene ligger i faget. Det kan være viktig å vurdere om testene skolen tar utgangspunkt i, gir en rettfærdig skår på elevenes kompetanse i faget. Dersom internasjonale tester ikke er konstruert i lys av nasjonale forskrifter, er det ikke gunstig å bruke testskårene som en indikator på om elevene er faglig svake, eller sterke på skolen. Målstyringsdebatten er viktig for at lærerne skal "ville noe" med undervisningen. En kan velge å akseptere målstyring, eller en kan velge å stille seg kritisk til det.

5.2.3 Hvorfor testing kan være problematisk

Målstyring i skolen kan sikre faktisk data som er til fordel for elevene, ettersom en kan kartlegge undervisning etter elevenes behov og faglige nivå. Samtidig ser en at det oppstår to tydelige problemer når en bruker resultater fra internasjonale tester som målestokk for å utvikle skolen (Biesta, 2009, s. 35). Det første problemet er at resultater som er hentet fra tester, ikke gir en korrekt beskrivelse av skolen, klassen eller elevene. Informasjonen en får fra testing, kan ikke alene gi indikasjoner på hva som må til for å forbedre skolen. I tillegg må en legge til et holdnings- og verdiaspekt når en evaluerer og videre konstaterer hva som er ønskelig for forbedringen (Biesta, 2009, s. 35). Det andre problemet er den *normative validiteten* av målinger. Altså om en måler med utgangspunkt i læreplanens verdier, eller om en måler det som enklest lar seg måle, og videre ender opp med å verdsette det målbare (Biesta, 2009, s. 35).

Det virker som at PISA-testen er et resultat av den normative validiteten av målinger. Testen er ikke i samsvar med læreplanens verdier og dannelsingsmandat, men er konkret og anvendelig. Som nevnt gir PISA-testen målbare resultater, og brukes dermed til tross for at den ikke er konstruert i lys av nasjonale læreplaner, som en indikator på hvordan elevenes faglige nivå er. En må se på hva som er ønskelig i skolen, hva som er målet med utdanningen og hvordan en skal nå målene. Skal en videreutvikle skolen, må en ha definert hva som skal vektlegges (Biesta, 2009, s. 36). Målstyring i skolen kan true læreverkets idealer om kritisk tenkende elever, ettersom kritisk tenkning ikke lar seg måle. En kan selvfølgelig måle elevenes evne til resonering, refleksjoner og argumenter i sin kritikk, men en må utvise skjønn. Kan en da måle elevenes evne til kritisk tenkning på en rettmessig og rettferdig måte? I Fagfornyelsen har kritisk tenkning fått en større og mer sentral plass i læreplanen. Kritisk tenkning skal vektlegges i alle fag og blir sett på som en kjernekompetanse, men kommer kanskje best til uttrykk i samfunnsfag. Dybdeløring og kritisk tenkning åpner opp for en annen måte å tilegne seg kunnskap på. Dette kan medføre en endring av fokuset på målstyring i skolen. PISA-testen var som nevnt ikke i tråd med målformuleringene til LK06, men ble fortsatt benyttet som indikator på norske elevers kompetanse i skolen. Om målstyringen svinner hen når fagfornyelsen trer i kraft, er umulig å si, men det kan virke som at en vil stå overfor en annen fokusering i henhold til kunnskap og kompetansetilegnelse i skolen, nå som kritisk tenkning blir sett på som en kjernekompetanse. Hva som vil skje, og om skolens ideal om kritisk tenkende elever vil fungere i praksis, gjenstår å se når fagfornyelsen er innarbeidet og iverksatt i skolene.

Jeg har i denne diskusjonen sett på intensjonene bak bestemmelser i skolesektoren og diskutert målstyringsdebatten. Styringsdokumentene til skolen skal gi et helhetlig bilde av hva som forventes. Ifølge Koritzinsky (2014), Sjøberg (2014) og Biesta (2009), beskrives en økning av målstyring i skolen de siste tiårene, som undergraver skolens verdier og mål. Dersom lærere ilegges ytre press om å produsere gode resultater, kan det få konsekvenser for kvaliteten i undervisningen. Målstyring vil også påvirke elevenes evner til vurdering, analysing, drøfting og videre evner til å tenke kritisk. Selv om kritisk tenkning skal vektlegges i skolen, tilsier denne gjennomgangen at det ikke skjer. Om det vil forekomme en endring i samsvar med iverksettelsen av fagfornyelsen, vil en se når læreplanen er innarbeidet.

6 Kritisk tenkning i samfunnsfag – en oppsummering

I denne studien har jeg belyst utviklingen av begrepet kritisk tenkning fra kunnskapsløftet (2006) til Fagfornyelsen (2020), og sett på hvordan samfunnsfaglærere forstår begrepet kritisk tenkning. Studien baserer seg på en dokumentanalyse av læreplanene, og intervju av to informanter som underviser i samfunnsfag. Intervjuene ble benyttet som supplement til dokumentanalysen. Jeg hadde som hensikt å svare på følgende problemstilling:

”Hvordan har kritisk tenkning utviklet seg i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilken forståelse har lærere rundt dette begrepet?”

Gjennom dokumentanalysen hadde jeg som mål å se på utviklingen av begrepet kritisk tenkning i læreplanene. For å kunne si noe om utviklingen sammenlignet jeg definisjonene av begrepet, vurderte tilstedeværelse eller mangel på tilstedeværelse av begrepet, og sammenlignet læreplanene. I sammenheng med dokumentanalysen benyttet jeg meg av John Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepsapparat for å kunne diskutere læreplanene fra flere perspektiver. Goodlads (1979) nivå to, tre og fire var gjeldende for analysen. Disse innebærer den formelle læreplan, som omhandler de vedtatte læreverkene jeg skulle analysere, den oppfattede læreplan, som omhandler lærernes oppfattelse av innholdet i læreverkene, og den operasjonaliserte læreplan, som omhandler den oppfattede læreplan i praksis. Intervjuene ble brukt som supplement til dokumentanalysen, slik at jeg kunne knytte informantens svar opp mot formuleringene i læreplanene. I analyseringen av hver læreplan selekterte jeg ut alt som omhandlet, eller kunne assosieres med kritisk tenkning, først i generell og overordna del, så videre i læreplanene for samfunnsfag. Dette ga meg innsikt til å forstå utviklingen av begrepet. Den mest markante endringen i generell del fra LK06 til overordna del i LK20, er hvordan begrepet defineres og redegjøres for. I LK06 så en at definisjonen av begrepet var utydelig. Dette virket å ha innvirkning på den oppfattede læreplan, ettersom informantene hadde ulik forståelse av hva kritisk tenkning er. Den første informanten knyttet kritisk tenkning til kildekritikk, mens den andre informanten knyttet kritisk tenkning til å stille spørsmål. I henhold til informantens beskrivelse av kritisk tenkning, uttrykte begge at kritisk tenkning er viktig, men at de ikke har et tydelig og avklart forhold til begrepet. I LK20 er definisjonen av kritisk tenkning i opplæringen, mer konkret og håndfast. Jeg fant ut at dette kan ha en positiv innvirkning på hvordan lærere vil forstå hva kritisk tenkning innebærer i opplæringen, ettersom det fremlegges en tydeligere og mer konkret definisjon. I LK06 så en at kritisk tenkning ble knyttet til kognitive prosesser alene, mens handling på bakgrunn av de kognitive prosessene

vektlegges i LK20. Handling på bakgrunn av kognitive prosesser vektlegges hos flere teoretikere og hevdes å bidra til at elevene blir aktive i sin kritikk, som videreføres i elevenes hverdag. Begrepet kritisk tenkning forekommer oftere og mer eksplisitt i den overordna delen i LK20, enn hva den gjør i generell del i LK06. Dette tolket jeg som et resultat av den økte fokuseringen og sentraliseringen av tematikken i den nye læreplanen.

I læreplanene for samfunnsfag, så jeg at læreplanene har ulik oppbygging. Ut ifra formuleringene i LK20 virket det som at det vokser frem et nytt kunnskapssyn basert på undring, kritisk tenkning og dybdelæring. Det virker som at en ønsker å gå bort ifra å reprodusere faktakunnskaper. Innledende i læreplanen for samfunnsfag i LK20 står det at faget skal bidra til kritisk tenkning. Samfunnskritisk tenkning er også et av kjerneelementene som skal vektlegges i fagets praksis. De grunnleggende ferdighetene i faget formuleres relativt likt i begge læreplanene, og inneholder ferdigheter og disposisjoner en må inneha for utvikling av kritisk tenkning. Nytt for LK20 er at vurdering inngår i kompetansemålene for faget. Her står det blant annet at lærerne skal legge til rette for at elevene får vist sin kompetanse, noe som blant annet inkluderer kompetanse til kritisk tenkning.

I diskusjonsdelen av studien så jeg på intensjonene bak bestemmelser i skolesektoren og hvorfor kritisk tenkning er viktig. Jeg fant ut at kritisk tenkning blant annet er en viktig kvalifikasjon for å forberede elevene på en fremtid, der en er nødt til å skille mellom sannferdig og falsk informasjon. Kritisk tenkning inngår også i skolens subjektiverende funksjon, som omhandler skolens ansvar til å utvikle selvstendige individer. Jeg så også at samfunnsfagbøkene tilknyttet LK06 sakraliserer og autoritativt bestemmer hvordan ting skal være, og at dette undergraver elevenes evne til kritisk tenkning. Videre i diskusjonen knyttet jeg målstyringsdebatten opp mot kritisk tenkning, ettersom flere kritikere hevder at målstyring med hovedvekt på resultatmåling har påvirket og påvirker norsk skole. Internasjonale tester som ikke er konstruert i lys av nasjonale forskrifter verdsettes i spørsmålet om elevenes kompetanse i skolen. Jeg valgte å diskutere målstyring i skolen fordi målstyring kan være med på å true vektleggingen av kritisk tenkning i skolen. Om det vil forekomme en endring i samsvar med iverksettelsen av fagfornyelsen, vil en først se når den nye læreplanen er innarbeidet og etablert i samtlige norske skoler.

6.1 Videre forskning

Kritisk tenkning i samfunnsfag har blitt en kjernekompetanse i fagfornyelsen. I arbeidet med denne studien dukket det opp flere interessante elementer en kan forske videre på. Jeg tror det hadde vært interessant å forske videre på elevenes forståelse av begrepet kritisk tenkning, gjennom et elevperspektiv. Dette ville da vært det femte nivået Goodlad (1979) modellerer i hans læreplanteoretiske begrepsapparat, og omhandler den erfarte læreplan, altså elevenes erfaringer og læring tilknyttet læreplanen. Når informantene i denne studien svarte med utgangspunkt i egne erfaringer, hadde naturligvis elevene en sentral rolle. Jeg tror også det ville vært interessant å forske videre på tilstedeværelse av kritisk tenkning i lærebøker, når lærebøkene tilknyttet fagfornyelsen er på plass. Et sentralt spørsmål er om de nye lærebøkene vil samsvare med fagfornyelsens forskrifter, eller om de vil undergrave fagfornyelsens verdier og prinsipper, slik vi i diskusjonen så var tilfelle for bøkene tilknyttet LK06. Et siste interessant felt som må forskes videre på når fagfornyelsen er innarbeidet i skolen, er målstyring i skolen. Et sentralt spørsmål vil være om endringene i fagfornyelsen fører til bedringer og en endring i fokus på tilegnelse av kunnskap, eller om målstyring fortsatt vil dominere skolesystemet. I disse forslagene til videre forskning kan denne undersøkelsen være med på å belyse utviklingen av kritisk tenkning før fagfornyelsen trådte i kraft, og på den måten fungere som en tilstandsrapport sammen med annen forskning.

7 Litteratur

- Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. University of Sterling: Sterling. Hentet fra: <https://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=fe5999c6-ba7d-41f3-a3a5-f83ebde2647b%40sessionmgr103>
- Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling av pedagogisk praksis*. 3. Utgave, 2 opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Børhaug, K., Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: Kritisk tenkning I samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Christoffersen, L., Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D. C. Heath & Co., Publishers. Hentet fra: <http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>
- Ennis, R. (1993). *Critical Thinking Assessment*. (u.s). Hentet fra: <https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=7dc5935d-173f-4d3c-b7fd-0b3315d32fe2%40sdc-v-sessmgr03>
- Facione, P. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purpose of educational assessment and instruction*. (The Delphi report). Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction

- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). *Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag?* Ferrer, M. & Wetlesen, A (Red.), Kritisk tenkning i samfunnsfag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Garmannslund, P., Andresen, B., Neset, T. (2011). *Økt kompetanse - bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien "Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere"*. Kristiansand: Oxford Research. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Gibson, C. (1995). *Critical thinking: implications for instruction*. (u.s). American library association. Hentet fra: https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/53705/4/GibsonC_RQ_1995_v35_i1_p27-35.pdf
- Greek, M., Jonsmoen, K., Nilsen, I. (2014). *Tenk kritisk og argumenter*. Oslo: Gyldendal
- Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E., Sandvik, M. (2019). *Kritisk tenkning i klasserommet*. Hentet fra: https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602?fbclid=IwAR0YCKU97QMOtuEFGIkbycgwsJz0AtlPy4Lk_w4foOLFUNdTv_x7C9SF3gM
- Kalsnes, B. (2019). *Falske nyheter: Løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten*. Oslo: Cappelen Damm
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. 4. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2015-16) *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet*. (meld.st 28 (2015-16)) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T. (2013). *Livet i skolen: Grunnbok I pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

- Moon, J. (2008). *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. New York: Routledge. Hentet fra: <http://vct.qums.ac.ir/portal/file/?180492/>
- Moore, T. (2013). *Critical thinking: seven definitions in search of a concept*. Melbourne: Routledge. Hentet fra: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2011.586995?needAccess=true&fbclid=IwAR3N0bwJc7HuUYhHsKhoyKnvmrJ-dJW2WhzbpEDDtZLdoTL7v0e2tW1L3_8
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. Utgave). Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Newmann, F. (1991) *Promoting higher order thinking in social studies: Overview of a study of 16 high school departments*. (U.S). Hentet fra: <https://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=4&sid=dc558b9f-71ce-4d5b-a936-b8a3f5986bfd%40sdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=37217200&db=ehh>
- OECD. (2019). *Creativity and Critical Thinking Skills in School: Moving a shared agenda forward*. Hentet fra: <https://www.oecd.org/education/cei/creativity-and-critical-thinking-skills-in-school-moving-a-shared-agenda-forward.htm>
- Postholm, M. (2017). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave, 3 opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rognaldsen, S. (2010). *Samfunnsfag og elevvurdering. Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordna del – verdier og prinsipp for grunnopplæringa*.

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). LK06: *Generell del av læreplanen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). LK06: *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). LK06: *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra:

<http://data.udir.no/k106/SAF1-03.pdf>

8 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Guide for intervju med samfunnsfaglærer (Vår, 2020).

Hvordan har kritisk tenkning utviklet seg i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilken forståelse har lærere rundt dette begrepet?

Del 1, Rammesetting:

Presentere hvem jeg er, hvorfor jeg er her, hensikten med intervjuet og intervjuets gang. Videre vil jeg informere om min taushetsplikt og informantenes anonymitet.

Del 2, Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?
- Hvilket trinn underviser du nå i samfunnsfag?

Del 3, Definisjon:

- Hva legger du i begrepet kritisk tenkning?
- Hvilke ferdigheter knytter du til kritisk tenkning?
- Er kritisk tenkning noe en kan legge til rette, for hver enkel elev?

Del 4, Erfaringer:

- Hvilke erfaringer har du med begrepet kritisk tenkning i faget?
- Hvordan har du undervist om kritisk tenkning til nå? (Eksplisitt, implisitt)
- Føler du at elevene i samfunnsfag tenker kritisk?
- Hvordan blir kritisk tenkning vektlagt i undervisningen i dag?
- Tenker du at kritisk tenkning er viktigere i noen områder/temaer eller emner i samfunnsfag enn andre? (nettvett, kildekritikk)
- Hvordan merker du at elevene tenker kritisk? Hva gjør de i så fall? Hva er typisk for timene der det skjer?
- Føler du at elevene reflekterer godt over arbeidet de gjør, eller gjør de arbeidet for å bli ferdig raskest mulig?
- Hva tenker du om vurdering av kritisk tenkning? (Vanskelig?)

- Åpner du opp for at elevene kan være kritisk til det du lærer bort, altså det du formidler i undervisningen?

Del 5, Fokusering:

- I fagfornyelsen har kritisk tenkning blitt trukket frem som viktig i samfunnsfag. Hvordan er du forberedt på denne fokuseringen?
- Hvilke ressurser bruker du i undervisningen? Tenker du kritisk over de ressursene du bruker i undervisningen?
- I fagfornyelsens overordnede del, står kritisk tenkning sentralt. Har du noen tanker om hvordan en skal jobbe med kritisk tenkning i andre fag?

Del 6, Tilbakeblikk:

Oppsummere funn.

Forstår jeg deg riktig når dere sier ...?

Er det noe du vil legge til?

8.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kritisk tenkning i samfunnsfag”?

Dette er et spørsmål til deg om deltakelse i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske utviklingen av kritisk tenkning fra LK06 til LK20 og hvordan samfunnsfaglærere forstår begrepet kritisk tenkning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er en student som skal gjennomføre et prosjekt i forbindelse med min masteroppgave på lærerutdanningen 5.-10. trinn ved universitetet i Tromsø. For å realisere prosjektet skal jeg gjennomføre et intervju, hvor det tas lydopptak for å sikre gode observasjoner. All informasjon og datamateriell som samles inn vil bli anonymisert, og i selve masteroppgaven vil ingen være gjenkjennbar. Intervjuet gjennomføres av meg, og tar mellom 30-60 minutter, avhengig av diskusjonene som oppstår under intervjuet. Intervjuet skal hovedsakelig omhandle kritisk tenkning i samfunnsfag. Jeg arbeider med følgende problemstilling: *Hvordan har kritisk tenkning utviklet seg i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilken forståelse har lærere rundt dette begrepet?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet. Min veileder på prosjektet er Tove Leming ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta grunnet din interesse til å delta i mitt prosjekt som har kommet frem i korrespondanse mellom meg og deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å delta i prosjektet må du gi samtykke til at jeg kan gjennomføre intervju med lydopptak av intervjuet. Intervjuet gjennomføres med meg som intervjuer. Dersom du velger å delta, vil det innebære at du lar deg intervjuet og at det tas lydopptak av intervjuet. Dette vil ta mellom 30-60 minutter. Spørsmålene som stilles vil ikke omhandle egne opplysninger. Innholdet i intervjuet er rettet mot kritisk tenkning i samfunnsfag.

Dersom det er ønskelig å se intervjuguiden før intervjuet gjennomføres, kan du få tilsendt dette ved å kontakte meg. Kontaktinformasjonen finner du på siste side av dette skjemaet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, har du mulighet til å trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi noen årsak. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ønsker du å trekke deg kan du henvende deg til meg direkte eller min veileder. Dette vil ikke påvirke deg som lærer, privatperson og forholdet dit til meg eller Universitetet i Tromsø.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til prosjektets formål. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er Tove Leming (Veileder), og Svein R. Holmer (Undertegnede student).

Ingen sensitiv informasjon vil være tilgjengelig for andre og alt anonymiseres i arbeidsprosessen etter datainnsamlingen, slik at ingen er gjenkjennbare i masteroppgaven. Datamaterialet vil for øvrig bli lagret trygt og innelåst, samt kryptering og passordbeskyttelse på oppgavebevaringsenhet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.2020. Datamaterialet og eventuelle personopplysninger vil bli fjernet og destruert ved prosjektets avslutning.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø ved Tove Leming, Telefon: 776 60 427 og 414 46 609, e-post: tove.leming@uit.no
- Student: Svein R. Holmer, Telefon: 920 55 798, e-post: sveinholmer@gmail.com
- Personvernombud: Joakim Bakkevold, Telefon: 776 46 322 og 976 91 578, e-post: personvernombud@uit.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:

Student:

Tove Leming

Svein R. Holmer

Samtykkeerklæring

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


å delta i fokusgruppeintervju ledet av student med opptak av intervjuet på lydopptaker

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

20.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Kvittering fra NSD

 Skriv ut

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kritisk tenkning i samfunnsfag.

Referansenummer

182609

Registrert

23.01.2020 av Svein Røsok Holmer - sro076@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tove Leming, tove.leming@uit.no, tlf: 41446609

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Svein R. Holmer, sveinholmer@gmail.com, tlf: 92055798

Prosjektperiode

23.01.2020 - 20.06.2020

Status

28.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)**28.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2020.

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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

