



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

“Det er liksom det første man tenker, kritisk tenkning = kildekritikk.”

En kvalitativ undersøkelse om tre samfunnsfaglæreres forståelse av hvordan de realiserer kritisk tenkning i egen undervisning

Hanne Olsen & Karoline Ulriksen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk for 5.-10. trinn

LER-3904, mai 2022

Sammendrag

Masteroppgaven belyser temaet kritisk tenkning i samfunnsfag, med fokus på hvordan lærere realiserer det i klasserommet. For å få et innblikk i hvordan lærere jobber med kritisk tenkning i klasserommet, har vi gjennomført en kvalitativ forskningsmetode. Vi gjennomførte tre individuelle intervjuer med samfunnsfaglærere som har jobbet eller jobber med samfunnsfag på 5-10.trinn. Ut fra svarene fra intervjuet har vi forsket på hvordan tre ulike lærere realiserer kritisk tenkning i sin undervisning. I teorien belyser vi flere definisjoner av kritisk tenkning, og vi ser på ulik forskning som er gjort for å finne en samlet definisjon av begrepet. For å se det i lys av hvordan lærere realiserer og definerer kritisk tenkning har vi sett det opp mot delphi-studien gjort av Peter. A Facione (1989). Vi har også sett på læreplanverket og derfra koblet det opp mot John Goodlads (1979) læreplanteori.

Gjennom intervjuene fant vi ut at lærerne har en felles forståelse for kritisk tenkning, men bruker ulike synonymer i definisjonen. De alle vet at det er stort fokus på begrepet i overordnet del av læreplanverket, men at det nesten ikke nevnes i læreplanen i samfunnsfag. Ofte fokuserer lærere på kompetansemålene i sitt fag i stedet for det som står i overordnet del. Ettersom kritisk tenkning ikke står eksplisitt i kompetansemålene kan det være vanskelig å realisere det i klasserommet bare ved å følge dem. Det som er viktig for å realisere kritisk tenkning er å ha et trygt klasserom og å kunne se ting i en større sammenheng og se helheten i alt en lærer. Det er også viktig å vite at for å jobbe med kritisk tenkning må en koble det opp mot et tema. Dette kan være tema som kildekritikk, nyheter eller når en har utforskende samtaler. Disse kan være med på å utvikle elevers kritiske tenkning.

Forord

Vi har nå vært gjennom en femårig lang utdanningsprosess som skal forberede oss på et langt yrkesliv som grunnskolelærer. Denne masteroppgaven har vi skrevet på lærerutdanningen 5-10.trinn på UiT - Norges arktiske universitet i samfunnsfag. Gjennom utdanningen har vi lært, erfart og kjent på både utfordringer og mestring. Det har vært interessant å fordype seg innenfor et tema, og det har gitt oss god kunnskap som vi kommer til å ta med oss videre.

Først vil vi gi en stor takk til veileder, Helge Christian Pedersen, som har kommet med gode og hjelpsomme tilbakemeldinger som har hjulpet oss godt på veien mot en ferdig oppgave.

Vi ønsker også å takke de tre informantene som vi var så heldige å få intervjuet. Ettersom vi hadde en vanskelig prosess med å finne informanter er vi ekstra takknemlige for at dere stilte opp.

Jeg, Hanne, vil takke familie og venner som har støttet meg. Mamma, pappa og Håvard som alltid stiller opp. Gudmor Monica som har fått meg til å føle meg hjemme i Tromsø. Kristine som har motivert meg i slutfasen og Eirin som korrekturleste masteroppgaven vår.

Jeg, Karoline, takke familie og venner som har kommet med motiverende ord. Mamma, pappa og Susanne som stiller opp. Og Julie, min nærmeste venninne i Tromsø, som har vært en viktig støttespiller gjennom oppgaven.

Og ikke minst vil vi takke hverandre som har holdt ut gjennom 18 år sammen på skole fra 1. klasse til ferdigutdannet lærer.

Tromsø, mai 2022

Hanne Olsen & Karoline Ulriksen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
FORORD.....	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 HVORFOR KRITISK TENKNING.....	2
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	3
2 METODE	5
2.1 INTERVJU SOM KVALITATIV METODE.....	5
2.2 SEMISTRUKTURERT INTERVJU.....	6
2.3 INFORMANTER.....	7
2.4 INTERVJUGUIDE	9
2.5 ANALYSE AV DATAMATERIALET	9
2.6 RELIABILITET OG VALIDITET	11
2.7 FORSKNINGSETIKK.....	12
3 TEORI	14
3.1 KRITISK TENKNING I ULIKE SAMMENHENGER	14
3.2 KRITISK TENKNING SOM BEGREP	16
3.3 DELPHI-STUDIEN	18
3.3.1 Kognitive ferdigheter.....	19
3.3.2 Affektive disposisjoner	21
3.4 HVA ER EGENTLIG KRITISK TENKNING?	23
3.5 LÆREPLANVERKET OG GOODLAD.....	23
3.5.1 Goodlads læreplanteori.....	24
3.5.2 Overordnet del	25
3.5.3 Læreplan i samfunnsfag	27
3.5.4 Dybdelæring.....	29
3.6 KRITISK TENKNING KOBLET MED FAGINNHOLD.....	30
3.6.1 Uenighetsfellesskap og ytringsfrihet	31
3.6.2 Utforskende samtale	33
3.6.3 Kildekritikk.....	34
4 FUNN, ANALYSE OG DISKUSJON	36
4.1 HVORDAN FORSTÅR LÆRERNE KRITISK TENKNING?	36
4.1.1 Lærernes oppfatning av kritisk tenkning.....	37
4.1.2 Kritisk tenkning i lærebøker	40
4.1.3 Kritisk tenkning i overordnet del	42

4.1.4	<i>Realisering av kritisk tenkning</i>	45
4.2	FORUTSETNINGER FOR KRITISK TENKNING	48
4.2.1	<i>Kritisk tenkning gjennom kompetansemål</i>	48
4.2.2	<i>Et trygt klasserom</i>	52
4.2.3	<i>Forstå ting i en større sammenheng</i>	55
4.2.4	<i>Knyttet opp mot ulike temaer</i>	58
4.3	HVORDAN JOBBER LÆRERNE MED KRITISK TENKNING?.....	61
4.3.1	<i>Nyheter som en ressurs</i>	61
4.3.2	<i>Spørsmålsstilling og dialog</i>	64
4.3.3	<i>Kritisk tenkning = kildekritikk?</i>	67
5	AVSLUTNING	70
5.1	VEIEN VIDERE.....	72
6	REFERANSER	74
7	VEDLEGG	79
7.1	VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE FOR SAMFUNNSFAGLÆRERE.....	79
7.2	VEDLEGG 2 - SAMTYKKESJEMA FRA NSD.....	82
7.3	VEDLEGG 3 – KVITTERING FRA NSD.....	86

1 Innledning

Kritisk tenkning framstilles ufullstendig i læreplanene og faglitteraturen. I fagfornyelsen blir spørsmål om sannhet og rett tonet ned eller utelatt helt. Vekten legges heller på kildekritikk og kritisk tenkning som en teknisk metode. (Børresen, 2020).

Som lærer i dagens samfunn er en nødt til å bevisstgjøre elevene på det havet av informasjon som er tilgjengelig for oss. Den ferdigheten som da blir viktig å fremme og synliggjøre for elevene blir det en kaller kritisk tenkning. Som Beate Børresen (2020) legger fram i en fagartikkel i Bedre Skole så mener hun at selv om kritisk tenkning nå er kommet inn som en del av det nye læreplanverket 2020, heretter LK20, så framstilles det som ufullstendig. Kritisk tenkning blir i mange sammenhenger redusert til kildekritikk, men begrepet inneholder mange andre faktorer enn som så. Også i faglitteraturen blir begrepet framstilt på en ufullstendig måte og det kan i mange tilfeller være vanskelig å finne en helt konkret definisjon (Børresen, 2020, s. 80). En kan dermed stille seg spørrende til hvordan en som lærer skal klare å innføre kritisk tenkning i undervisningen når verken læreplanen eller faglitteraturen er til hjelp.

Begrepet kritisk tenkning er komplekst og kan som sagt være vanskelig å definere. Dette kan skape problemer for innføringen av det i skolen, som Matthew Lipman (1988, s. 38) legger fram: "If schools are to succeed in teaching critical thinking, educators must have a clear idea of what it is." Det er altså en nødvendighet at elever blir presentert for en forståelig og overkommelig definisjon av begrepet slik at de kan praktisere det. Børresen (2020, s. 81) definerer kritisk tenkning slik: "Når man tenker kritisk, bruker man fornuften systematisk gjennom å innta en viss avstand til seg selv og til omgivelsene – undre seg, tvile, stille spørsmål, undersøke og liknende – for å forstå og vite." Dette er en konkret definisjon som viser at kritisk tenkning inneholder flere sider enn kildekritikk. Det handler i større grad om noe en gjør, holdninger en har og det er noe elevene skal holde på med progressivt i alle fag (Børresen, 2020, s. 83). Det er altså en ferdighet som elevene må tilegne seg som handler om å se sammenhenger i alt. Ettersom begrepet er abstrakt og i all hovedsak handler om kognitive prosesser kan en spørre seg hvordan begrepet i det hele tatt kan realiseres i et klasserom. Dette kan virke som en vanskelig oppgave og det er derfor viktig å huske at en også bør være kritisk til kritisk tenkning.

1.1 Hvorfor kritisk tenkning

Inspirasjonen for å skrive om kritisk tenkning i masteroppgaven kom etter siste timen med samfunnsfag i lærerstudiet på 4. året. Vi hadde en oppsummering av året og to og to fikk vi utdelt et tema der vi skulle komme med en kort oppsummering av hva vi hadde lært om tildelt tema. Det temaet vi fikk utdelt var kritisk tenkning og første tanke var at vi begge var helt blank. Dette gjorde at vi ønsket å undersøke mer og selv med kort betenkningstid klarte vi å gå gjennom de fleste lærebøker for ungdomsskolen og gjorde et ordsøk av kritisk tenkning. Det vi fort fant ut var at begrepet kritisk tenkning ikke er nevnt i lærebøkene for elever, selv om det har fått en stor plass i Fagfornyelsen, LK20. De fleste av disse bøkene tilhørte LK06, men to av de fulgte LK20 og selv der var ikke begrepet nevnt. Dette gjorde at vi begynte å spørre oss selv hvorfor det var slik. Vi begynte å stille spørsmål ved det og den første tanken som slo oss var hvordan realiseres kritisk tenkning i klasserommet når det ikke står nevnt i lærebøker. Det at vi var kritisk til kritisk tenkning ble altså starten på en prosess der vi ønsket å fordype oss i kritisk tenkning og tilegne oss en større forståelse for hvordan begrepet brukes i skolen. I *Kritisk tenkning i samfunnsfag* av Marlen Ferrer (2019, s. 111) sier hun at: “Kanskje er det læreboka som virkelig trenger kritisk tenkning.” Her stiller Ferrer (2019) spørsmål ved lærebøkene i samfunnsfag og mener at begrepet kritisk tenkning kanskje bør komme mer eksplisitt inn i samfunnsfaglige lærebøker.

Dette er som sagt noe vi også undret oss over og det ble forsterket jo mer vi fordypet oss i temaet. Jo mer vi leste oss opp på kritisk tenkning, jo mer innså vi hvor viktig og stor plass begrepet faktisk har i skolen. Allerede i Opplæringsloven (1998) som inneholder lover og rettigheter knyttet til den offentlige skolen blir kritisk tenkning nevnt. Under formålet med opplæringen står det at “Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.” (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 1-1). Denne delen finnes under kapittel 1 av Opplæringsloven (1998) noe som virkelig tydeliggjør viktigheten med begrepet i skolen. Senere i oppgaven skal vi også se nærmere på begrepet i LK20, for å tydeliggjøre viktigheten og knytte begrepet opp mot skolen.

1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven skal vi se nærmere på begrepet kritisk tenkning, både fra lærernes perspektiv, og hvilken plass det har fått i Kunnskapsløftet 2020. Hvordan lærere forstår begrepet kritisk tenkning har mye å si for hvordan de realiserer det i klasserommet. Vi har

derfor valgt kvalitativ metode, hvor vi har gjennomført individuelle intervjuer som omfatter temaet kritisk tenkning. Ut fra det har vi laget følgende problemstilling:

«Hvordan oppfatter lærere at de realiserer kritisk tenkning i det samfunnsfaglige klasserommet?»

Denne problemstillingen fokuserer i hovedsak på hvordan de utvalgte lærerne realiserer kritisk tenkning i deres klasserom, men vi skal også undersøke våre tanker rundt hvordan en kan og bør undervise om kritisk tenkning.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven vil gjennom relevant forskning, teori og innsamlet data diskutere problemstillingen som står nevnt ovenfor. Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler. Det første kapitlet er introduksjonen som introduserer temaet og problemstillingen. Kapittel to er metodekapitlet hvor det kommer en presentasjon av den metoden vi har brukt i vår forskningsprosess, og den vil også ta leseren med gjennom deler av denne prosessen. I kapittel tre vil relevant teori bli presentert. Ettersom vi anvender denne teorien i diskusjonskapitlet har vi valgt å ha teorien etter metoden slik at det skal være friskt i minnet når vi begynner med diskusjon. Som sagt vil fjerde kapittel være presentasjon av empirien og der vi drøfter diskusjon og analyse mot det teoretiske grunnlaget vårt. Siste og femte kapittel er konklusjon der vi vil vise våre hovedfunn og gi forslag til hva en kan forske videre på innenfor temaet kritisk tenkning.

2 Metode

Vi har i vår masteroppgave valgt å presentere metodekapittelet før teorien blir presentert, ettersom teorien aktivt blir brukt gjennom diskusjonsdelen. Da vil teorien enda ligge friskt i minnet når en begynner å lese funn, analyse og diskusjonskapitlet. I metodekapittelet skal vi presentere intervju som kvalitativ metode og begrunne hvorfor vi har valgt semistrukturert intervju. Videre kommer en presentasjon av våre informanter, deretter intervjuguiden vi har utviklet og hvilke kategorier den inneholder. Videre har vi sett på analysen av datamaterialet, og til slutt fokuserer vi på studiens reliabilitet og validitet for å se på studiens kvalitet.

2.1 Intervju som kvalitativ metode

For å få en kort introduksjon av hva kvalitativ metode omhandler kan en se på et sitat fra Alan Bryman som sier at: “Kvalitativ metode fokuserer på bruken av ord framfor nummer.” (2008, s. 366). I en noenlunde vag definisjon av kvalitativ metode kommer det her fram at kvalitativ metode handler om å sette ord på ting gjennom en problemsituasjon, framfor å forske på en problemsituasjon for å få fram sammenlignbare eller representative tall. Når en snakker om kvalitativ metode innenfor forskning er de to mest brukte metodene deltakende observasjon og dybdeintervju (Ringdal, 2018, s. 227). I vår masteroppgave har vi benytter oss av dybdeintervju eller semistrukturert intervju. Det som i all hovedsak skiller en kvalitativ metode fra en kvantitativ metode er at graden av forhåndsbestemte kategorier og strukturering av datamaterialet vil variere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Det vil si at innen kvantitativ metode vil en i større grad ha formulert spørsmål og svaralternativer på forhånd. Den kvalitative metoden vil kunne ha større grad av både åpenhet og fleksibilitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Gjennom en slik metode vil en kunne få uventede spørsmål eller problemstillinger som ikke nødvendigvis ville kommet fram med en kvantitativ metode, som ofte har ferdigstilte svaralternativer, som for eksempel i en spørreundersøkelse. Her vil altså informanten i større grad styre samtalen med deres perspektiver på et utvalgt tema (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Dette er en av grunnene til at vi har valgt denne typen metode i vår forskning, ettersom en kvalitativ metode i større grad har en utforskende tilnærming der en har muligheten til å følge opp på interessante funn som plutselig dukker opp.

2.2 Semistrukturert intervju

Ved å velge intervju som metode, så vi at semistrukturert intervju ville være mest hensiktsmessig for å få svar på vår problemstilling. Semistrukturert intervju er et intervju som ligger mellom et strukturert og ustrukturert intervju. Ved semistrukturert intervju har en forberedt spørsmålene på forhånd av intervjuet. Det innebærer også at vi som intervjuere har mulighet til å endre rekkefølge på spørsmålene vi har laget, samt komme med oppfølgingsspørsmål for å få mer dybde og konkretisering i det vi vil ha svar på, noe som har ført til at semistrukturert intervju ofte blir kalt dybdeintervju. Ved kvalitativ forskning er semistrukturert intervju ofte den vanligste intervjuformen, ettersom det legger til rette for en kombinasjon av åpenhet, fleksibilitet og struktur, samt muligheten til å følge opp opplysninger ved oppfølgingsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Bakgrunnen for valg av semistrukturert intervju er da dette er en intervjuform som ga oss mulighet til å gjennomføre en naturlig samtale der informantene kom med sine synspunkter og meninger. Ved å forberede spørsmålene på forhånd visste vi hva vi ville ha svar på, og det ga oss mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å få enda mer dybde i svarene fra informantene våre.

På den andre siden er det også utfordringer ved å velge intervju som metode. Intervju som metode krever at en bruker mye tid på forberedelser, gjennomføring og bearbeiding. Dette gjorde at vi som intervjuere måtte begrense antall personer vi hadde mulighet til å intervju. I tillegg kan en utfordring være at vi som intervjuer kan påvirke informanten, slik at informasjonen vi samler inn i intervjuene passer våre oppfatninger og vår problemstilling (Bjørndal, 2017, s. 107 & 108). For å unngå dette prøvde vi å holde oss mest mulig til intervjuguiden i alle intervjuene. Vi holdt oss for det meste til de spørsmålene vi hadde lagd på forhånd for å ha minst mulig påvirkning på svarene vi fikk.

En annen utfordring når en skal ha intervju er at en må finne en balansegang mellom det å være en aktiv lytter, samtidig som en passer på at informantene holder seg innenfor temaet (Bjørndal, 2017, s. 111). Dette kan være en vanskelig oppgave spesielt siden vi har tema om kritisk tenkning som er et vidt begrep. Dersom informanten begynner å snakke om kritisk tenkning i en annen sammenheng enn samfunnsfag kan det bli vanskelig for oss å velge ut hva som er relevant for vår oppgave. Bjørndal (2017, s. 111) nevner at en slik utfordring kan løses ved å blant annet ha klar noen setninger for å lede informanten i riktig retning. Et eksempel er “jeg vil gjerne gripe fatt i det du sa i sted...” En kan også bruke nonverbale måter

som for eksempel å ikke lytte fullt så aktivt eller legge ned pennen dersom informanten flytter seg fra temaet (Bjørndal, 2017, s. 111). Ved å være bevisst på slike utfordringer før gjennomføring av intervjuene vil det være større sjanse for at en klarer å legge til rette for at dette ikke blir et gjennomgående problem.

I starten av prosessen til masteroppgaven ble vi enige om at vi ønsket å intervju samfunnsfaglærere som har jobbet eller jobber i ungdomsskolen. Vi begynte dermed med å sende ut e-post til de praksislærerne vi har hatt i løpet av studieførløpet. Ettersom vi ikke fikk noe respons fra de tok vi et steg tilbake og sendte e-post til rektorer på ulike skoler for å høre om de kunne videresende til samfunnsfaglærerne på deres skole. Heller ikke her var det noe respons, noe som gjorde at vi måtte endre taktikk for å prøve å få informanter på en annen måte. Vi brukte blant annet en facebook-gruppe for lærere som heter Undervisningsopplegg, hvor vi fant en person som har delt noen innlegg om kritisk tenkning og sendte en e-post for å høre om han var interessert i å delta. Personen viste interesse for å være med i vår masteroppgave, og vi planla og komme tilbake med mer informasjon til vedkommende. Etter omtrent en uke sendte vi e-post til vedkommende igjen om informasjon, men vi fikk aldri respons tilbake og vi satt igjen med null informanter.

Vi fortsatte å sende e-post rundt til lærer og skoler uten respons. Deretter la vi ut en kort redegjørelse om masteroppgaven på Facebook-gruppene Samfunnsfagslærergruppen og Undervisningsopplegg om noen var interessert i å delta. Her var det heller ingen respons. Det var med andre ord utfordrende å få tak i informanter til masteroppgaven. I ettertid har vi konkludert med at det kan være et resultat av at skoler og lærere generelt synes kritisk tenkning er et vanskelig tema å prate om. Det kan også være mangel på tid, interesse eller at de får mange slike henvendelser. Vi fortsatte å sende e-poster til lærere vi hadde kjennskap til. Til slutt, etter tre måneder fikk vi tak i tre informanter som kunne stille til intervju. Dette var en lærer vi fikk tips om å spørre, en tidligere praksislærer og en som har skrevet en tidligere masteroppgave om kritisk tenkning. Alle informantene har jobbet, eller jobber i 5-10.trinn med faget samfunnsfag.

2.3 Informanter

I vår masteroppgave har vi valgt å gi informantene våre fiktive navn. Dette fordi det blir lettere for oss og leseren å skille informantene fra hverandre, og for å gjøre det mer personlig. Ved utvelgelse av informanter har vi valgt informanter til forskningen basert på kriterier vi

har valgt ut (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Dette kalles for strategisk utvelgelse, og har vært hensiktsmessig for oss for å få informanter som kan svare på problemstillingen vår. Gjennom masteroppgaven har vi valgt å referere til informantene gjennom fiktive navn for å bevare anonymiteten deres. Informantene har helt ulike bakgrunner, både med interesse for temaet, hvor mye erfaring de har og hvor mye de har sett på LK20. I prosessen ved transkribering av intervjuene har vi valgt å gjøre om dialekt til bokmål, for å bevare anonymiteten til informantene. Informantene har vi valgt å navngi Kurt, Unni og Thomas.

Kurt har jobbet som samfunnsfaglærer i mellomtrinnet i fem år. Han begynte opprinnelig å jobbe i 1998, men på den tiden var han ikke ferdigutdannet, og vekslet mellom studier og jobb. I dag jobber han med samfunnsfag på høyere utdanning, og har blant annet undervisning som er rettet mot kritisk tenkning.

Unni har jobbet med samfunnsfag siden hun var ferdig med allmennlærerutdanningen sin i 1988. De siste årene jobbet hun på en privatskole som fulgte et selvstendig læreplanverk. Dette vil ikke ha noen innvirkning på masteroppgaven, ettersom læreplanverket hun har fulgt er likt LK20. Før hun begynte å jobbe på privatskole, jobbet Unni som lærer på offentlig skole. Unni sa selv at hun ikke var veldig kjent med innholdet LK20, ettersom hun har jobbet på privatskole, men at kritisk tenkning var et tema hun var kjent med.

Den siste informanten er Thomas, som var ferdigutdannet lærer i 2020. Han har siden 2020 undervist som lærer på mellomtrinnet, også i samfunnsfag. Siste året på utdanningen til Thomas, skrev han en masteroppgave som omhandlet kritisk tenkning i samfunnsfag.

De tre informantene er lærere med vidt forskjellig grunnlag, alder, utdanning, erfaring og ulikt forhold til temaet kritisk tenkning. I gjennomførelsen av intervjuene, brukte vi som nevnt over semistrukturert intervju. Selv om vi brukte denne strukturen på alle de tre intervjuene, ble gjennomførelsene helt individuelle. Alle informantene hadde fått spørsmålene på forhånd, og to av dem hadde spørsmålene med seg under intervjuet. Under et av intervjuene, tok informanten ordet og pratet seg gjennom alle spørsmålene, uten at vi som intervjuere trengte å stille så mange spørsmål. I det andre intervjuet gikk vi gjennom et og et spørsmål, og fikk gjennomført et strukturert og oversiktlig intervju. Det siste intervjuet foregikk over zoom, hvor vi også fikk stille et og et spørsmål til informanten. Selv om intervjuene har foregått veldig forskjellig og at informantene har helt ulike bakgrunner, vurderer vi at dataen er troverdig for vår masteroppgave. Informantene holder seg til tema, og ut fra dataene vi samler

fra de, gir de oss informasjon om hvordan de som individuelle lærere realiserer kritisk tenkning i klasserommet.

2.4 Intervjuguide

Når en planlegger å gjennomføre intervjuer, er det en fordel å ha utarbeidet spørsmål på forhånd slik at det blir en planlagt samtale fra vår side. For å planlegge en samtale er det å utarbeide en intervjuguide vanlig i et forskningsintervju. Å utarbeide en intervjuguide gir deg som intervjuer en oversikt over alle spørsmålene du skal stille informantene. I intervjuguiden er ofte spørsmålene sortert tematisk, som fullstendige setninger eller stikkord (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). I vår intervjuguide (se vedlegg 7.1) var spørsmålene laget tematisk i fullstendige setninger. Dette valgte vi å gjøre ettersom vi sendte spørsmålene til informantene på forhånd, slik at de hadde mulighet til å forberede seg på hva de ville bli spurt om og hadde mulighet for å stille spørsmål hvis noe var uklart eller uforståelig. Ved å ha en intervjuguide ble det også lettere for oss å gjennomføre et strukturert og systematisk intervju, hvor både vi som intervjuere visste hva vi ønsket å spørre om, og slik at informantene hadde mulighet til å stille forberedt til intervjuet.

Ved gjennomførelsene av intervjuene bruke vi intervjuguiden som hjelpemiddel for å huske hva vi ville si og spørre om. For å gjøre intervjuet forståelig for informantene, startet vi med å presentere problemstillingen, vår bakgrunn, info om intervjuet og hvordan taushetsplikt og anonymitet opprettholdes. Deretter gikk vi videre til selve spørsmålene i intervjuguiden, som besto av 4 temaer, som var generell informasjon, kritisk tenkning, i klasserommet og refleksjon. Hver av de ulike temaene besto av fem-sju spørsmål, noe vi synes var en passende mengde for at intervjuene ikke skulle bli for lange eller gjentakende. Intervjuguiden utarbeidet vi ved å først finne fire tema som vi ønsket å utdype oss i. Deretter utviklet vi spørsmålene etter hvert som vi leste oss opp på hva som står om kritisk tenkning i faglitteratur og LK20

2.5 Analyse av datamaterialet

Ved ulike typer studier og forskning der det enten blir brukt kvantitativ eller kvalitativ metode er en av de viktigste delene analysen av datamaterialet. Det er dette som blir grunnlaget for presentasjon av data og diskusjonsdelen der hovedmålet er å anvende teori og funn fra datamaterialet for å finne svar på en problemsituasjon. I en prosess der en prøver å få et system på datamaterialet er det viktig å føle at en har en kontroll. En av de vanligste måtene

for å tilrettelegge opptakene fra intervjuene er ved transkribering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Ofte kan transkriberingen sees på som det første steget i å få et system på datamaterialet og det som skal analyseres. Dette gjøres ved at en lytter på opptakene og noterer ned det som er relevant. Ifølge Bjørndal (2017, s. 103) kan transkribering komme med noen problematiske sider. Han sier at i en transkripsjon vil det alltid forekomme elementer av individuell fortolkning, noe som gjør at ulike personer kan fortolke innholdet forskjellig i ulik grad. Etersom vi er to personer som har transkribert de tre intervjuene vil dette problemet være reelt for oss. Det som er viktig her er å være konsekvent. Dette har vi løst ved å tidlig i prosessen bli enig i hva og hvordan vi skal transkribere. Det første intervjuet transkriberte vi for det meste sammen slik at vi fikk en enighet i hva som var relevant å ha med. Dersom informantene gikk bort fra temaet valgte vi å ikke transkribere dette. Gleiss & Sæther (2017, s. 97) nevner også at det kan være mye usikkerheter ved transkribering, spesielt når det kommer til hvor mye som bør transkriberes, men dette er opp til hver enkelt. I vår prosess ble det da tatt et valg at småord ikke er nødvendige, og lengre sekvenser som ikke er relevant for vår problemstilling blir utelatt det. I vår sammenheng er det snakk om småord som “ehm, nja, tja, hmm, etc.” På en annen side har vi noen plasser bitt oss merke i kroppsspråk og talemåten til informantene dersom de for eksempel har vært usikre eller sier noe bastant. Dette har vi lagt inn i transkripsjonen for å gjøre det lettere å fortolke og analysere svarene slik at de blir mest mulig lik det vi tror informanten ønsket å formidle.

Etter transkriberingen av alle intervjuene er neste steg å systematisere og få kontroll. Dette kan blant annet gjøres ved å lage ulike grupperinger eller kategorier til datamaterialet. Ved å lage grupperinger eller kategorier vil det bli mulig å se nye trekk ved materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Denne analysemetoden kan også kalles koding som innebærer at en går dypere inn i datamaterialet og deler opp intervjuet i mindre enheter og bruker koder på disse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 173). Ved å gjøre dette vil det være enklere å skape mening og se sammenhenger på tvers av intervjuene. Som nevnt ovenfor lagde vi en intervjuguide som ble brukt under intervjuene. I denne intervjuguiden hadde vi koder/ temaer for å systematisere spørsmålene i ulike deler. Disse kodene ble produsert ved å se på tidligere forskning og teori, og basert på ulike forestillinger vi hadde om temaet før vi hadde intervjuene. Etter gjennomføringen av alle intervjuene gikk vi inn i svarene og lagde koder basert på dette for å på best mulig måte diskutere problemstillingen vår og komme fram til en konklusjon.

2.6 Reliabilitet og validitet

Når en gjennomfører kvalitativ forskning er det alltid et spørsmål om reliabilitet og validitet, for å vurdere forskningskvaliteten. Reliabilitet tar for seg hvor pålitelig, troverdighet og hvor god kvalitet det er på forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Ved å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse er det viktig å reflektere rundt ulike faktorer som kan påvirke undersøkelsen. Ulike faktorer som kan påvirke reliabiliteten er hvordan vi som forskere legger frem spørsmålene våre under intervjuet. Under intervjuet kan informantene som blir intervjuet bli påvirket av forskerens tilstedeværelse. Vi som forskere kan påvirke informanten ved å stille og ordlegge spørsmålene slik at vi får svar på de forskningsspørsmålene vi stiller. Derfor er det viktig at vi holder oss så nøytral som mulig under intervjuene, for å ikke ha noen påvirkningskraft på informantene. Når en vurderer reliabiliteten i dataen i en kvalitativ undersøkelse, baserer det seg på refleksjonene forskeren har tatt om hvordan datainnsamlingen har foregått, for å bli bevisst på mulige feilkilder (Ringdal, 2018, s. 247 & 248).

Validitet, også kalt gyldighet, tar for seg kvaliteten på daten en samler inn og fortolkninger og konklusjoner vi som forskere foretar oss. Ved å bruke disse begrepene viser en som forsker at en prøver å etablere kriterier for å gjennomføre en god forskning. Validitet handler også om hvor godt de ulike delene fra forskningsdesignet henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Videre tar for seg om vi svarer på problemstillingen, om metoden og teorien er relevant for å få svar på problemstillingen, om data er relevant ol. I et kvalitativt forskningsprosjekt, som vi skal gjennomføre, er det innenfor en positivistisk tradisjon et utgangspunkt for å vurdere validiteten. Innenfor denne tradisjonen ønsker vi å få frem hvordan begrepet kritisk tenkning faktisk blir realisert i klasserommet, altså få frem en sannferdig kunnskap om virkeligheten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205).

Når det kommer til reliabilitet i en kvalitativ undersøkelse, kan det forekommer noen utfordringer. Dette er blant annet fordi en kvalitativ metode, og mer spesifikt intervju som vi har gjennomført, kan være vanskelig å etterprøve av andre. Det er vanskelig å gjennomføre helt samme intervju som vi har gjennomført, noe som igjen fører til at undersøkelsen i utgangspunktet ikke kan gjennomføres på nytt. På en annen side har vi lagt ved intervjuguiden noe som i større grad kan styrke reliabiliteten i vår masteroppgave. Ettersom vi fulgte intervjuguiden slavisk i alle tre intervjuene vil det være mulig å etterprøve vår masteroppgave til en viss grad. Et problem i forhold til validitet i vår masteroppgave er at vi

har utført intervju som har hatt store variasjoner i både lengde og utførelse. Dette kan ha vært med på å påvirke svarene til informantene våre. På en annen side har vi stilt samme spørsmål og fulgt intervjuguiden i alle intervjuene noe som fører til at grunnlaget for intervjuene var det samme. Dette er med på å styrke validiteten i vår masteroppgave. Vi valgte også å forholde oss mest mulig stille i alle intervjuene slik at vi skulle påvirke informantene i minst mulig grad. Det at vi har tre informanter er også med på å påvirke resultatene, og vi ønsker derfor å presisere at resultatet ikke nødvendigvis kan representere alle lærere. Det vi har vært bevisst på er å få lærere som kommer fra ulike yrkesbakgrunn og har ulike erfaringer slik at de i størst mulig grad kan representere et større utvalg lærere.

2.7 Forskningsetikk

Når en skal foreta en type forskning der en har deltakere så er det forskningsetiske prinsipper en må ta hensyn til. Gleiss og Sæther (2021, s. 43) legger fram tre prinsipper en er nødt til å følge: “informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering og unngå negative konsekvenser for deltakerne.” Dette bør følges slik at en på en best mulig måte kan skjerme deltakerne for uønskelige situasjoner. Det første prinsipp er informert samtykke og handler om at de som deltar i forskningen ikke skal føle seg tvunget til å delta. Samtykke skal være helt frivillig for deltakelse, det skal komme tilstrekkelig med informasjon som er forståelig og det skal være dokumenterbart (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). I vår innhenting av informanter har vi vært tydelig på at det er frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg. Når det kommer til konfidensialitet og anonymisering så handler det om å begrense hvor mange som har tilgang til ubehandlet datamateriale og være sikker på at deltakerne forblir anonyme (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). I vårt tilfelle har vi benyttet oss av Norsk senter for forskningsdata (NSD) som har vurdert vår oppgave og passer på at en håndterer dataene på en respektfull og riktig måte. Vi har også hentet et samtykkeskjema der informantene får informasjon om masteroppgaven vår og deres rettigheter (se vedlegg 7.2). Det siste prinsippet er unngå negative konsekvenser for deltakerne og dette kan blant annet gjøres ved å passe på at de beholdes anonyme. Det er også viktig at en ikke kommer med tolkninger som kan såre deltakerne, og dette er noe vi har vært bevisst på og prøvd å unngå gjennom hele prosessen.

3 Teori

I denne delen av masteroppgaven vil vi presentere relevant teori for vår forskning. Først kommer en del der vi presenterer hvordan begrepet kritisk tenkning kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger. Deretter kommer en ren teoretisk del der vi presenterer flere ulike definisjoner og syn på kritisk tenkning. Dette for å blant annet vise til noen av de mange definisjonene som finnes av begrepet. Videre vil vi presentere en studie som kalles Delphi-studien som har stått sentral i utviklingen av kritisk tenkning og hva de kom fram til i denne studien. Så kommer en del av kritisk tenkning i LK20. I utgangspunktet kan en diskutere hvorvidt dette kan kalles teori, men ettersom vi i all hovedsak skal se på kritisk tenkning i LK20 vil det være naturlig at det kommer inn her. Deretter kommer et kapittel om at kritisk tenkning må kobles opp mot faginnhold. Og det siste kapittelet i teoridelen vil presentere didaktikk, mer spesifikt tre ulike temaer som kan kobles tett opp mot kritisk tenkning. Vi har valgt denne strukturen slik at det teoretiske grunnlaget for begrepet kritisk tenkning kommer først, deretter går vi inn LK20, for så å gå enda mer spesifikt inn og presenterer spesifikt faginnhold og temaer en kan knytte opp mot kritisk tenkning.

3.1 Kritisk tenkning i ulike sammenhenger

Vi lever i en verden der vi hver dag tilegner oss ny informasjon gjennom datamaskiner, smarttelefoner og TV. Denne informasjonen må bearbeides og det må tas valg om en stoler på informasjonen eller ikke. For å kunne ta disse valgene bør en ha grunnleggende ferdigheter om det å kunne tenke kritisk. Det å tenke kritisk, og begrepet kritisk tenkning, er ofte assosiert med noe negativt ettersom ordet kritisk forekommer (Greek. Jonsmoen & Nilsen, 2014, s. 4). På grunn av dette bruker begrepet å deles inn i to forskjellige brukskategorier; hverdagsbruk og faglig bruk. Greek et al. (2014, s. 5) fremhever at når en snakker om å være kritisk i en faglig sammenheng så blir det sett på som en positiv ferdighet som alle bør beherske. I hverdagen brukes ofte begrepet i sammenheng med når noe skal bli kritisert, men i en faglig sammenheng så har begrepet en større betydning. Når det kommer til å tenke kritisk i en faglig sammenheng så handler det i større grad om å ha en undrende og granskende innstilling til informasjon (Greek et al., 2014, s. 5). Bruken av begrepet og betydningen bak det endres utfra hvilken sammenheng det er snakk om.

I skolen, og mer spesifikt i samfunnsfag, er kritisk tenkning en generell ferdighet som knyttes opp mot spesifikt faginnhold. Det handler om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger elever bør tilegne seg for å bli en aktiv medborger (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas, 2019, s. 11 & 15). I samfunnsfag blir altså begrepet knyttet betydelig mer opp mot den personen elevene skal bli i samfunnet, der målet er at de skal bli en aktiv medborger. I korte trekk handler det å være en aktiv medborger om å være engasjert og deltakende i ulike sammenhenger. For elever kan det for eksempel være å bidra via elevrådet, der en kan være med å bestemme over ting som angår skolen sin. Ifølge Kjetil Børhaug (2014, s. 16) er det som kan skape problemer når det kommer til kritisk tenkning i samfunnsfag, det som kalles “en selektiv kritisk tenkning.” Det handler om at den kritiske tenkningen utfører foregår på et selektivt grunnlag og en velger selv hva en ønsker å forholde seg kritisk til eller ikke. Børhaug og Christophersen (2012) legger for eksempel fram at i tidligere lærebøker for samfunnskunnskap så fokuserer de kritiske elementene på folk som ikke bruker stemmerett, diskriminering, forurensning og diktatur i andre land. Det forekommer her et valg om hvilke temaer en ønsker at elevene skal være kritiske til og det kan i lengden ha negativ effekt. Selv om det har blitt bevisst at det finnes elementer av selektiv kritisk tenkning i eldre lærebøker så mener Ferrer et al. (2019, s. 16) at elevene bør få vite at en ikke skal være kritiske til alt. Her er det snakk om å finne en fin balansegang mellom å få elevene til å tenke kritisk, men samtidig ikke få de til å kritisere og tvile på alt de ser og hører overalt, noe som kan bli en utfordring for lærere.

I Cappelen Damm sitt nye læreplanverk i samfunnsfag som heter Samfunnsfag 5 og Samfunnsfag 8-10 så kommer det tydelig fram at kritisk tenkning skal innføres som et begrep for elevene. I Samfunnsfag 5 står det at læreverket skal ha “engasjerende oppgaver som legger vekt på kreativitet, refleksjon og kritisk tenking.” (Cappelen Damm, 2021). Under “Om læreverket” til Samfunnsfag 8-10 så står det blant annet at “samfunnsfaglig metode med kildekritikk og kritisk tenkning har et eget kapittel i hver bok, ved siden av å inngå i oppgavene.” (Cappelen Damm, 2021). I Samfunnsfag 8 er kritisk tenkning et underkapittel under kildekritikk. I Samfunnsfag 9 er også begrepet kritisk tenkning nevnt flere plasser og definert. Den siste boken Samfunnsfag 10 er enda ikke lansert, men det kommer godt fram at det har vært en positiv utvikling der kritisk tenkning har fått en større plass i fagfornyelsen.

3.2 Kritisk tenkning som begrep

Om en ønsker å forske på kritisk tenkning er det viktig å avklare og forstå hva en legger i begrepet. Det er en rekke måter å definere kritisk tenkning på. Blant annet bemerket forskeren Burrhus Frederic Skinner (1976) at en konsekvent og kortfattet definisjon av kritisk tenkning er vanskelig å bli enig om, om ikke umulig. Dette fikk teoretikeren John E. McPeck (1981) til å hevde at kritisk tenkning både var under-analysert og “overarbeidet.” Selv om det er vanskelig å definere kritisk tenkning, har det blitt forsøkt og det har kommet flere definisjoner gjennom tiden. I sin filosofiavhandling påpekte Eva Brodin (2007) at kritisk tenkning er et flytende konsept, der de ulike definisjonene formidler ulike betydninger, ettersom det ikke finnes en felles forståelse på kritisk tenkning.

Dette har gjort at begrepet ofte blir brukt i ulike sammenhenger med ulike synonymer. Et eksempel på dette kommer fram i boken *How We Think* fra 1909 der filosofen John Dewey kommer med en definisjon av det han velger å kalle reflekterende tenkning. Han definerer reflekterende tenkning som: “Active, persistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds which support it, and the further conclusions to which it tends.” (Dewey, 1997, s. 6). I denne definisjonen handler reflekterende tenkning om å kunne ha en konsekvent evne til å gjøre vurderinger slik at en sitter igjen med best mulig konklusjon. I Robert H. Ennis sin definisjon av kritisk tenkning trekkes også ordet reflekterende tenkning inn. Hans definisjon sier at kritisk tenkning er “reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do.” (Ennis, 1987, s. 10). Her kommer også begrepet reflekterende tenkning fram, og dette støttes opp av Ferrer et al. (2019, s. 11) som starter boken *Kritisk tenkning i samfunnsfag* med å si at kritisk tenkning gjennomgående handler om reflekterende tenkning. I boken sier de at for å forstå seg på kritisk tenkning så er reflekterende tenkning et godt utgangspunkt å begynne med. For å tenke kritisk må en også ha en reflekterende tenkning og mange velger å bruke disse som synonymer. Slik vi ser det er reflekterende tenkning og kritisk tenkning det samme, men videre i masteroppgaven kommer vi til å bruke begrepet kritisk tenkning.

Innenfor utviklingen av begrepet kritisk tenkning finner en blant annet en bevegelse kalt “The Critical thinking movement». Denne bevegelsen bestod av en rekke akademikere som arbeidet med å finne en klar og tydelig definisjon og forståelse av kritisk tenkning (Moore, 2013 s. 507). De ulike akademikerne har hver for seg kommet fram til en definisjon av kritisk tenkning. Den mest kjente definisjonen fra bevegelsen er fra Ennis (1987) som står nevnt i

avsnittet ovenfor. Hovedmålet med studien var å innføre begrepet kritisk tenkning i skolen, men bevegelsen har i ettertid på ulikt grunnlag blitt kritisert av forskjellige forskere. Craig Gibson (1995, s. 27) mener at et problem med bevegelsen er at det mangler praktisk gjennomførbarhet. Bevegelsen har hovedsakelig fokusert på å komme fram til en definisjon av kritisk tenkning, ikke hvordan det skal innføres i et klasserom. Dette kan begrunnes med at det mangler en klar og tydelig definisjon av kritisk tenkning, og det vil derfor være vanskelig å få det implementert i for eksempel undervisning. En annen kritikk som er blitt gitt til bevegelsen er at en skulle tro at et begrep som kritisk tenkning burde hatt en klar definisjon for lenge siden, men det kan virke som at jo mer begrepet arbeides med, jo mindre forståelig blir det (Capossela, 1998, s. 1). Det kan altså diskuteres hvorvidt “the critical thinking movement” har bidratt til å klargjøre begrepet kritisk tenkning, eller om det har gjort begrepet enda mer utydelig.

Ifølge Greek et al. (2014, s. 5 & 6) innebærer kritisk tenkning at du er spørrende og undrende til det du ser og hører. Du må stille spørsmål og være nysgjerrig. Hvis du bruker kunnskap og fornuft for å tenke over faglige forhold i ulike sammenhenger, på en systematisk, selvstendig og undersøkende måte, det er da du er en kritisk tenker (Greek et al., 2014, s. 5 & 6). Dette kommer også fram gjennom det Facione (1989, s. 3) presenterer som den ideelle kritiske tenkeren. Det innebærer blant annet at en person er vanemessig nysgjerrig, velinformert, god til å gjøre vurderinger og gjør et grundig arbeid når hen skal søke om relevant informasjon. Vibeke Riiser-Larsen og Lars Tunstad, (2021, s. 167) mener det er viktig å tenke kritisk ettersom det ikke bare omhandler hvordan vi som enkeltindivider håndterer livene våre, men at det også omhandler samfunnet vi lever i. Det skjer stadig endringer i samfunnet og hvis en velger å ikke reflektere over disse endringene, og ikke har egne tanker på bakgrunn av den kunnskapen en tar inn fra ulike hold, da gir en fra seg muligheten til å påvirke sin egen hverdag. For å være en kritisk tenker må en ha tatt seg god tid til å bruke hodet på en god måte. Dette innebærer at en ser en sak fra flere sider, at du i så stor utstrekning som mulig vurderer fordeler og ulemper ved en sak og hører på synspunkter og argumenter til andre rundt deg (Riiser-Larsen og Tunstad 2021, s. 176).

Som nevnt ovenfor avsluttes definisjonen til Ennis med “[...] to believe or do”, her kommer han fram med at kritisk tenkning ikke bare omhandler hva en tror er riktig, men også de handlingene en gjør. For å utdype hva disse handlingene går ut på kan en eksempelvis se for seg at en har elever i en klasse som er svært nysgjerrige. Dette er en god egenskap for elevene, men dersom de ikke tør å stille spørsmål og utføre en handling ved å stille spørsmål

så holder det ikke bare å være nysgjerrig. I de fleste andre definisjoner av kritisk tenkning er handlingen noe som ikke kommer fram. Dette sammenfaller med Davies (2015, s. 60 & 61) som forteller at de fleste definisjonene av kritisk tenkning bare inneholder de kognitive elementene av begrepet. Videre forteller Davies (2015) at handlinger basert på den kritiske tenkningen er minst like viktig og bør komme tydeligere fram for å få best mulig forståelse av begrepet. Riiser-Larsen og Tunstad (2021, s. 177 & 178) sier at kritisk tenkning omhandler hvordan en reagerer og tar beslutninger, og de sier at det er viktig å ikke la følelser en ikke vet hvor kommer fra styre avgjørelsene dine. Følelser en er viktig del av mennesket, og følelsene påvirker tankene våre raskere enn vi er klar over som videre påvirker reaksjonen vår. Ved å ikke tenke over eller kjenne på følelsene i en situasjon hvor du trenger å reagere, kan en reagere på en måte som ikke er rasjonell eller fornuftig (Riiser-Larsen og Tunstad, 2021, s. 177 & 178). En som var opptatt av at kritisk tenkning omhandler både tanker, følelser og handlinger, var Peter A. Facione (1989), som gjennom en studie forsket på kritisk tenkning og hva det innebærer å være en kritisk tenker, som vi nå skal se nærmere på.

3.3 Delphi-studien

En av de fremste studiene innenfor kritisk tenkning er delphi-studien som ble ledet av Peter A. Facione. Denne studien startet i 1989 og varte i to år der 46 akademikere og eksperter fra USA og Canada med ulike fagfelt samarbeidet for å få en sammenfatning av begrepet kritisk tenkning. Metoden som ble brukt under studien kalles delphi-metoden og den utføres gjennom et interaktivt panel der deltakerne blir presentert ulike spørsmål. Målet var at de gjennom diskusjon og samtaler skulle komme fram til konsensus (Facione, 1989, s. 2). Et av hovedfunnene i studien ser at man kan dele kritisk tenkning inn i to dimensjoner, kognitive ferdigheter og affektive disposisjoner. Disse to dimensjonene er altså ifølge delphi-studien nødvendige for å forstå begrepet kritisk tenkning. For å være en god kritisk tenker må en kombinere utviklingen av ferdighetene av kritisk tenkning ved å bruke disposisjonene (Facione, 1989, s. 3). Forskerne har tidligere sett på ferdighetene som ligger til grunn for å være en god kritisk tenker. Samtidig som de forsket på disse ferdighetene, mente de også at det kunne være at ingen mennesker egentlig var fullstendig dyktige på alle ferdighetene og underferdighetene de har listet opp. Dette gjaldt også for disposisjonene, at det er nok å være dyktig på en eller flere av punktene for å bli kjennetegnet som en en god kritisk tenker (Facione, 1989, s. 4 & 5). Denne studien er i all hovedsak tiltenkt universitet- og høyskole nivå. Facione (2015, s. 9) ønsket å finne ut hvordan en kan definere kritisk tenkning på et slikt nivå for å få en forståelse for hvilke ferdigheter og disposisjoner studentene må tilegne seg.

3.3.1 Kognitive ferdigheter

Gjennom delphi-studien kom de fram til seks kjerneferdigheter. De seks kjerneferdighetene er tolkning, analyse, slutning, evaluering, forklaring og selvregulering (Facione, 1989, s. 5). Det ble diskutert hvorvidt en må kunne mestre alle ferdighetene samtidig, men da ble ekspertene enig i at dette ikke er nødvendig. Det kommer fram i studien at selv om en har god evne til å reflektere over alle kjerneferdigheten så betyr ikke det nødvendigvis at en er en god kritisk tenker. En må også kunne vite og vise hvordan disse ferdighetene går over til handling (Facione, 1989, s. 5). Et annet viktig moment i henhold til ferdighetene er at de bør kunne utføres i ulike situasjoner. En bør for eksempel kunne bruke ferdighetene både i et klasserom, men også i hverdagen en lever i (Facione, 1989, s. 5). For å gi en bedre forståelse for kjerneferdighetene har ekspertene i delphi-studien også kommet opp med flere underferdigheter. Disse underferdighetene er ment å bli brukt for å klargjøre de seks kjerneferdighetene slik at en vil få best mulig forståelse av hva kritisk tenkning er (Facione, 1989, s. 7). I tabellen nedenfor presenteres alle kjerneferdighetene med en definisjon og underferdighetene, oversatt fra engelsk til norsk.

Ferdighet	Underferdigheter
Tolkning: Å forstå og uttrykke betydningen av et bredt spekter av opplevelser, situasjoner, data, hendelser, konvensjoner, trossyn, regler, kriterier, etc.	<ul style="list-style-type: none">● Kategorisere● Avklare mening og betydning
Analyse: Å identifisere de tiltenkte og faktiske forholdene mellom utsagn, spørsmål, konsepter, etc. for å komme fram til en konklusjon.	<ul style="list-style-type: none">● Undersøke idéer● Identifisere argumenter● Identifisere årsaker og påstander
Slutning: Å identifisere og sikre data for å trekke rimelige konklusjoner, slik at troverdigheten styrkes.	<ul style="list-style-type: none">● Sette spørsmål ved funn● Vurdere andre alternativer● Trekke logiske eller begrunnet konklusjoner

<p>Evaluering: Å vurdere troverdigheten ved å se på bakgrunnen for å komme fram til en konklusjon.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vurdere troverdigheten til påstander ● Vurdere kvaliteten på argumenter
<p>Forklaring: Å vise til og rettferdiggjøre ens resonnering gjennom metode, kontekst, bevis etc. ved å presentere overbevisende argumenter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Oppgi resultater ● Begrunne prosedyrer ● Presentere argumenter
<p>Selvregulering: Å selvbevisst overvåke ens kognitive prosesser. En skal også kunne selvkorrigere ens resultater ved å stille spørsmål, bekrefte eller validere.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Selvovervåkning ● Selvkorrigerings

(Facione, 2015, s. 9 & 10).

Ekspertene i delphi-studien har også en utdypende forklaringer på hvordan en kan bruke disse underferdighetene. De ulike ferdighetene og underferdighetene har som mål å få en større forståelse for hva kritisk tenkning innebærer og den ferdigheten Facione (2015) trekker fram som mest bemerkelsesverdig er selvregulering. Ifølge Facione (2015, s. 7) har selvregulering og ordet metakognisjon en sterk tilknytning til hverandre, spesielt når det kommer til kritisk tenkning. Metakognisjon omhandler å tenke over egne tanker og når en kobler dette sammen med kritisk tenkning så handler det om å tenke kritisk på egen kritisk tenkning (Facione, 2015, s. 7). Selvregulering kommer altså inn som en ferdighet som kobler alt innen kritisk tenkning sammen for å få et overblikk. Det handler om å se sammenhengene mellom alle de ulike ferdighetene, og sammenhengen mellom ferdighetene og disposisjonene.

I denne tabellen med ferdigheter prøver Facione (2015) å gi en forståelse for den ene dimensjonen av hva kritisk tenkning innebærer. Her presenterer han ord som tolkning, analyse og selvregulering for å nevne noen. Ettersom nivået på disse ferdighetene i utgangspunktet er tiltenkt universitet- og høyskolenivå vil det være et for avansert ordspråk å bruke for elever i grunnskolen. En kan heller se på det som en hjelp til lærere slik at de kan få en bredere forståelse av kritisk tenkning på et høyt nivå.

3.3.2 Affektive disposisjoner

I delphi-studiet hadde forskerne stort fokus på de kognitive ferdighetene. Derfor var det mange av ekspertene som ønsket å si noe i forhold til de personlige egenskapene, som sinnsvanene, holdningene eller de affektive disposisjoner, da de mente at dette også karakterisere gode kritiske tenkere (Facione, 1989, s.12). Forskerne bak delphi-studien var generelt enig i at det også finnes en kritisk ånd hos mennesket. Den kritiske ånd innebar at mennesket er undersøkende og nysgjerrig, er skarpsinnet, har en fornuftig vurdering, og har en sult eller iver etter å finne pålitelig informasjon, som gode kritiske tenkere besitter (Facione, 1989, s. 12 & 13). Forskerne kunne derfor hevde at mennesket måtte inkludere både ferdighetsdimensjonen og disposisjonsdimensjonen for å bli karakterisert som en god kritisk tenker (Facione, 1989, s. 5)

Gruppen med forskere hadde et sterkt skille mellom hva som gjorde deg til en kritisk tenker og hva som gjorde deg til en god kritisk tenker. Deres største bekymring var uenigheten de hadde rundt hvilke ferdigheter som gjorde deg til en god kritisk tenker. De argumenterte for at gode kritiske tenkere er de som har de riktige ferdighetene og viser gode og verdifulle vaner i tillegg. De konstaterte at en god kritisk tenker bruker de riktige ferdighetene på en passende måte, samtidig som de også har noen eller alle disposisjonene (Facione, 1989, s. 13 & 14).

Forskerne utviklet derfor en liste med de affektive disposisjonene for kritisk tenkning. Disse disposisjonene er:

- Vise nysgjerrighet til ulike problemstillinger.
- Oppmerksom på å bli og forbli godt informert.
- Oppmerksom for muligheter til å bruke kritisk tenkning.
- Stole på at undersøkelsen gir en konklusjon
- Stole på ens egen evne til å resonnerer.
- Åpenhet for ulike verdenssyn.
- Åpen for å vurdere ulike alternativer og meninger.
- Forståelse for andre sine meninger.
- Vurdere resonnement med et rettferdig sinn.
- Identifisere ens egne partiskhet, fordommer og stereotypier
- Være forsiktig med å holde tilbake, foreta eller endre dommer.
- Vilje til å revurdere synspunkter der endring er nødvendig.

(Facione, 2015, s. 11).

I likhet med Facione og delphi-studien har også Ennis (1993) utviklet en liste med ulike ferdigheter og disposisjoner som bør være til stede for å være en god kritisk tenker. Listen sier at en må kunne:

- Bedømme troverdigheten til ulike kilder.
- Identifisere konklusjon, begrunnelser og antakelser.
- Bedømme kvaliteten på argumenter.
- Utvikle og forsvare synspunkter til ulike problemer.
- Stille oppklarende spørsmål.
- Planlegge en undersøkelse og vurdere troverdigheten på den.
- Definere begrep korrekt iht. kontekst.
- Være åpensinnet.
- Prøve å være velinformert.
- Trekke konklusjoner når nødvendig, men med forsiktighet.

(Ennis, 1993, s. 180).

Sammenlignet med de kognitive ferdighetene og affektive disposisjonene til Facione (2015) kan denne listen bli sett på som mer konkret ettersom den inneholder begge dimensjonene. Listen til Ennis (1993, s. 180) er en spesifisert guide som kan brukes til å vurdere elevers kritiske tenkning, også i grunnskolen. Videre kan denne listen fungere som en direkte mal for måloppnåelse både generelt i skolen, men også i mer spesifikke fag. I samfunnsfag kan en for eksempel bruke denne listen direkte i timen ettersom samfunnsfag er et muntlig fag der det ofte forekommer dialog i klasserommet. En kan også se at hele listen inneholder viktige elementer fra faget, noe som gjør det enda mer gjennomførbart å implementere i det samfunnsfaglige klasserommet. Ennis (1993, s. 180) retter stor kritikk til de mange teoriene og definisjonene det finnes av kritisk tenkning og sier at de i stor grad mangler en helhet. Ofte mangler de elementer som er viktig for å få en full forståelse av begrepet kritisk tenkning. Dette vil i flere sammenhenger minske gjennomførbarheten noe som vil føre til at det blir vanskeligere å få begrepet realisert i et klasserom. I bunn og grunn bør kritisk tenkning få en større mening enn å bare handle om skepsis (Ennis, 1993, s. 180).

3.4 Hva er egentlig kritisk tenkning?

Basert på gjennomgangen av de ulike teoriene som vi nå har presentert i teoridelen har vi definert kritisk tenkning som:

Menneskers evne til å selvstendig kunne vurdere, reflektere, utforske, stille spørsmål og være nysgjerrig til andres holdninger, meninger og verdier slik at en kan sitte igjen med bredest mulig grunnlag for å ta informerte beslutninger. Videre ønsker vi å inkludere handlingsbegrepet i definisjonen der vi ser på den utførte handlingen som viktig innenfor kritisk tenkning. (Greek et al., 2014; Riiser-Larsen et al., 2021; Dewey, 1997; Ennis, 1987).

Denne definisjonen tydeliggjør hvordan vi har definert og tolket begrepet kritisk tenkning og vil også ligge som grunnlag for de tolkningene vi foretar oss i diskusjonsdelen. Som vi selv har erfart gjennom egen skolegang, på lærerstudiet og i praksis så er samfunnsfag et fag der begrepet ligger sentralt. Slik en kan se i vår definisjon av kritisk tenkning så er kritisk tenkning et stort begrep som inneholder mange ulike sider. Vi synes begrepet oppsummerer og inneholder mange av de viktigste ferdighetene og sidene i samfunnsfag og mener begrepet bør bli enda viktigere og mer hyppig brukt, også i kompetansemålene og klasserommet. Dersom en for eksempel ser på Facione (2015) og Ennis (1993) sine ferdigheter og disposisjoner kan en se at de inneholder mange punkter som direkte gjenspeiler det vi ser på som samfunnsfaget. Ferdighetene og disposisjonene presiserer blant annet viktigheten med å stille spørsmål, være åpensinnet, identifisere egne fordommer og stereotypier, ha forståelse for andres argumenter og meninger og kunne selvkorrigere sine egne resultater (Facione, 2015; Ennis, 1993). Dette er ferdigheter og disposisjoner som vi ser på som noen av de viktigste delene av samfunnsfag. Dette understrekes ved å se på hva som står under fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen: “Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Dette er den første setningen en finner i læreplanen i samfunnsfag noe som understreker at elevene i slutten av samfunnsfag skal være kritisk tenkende medborgere.

3.5 Læreplanverket og Goodlad

Fagfornyelsen er et begrep som beskriver prosessen med å få innført LK20 i skolen. Denne prosessen kan for mange virke stor og vanskelig, men det finnes ulike hjelpemidler som skal hjelpe til med denne prosessen. Utdanningsdirektoratet (2022, s. 1) har kommet ut med det de

kaller kompetansepakken som skal hjelpe lærere og skoler med å bruke, tolke og forstå det LK20 som nå er innført. Denne kan brukes som hjelp til å få en større forståelse for hvordan en innfører LK20 i skolen. De som bestemmer om disse pakkene skal bli brukt er skoleeier eller skoleleder, og arbeidet skal skje på på skolen som utviklingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). I denne delen av masteroppgaven har vi valgt å vise til alle de plassene kritisk tenkning står nevnt i LK20, dette for å tydeliggjøre hvor viktig og viktig begrepet har blitt.

3.5.1 Goodlads læreplanteori

Styringsdokumenter i skolen er noe mange land benytter seg av. Dette er for å ha planer for hva elevene skal lære i løpet av skolegangen. I engelskspråklig land, bruker de begrepet Curriculum, hvor vi i Norge bruker begrepet læreplan. Curriculum tar for seg mer enn det den norske læreplanen gjør. I den norske skolen er læreplanverket et dokument som består av “overordnet del, fag - og timefordeling og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen.” (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 1).

Curriculum som benyttes i engelskspråklige land er en mer omfattende plan. Curriculum tar for seg mer enn bare det som skal skje i skolen og teorien bak, den tar også for seg hva som skjer i praksis og i undervisningen. Det er snakk om kunnskaper, opplevelser, erfaringer, holdninger, avgjørelser og lignende. Curriculum representerer altså ikke bare teorien bak et dokument, men også den gode jobben lærere og andre viktige aktører legger til grunn for at elevene i ulike aldre skal få et best mulig læringsprogram. Derfor kan en si at læreplanen i seg selv er et styringsdokument, men curriculum også tar for seg det som skjer i praksis (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 59). I 1979 utvikler John I. Goodlad et læreplanteoretisk begrepsapparat, som i dag legger føringer på vår læreplanforståelse. Goodlad utviklet fem nivåer som klassifiserte læreplan ut fra hvordan den kan fremtre. De fem nivåene Goodlad utviklet tar for seg veien fra læreplanideér til den blir realisert i en opplæringssituasjon (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9). De fem nivåene kalte Goodlad for “Den ideologiske læreplanen, den formelle læreplan, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen.” Videre skal vi se nærmere på tre av de fem nivåene, som er relevant for vår forskning, om hvordan lærere realiserer kritisk tenkning i klasserommet. De tre nivåene er den formelle læreplan, den oppfattede læreplan og den gjennomførte læreplan.

Den formelle læreplan er den vedtatte læreplan, som tar for seg alle fagene, og de studieplanene som utdanningsinstitusjoner har utarbeidet. I norsk sammenheng tilsvarer dette LK20. De dokumentene som er utformet der, kan ses på som en kontrakt mellom skolen og elevene/samfunnet. I litteraturen innenfor pedagogikk benyttes ofte begrepet læreplan i Norge for de planene eller dokumentene som nevnes her. I læreplanen finner studenter og elever en beskrivelse av hva som er forventet at de skal lære, altså læringsutbytte elevene skal få gjennom skolen og utdanningen. Læreplan blir også en plan for lærere, hvor det står beskrevet hva de skal lære elevene/studentene gjennom skolegangen (Garmannslund et al., 2011, s. 9). Den oppfattede læreplan er ifølge Goodlad (1979) det nivået som i størst grad påvirker praksisen og realiseringen av læreplan. Dette nivået tar for seg den fortolkningen hver enkelt lærer eller underviser har av læreplandokumentet, som resulterer i hvordan undervisningen kommer til å bli. To lærere kan lese samme kompetansemål, men realisere det på helt ulike måter, ettersom alle lærere har individuelle fortolkninger av læreplandokumentet. Hvordan en enkelt lærer gjennomfører undervisningen, kommer an på den enkeltes erfaring, antakelser, og betraktninger hvordan en har mulighet å gjennomføre undervisningen (Garmannslund et al., 2011, s. 9 & 10).

Den gjennomførte læreplan, beskriver hvordan oppfattede læreplan blir omsatt i praktisk undervisning, altså hvordan læreplanen operasjonaliseres. Den gjennomførte læreplan påvirkes av læreres syns på undervisning, rammefaktorer og gjennomføring (Garmannslund et al., 2011, s. 10). En viktig faktor her er at hvordan lærere oppfatter at læreplan skal anvendes i deres klasserom, kan være helt forskjellig til hva de faktisk lærer bort og gjennomfører i klasserommet. Det kan være vanskelig for en lærer å skille hva en lærer vil lære bort og hva hen faktisk lærer bort. Den gjennomførte læreplan er det som skjer time etter time og dag etter dag i skolen og klasserommet (Goodlad et al., 1979, s. 62 & 63).

3.5.2 Overordnet del

Begrepet kritisk tenkning har fått en større plass i LK20 enn i tidligere læreplaner. Vi skal i det følgende vise hva LK20 sier om kritisk tenkning og hvordan begrepet forstås i planen. I overordnet del kan en se at begrepet kritisk tenkning blir nevnt i ulike sammenhenger og viser at det er et viktig begrepet i alle fag. Ferrer et al. (2019, s. 21) nevner at en av de største forskjellene mellom LK06 og LK20 når det kommer til kritisk tenkning er at begrepet nå blir eksplisitt nevnt i kompetansebegrepet. Under kompetanse i fagene står det blant annet at: "Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk."

(Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 10). Her knytter de altså kritisk tenkning til kompetansebegrepet noe som tydelig viser viktigheten ved det. Videre i overordnet del kan en finne kritisk tenkning både i formålet med opplæringen og tverrfaglige temaer der essensen omhandler at elevene skal lære seg og øve opp evnen til å tenke kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3 & 13). Her kan en se at LK20 inneholder en bevissthet om at kritisk tenkning er noe som må læres opp over tid. Dette er noe elevene må øve på gjennom alle fagene slik at de kan bruke det i mange ulike områder i hverdagen.

Den plassen i overordnet del der begrepet kritisk tenkning har fått størst plass er under opplæringens verdigrunnlag der kritisk tenkning og etisk bevissthet har fått en egen del. Her står det at “Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.” (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6). Det å være nysgjerrig og å stille spørsmål knyttes tett opp med begrepet kritisk tenkning og dette er noe vi har sett flere steder, både tidligere i teorien og i intervjuene vi har gjennomført. Videre velger de å definere begrepet kritisk tenkning som synonymt med vitenskapelig tenkning der det handler om å kunne undersøke konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer på en fornuftig og undersøkende måte (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6). De kommer altså med en relativt kort definisjon av et begrep som gjennom tider har vært vanskelig å definere, der hovedessensen i definisjonen er at eleven skal være undersøkende. Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 6) nevner også at elevene skal kunne vurdere ulike kilder og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. Ved første øyekast er det lett å tenke at dette bare kan knyttes til samfunnsfag, men faktumet er at en må kunne vurdere ulike kilder i alle fag. Det som er viktig når en skal reflektere kritisk er at en er nødt til å ha en viss forkunnskap om emnet. Dette er noe som kommer fram når det nevnes at

Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6).

Denne balansegangen er viktig å ha i bakhodet når en tenker på begrepet kritisk tenkning ettersom det i stor grad omhandler å kunne ha et kritisk blikk på informasjon for å utvikle sin egen kunnskap og kompetanse om ulike temaer. I bunn og grunn er kritisk tenkning viktig fordi det er en forutsetning for at elever skal kunne klare å lære nye ting i ulike

sammenhenger og for å utvikle god dømmekraft som vil kunne hjelpe dem videre i livet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6). Gjennom overordnet del av LK20 kan en se at det blir brukt mange ulike ord i sammenheng med kritisk tenkning som for eksempel nysgjerrig, utforskende, stille spørsmål og dømmekraft. Dette tydeliggjør at begrepet er stort og inneholder mange ulike kunnskaper og ferdigheter elevene skal mestre for å være en kritisk tenker.

3.5.3 Læreplan i samfunnsfag

Fra overordnet del til læreplan i samfunnsfag, finner vi at begrepet kritisk tenkning er nevnt flere steder. For å forstå viktigheten med kritisk tenkning i samfunnsfag, er det viktig å se det opp mot fagets formål. Gjennom opplæringen elevene får i skolen, er samfunnsfag et sentralt fag da det er her elevene skal lære å forstå og se sin egen omverden (Ferrer et al., 2019, s. 15). Faget skal legge til rette for at elevene kan tenke kritisk om samfunnet de lever i, slik at elevene blir en aktiv og deltakende medborger i offentligheten (Ferrer et al., 2019, s. 15). I samfunnsfag handler kritisk tenkning om at elevene får kunnskap, holdninger og ferdigheter som de trenger for å bli en aktiv medborger (Ferrer et al., 2019, s. 15). Derfor ønsker vi å undersøke hvordan lærere realiserer kritisk tenkning i samfunnsfag.

Når vi ser nærmere på læreplan LK20, ser en at kritisk tenkning har fått en større og mer sentral plass under samfunnsfag. Under fagets relevans og sentrale verdier står det at at “Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt.”

(Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Kritisk tenkning har med andre ord en sentral plass i samfunnsfagets. I kjerneelementene, under samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, kommer det frem at “De [elevene] skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg.”

(Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Her vil det være en forutsetning at elevene bruker kritisk tenkning. Dette kjerneelementet legger opp til at elevene må vurdere ulike perspektiver og reflektere over menneskers valg. For å kunne gjennomføre det er det en fordel at elevene tenker kritisk for å få et så reflektert og utdypet svar som mulig. Videre står det under tverrfaglige temaer om demokrati og medborgerskap at “Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4). Under denne delen kommer det frem at det å tenke kritisk er en viktig del av mennesket, hvor demokrati og medborgerskap står

sentralt. Også under de grunnleggende ferdigheten, står det at “Å kunne lese i samfunnsfag innebærer å utforske, tolke og reflektere kritisk over ulike historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5). Gjennom den grunnleggende ferdigheten “Å kunne lese” kommer det frem hvor viktig kritisk tenkning er når elevene jobber med ulike kilder. Til slutt har vi sett på standpunktvrdering etter 10.trinn. Der står det at “Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 12). Dette understreker hvor viktig kritisk tenkning anses å være.

Videre har vi sett nærmere på kompetansemålene etter 7.trinn og 10.trinn. I kompetansemålene blir ikke begrepet kritisk tenkning nevnt eksplisitt. Selv om begrepet ikke nevnes, blir andre synonymer og ord brukt, som ofte forbindes med det å tenke kritisk. Ut fra læreplan har vi hentet tre kompetansemål hver fra etter 7.trinn og 10.trinn, som vi mener oppfordrer til kritisk tenkning, og de er:

Etter 7. trinn

- gjennomføre en samfunnsfaglig undersøkelse og presentere resultatene ved hjelp av egnede digitale verktøy.
- presentere en aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebildet.
- sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8).

Etter 10. trinn

- vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår.
- utforske og reflektere over egne digitale spor og muligheten for å få slettet sporene og verne om egen og andres rett til privatliv, personvern og opphavsrett.

- vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10).

I de ulike kompetansemålene brukes ord som reflektere, undersøke, vurdere, utforske, sammenligne og lignende. Dette er ord og synonymer som legger føringer for at elevene må tenke kritisk hvis de skal jobbe med disse kompetansemålene.

3.5.4 Dybdelæring

I likhet med kritisk tenkning har begrepet dybdelæring fått større plass i LK20. De to begrepene blir knyttet tett opp mot hverandre og i opplæringens verdigrunnlag står det blant annet at dybdelæringsprosesser skal ligge til grunn for at elever “utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger.” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1). Her kan en se at kritisk tenkning blir knyttet direkte opp mot dybdelæring. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som:

Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1).

I definisjonene til Utdanningsdirektoratet kommer det altså frem at dybdelæring er noe som elevene utvikler over tid, og at elevene skal bruke det de har lært i ulike sammenhenger og situasjoner. Hvis en skal lære å forholde seg kritisk, må en kunne bevege seg under overflaten og kunne stille spørsmål ved etablerte fakta. Derfor bør dybdelæring innebære en form for sammenhengsforståelse og refleksjon, som oppmuntrer til kritisk tenkning.

Sammenhengsforståelse handler om å reflektere over fakta, perspektiver, ulike kontekster og premisser (Ferrer et al., 2019, s. 26).

Uten kvaliteter slik som dette, kan en si at dybdelæring mer eller mindre blir poengløst (Ferrer et al., 2019, s. 26). Ved å se på formuleringen om dybdelæring ser en at det blant annet innebærer forståelsen om å se sammenhenger i et fag og mellom fag. I et fag innebærer det å forstå de ulike delene i faget, eller byggesteinene, og hvordan det gjør faget til en helhet (Heum, 2021, s. 66). Disse byggesteinene er det som i fagfornyelsen kalles kjerneelementer, og som tar for seg fagets “sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer.” (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1).

Som nevnt over så ser vi at både kritisk tenkning og dybdelæring tar for seg det å se ting i en større sammenheng. For at elevene skal kunne se ting i en sammenheng er det viktig å bruke de byggesteinene en har tilgjengelig, som ulike begreper, tenkemåter, uttrykksformer, kunnskapsområder og metoder. I læreplan finnes det mange kompetansemål og kjerneelementer, og en viktig faktor når en jobber med det i skolen er at de ikke deles opp i mindre læringsmål. Hvis lærerne forenkler kompetansemålene og kjerneelementene til små læringsmål går ofte sammenhengene og oversikten som trengs for dybdelæring tapt (Hagelia, 2021 s. 55). Dette viser hvor viktig det er å bruke hele kompetansemålet slik at elevene får gå i dybden på et tema, og se det i en større sammenheng.

3.6 Kritisk tenkning koblet med faginnhold

I og med at kritisk tenkning kan være vanskelig å definere kan en stille seg spørsmål om hvordan lærere skal klare å fremme kritisk tenkning hos elever. Når det kommer til begrepet kritisk tenkning i klasserommet vil det ha en varierende betydning basert på hvilket årstrinn elevene er på. Ifølge Børresen (2020, s. 83) vil de yngste klassene oftere ha utgangspunkt i lek og øvelser om mangfold og uenighet der de må ta stilling til ulike problemsituasjoner. Det handler i større grad om å sette ord på ting, og lære gjennom fortellinger om mennesker. Videre handler begrepet om argumentasjon, forsvare egne meninger, og begrunne og forklare i ulike sammenhenger (Børresen, 2020, s. 83). Basert på erfaring fra egen skolegang og studie har vi sett at kritisk tenkning i samfunnsfag ofte blir forbundet med kildekritikk. Som beskrevet over er begrepet mye bredere og har en større betydning enn som så og det kan derfor være vanskelig å vite hvordan en skal innføre det i klasserommet. Morten Fastvold (2009, s. 19) nevner at kritisk tenkning er en ferdighet som er minst like viktig som det å kunne lese, skrive og regne. Han mener at for å kunne klare oss i det moderne samfunnet vi lever i så er det også viktig å kunne vurdere på selvstendig vis det vi lærer og leser (Fastvold, 2009, s. 20). Videre sier Fastvold (2009, s. 25) at for å oppøve ferdigheten kritisk tenkning så kan en blant annet bruke samtale i undervisningen for å fordype seg i sentrale spørsmål, ideer eller begreper. En kan altså ha undervisning om flere ulike temaer, men en kan komplementere denne undervisningen ved å oppfordre elevene til å benytte seg av kritisk tenkning.

En annen som mener at en må knytte kritisk tenkning til et bestemt faginnhold er McPeck (1990). Kritisk tenkning, og tenking generelt, kan ikke skilles fra faginnhold og det må altså alltid ligge et annet tema til grunn for å kunne tenke kritisk (McPeck, 1990, s. 19 & 20). Her

kan en se på kritisk tenkning som en ferdighet som blir oppøvd og trent på gjennom annet spesifikt faginnhold som for eksempel demokrati og medborgerskap. Hjernen må altså tenke på noe for å kunne tenke kritisk. Delphi-rapporten kom også fram til en slik konklusjon. Ifølge rapporten kan en ikke se på kritisk tenkning som kunnskap som skal overføres til elever i form av et eget fag i skolen med bare fokus på ett fagområdet (Facione, 1989, s. 6). Det handler i større grad om å få inn kritisk tenkning i alle fag slik at elevene kan bruke det i hverdagen og for å kunne overleve i det moderne samfunnet vi lever i. I Norge og LK20 finner en for eksempel begrepet kritisk tenking i den overordnet delen, som betyr at det er relevant for alle fag i skolen. Det er slik Facione (1989) mener at en må jobbe med kritisk tenkning. Facione (1989, s. 6) setter kritisk tenkning på lik linje med ferdighetene lesing og skriving, og mener at begrepet bør komme inn i skolen ved å knytte det opp mot annen kunnskap. Vi har nå sett at begrepet er kommet eksplisitt inn i LK20, men det er enda ikke en ferdighet som settes på lik linje med for eksempel lesing og skriving. Spørsmålet er da hvordan en får kritisk tenkning fra LK20 til klasserommet. Vi skal nå se på noen arbeidsmåter og temaer en kan knytte begrepet opp med.

3.6.1 Uenighetsfellesskap og ytringsfrihet

I dag er ytringsfriheten et grunnlag for kritisk tenkning, da retten til å spre informasjon og ytre seg oppfordrer til at det enkelte mennesket tenker kritisk (Erikson, 2020, s. 39 & 40). Derfor er det viktig å sette seg inn i problemstillingene som dukker opp, hvor en fordel er at en ser ting fra så mange sider som mulig, hvis en ønsker å uttale seg eller ha en mening om dem. Dette er en viktig faktor slik at aktøren kan se ting fra andre sine perspektiver og ståsteder, slik en ikke blir sittende kun med det ene synspunktet en har. Ved å se dette i lys av ytringsfrihet, ser vi hvor viktig det er å kunne diskutere og snakke om ting vi er uenige om, uten at det skal få alvorlige konsekvenser for noen av de introverte (Riiser-Larsen, & Tunstad, 2021, s. 176). Dette gjelder også hvis en har upopulære meninger som ikke passer helt inn med flertallet. Med ytringsfrihet trenger ytringer også ytringsansvar. Noen er straffbare, og det finnes ytringer som kan gi sosiale konsekvenser hvis de er upopulære meninger eller ikke er de "riktige" synspunktene (Riiser-Larsen, & Tunstad, 2021, s.176). Dette er kanskje noe mange har opplevd, hvis de er uenige flertallet i en gruppe. Anine Kierulf (2021, s. 12 & 14), definerer ytringsfrihet som den friheten en har til å uttrykke det en mener. Vi mennesker har lov å meddele oss, informere og komme med ideer. Det er også den friheten en har til å ta til seg det noen har tenkt og sagt, og friheten til å ta imot andres meninger og ideer. Samtidig sier hun at ytringsfriheten ikke er absolutt, vi har ikke lov å komme med hatefulle ytringer, gi

uttrykk som undergraver menneskeverd og skaper hat mot andre mennesker (Kierulf, 2021, s. 12 & 14). Dette viser at lærer også må veilede elevene på at det finnes ytringer som er ulovlig. I samfunnsfag er dette et tema som læreren kan jobbe med, og komme med konkrete eksempler på hva som er lov å ytre, og ikke ytre.

Sett i lys av ytringsfrihet, har vi også uenighetsfellesskap. Et uenighetsfellesskap er når en gruppe med mennesker har ulike meninger, som også er i en prosess sammen om å løse en utfordring eller et problem (Iversen, 2014, s. 11). Også i skolen og klasserommet finner vi uenighetsfellesskap. De offentlige skolene i Norge er i en liten skala et demokratisk samfunn. Elever med ulike bakgrunner er samlet sammen og må samhandle og samarbeide av grunner de selv ikke bestemmer over. Dette kan skje gjennom at elevene må samarbeide i et gruppeprosjekt, hvor det kan oppstå konflikter og uenigheter. Ifølge Iversen (2015, s. 8) er klasserommet en fin øvingsarena for elevene, slik at de kan forberedes for senere samfunnsdeltakelse. Dette er ettersom skolen er et uenighetsfellesskap hvor elevene burde få lov til å ytre de fleste meningene de har. Videre sier han at elevenes ytringsfrihet burde være vid når det kommer til hva de får lov til å ytre. Samtidig har læreren som aktør en viktig posisjon og betydelig innflytelse, som skal tilrettelegge for at elevene føler seg trygge når de ytrer seg (Iversen, 2015, s. 8). I samfunnsfag kan det også oppstå mange diskusjoner og ytringer knyttet til ulike temaer. Da bør læreren ha en sentral rolle slik at elevene føler seg sett og forstått, og at lærer kan ha en innflytelse hvis det kommer en ytring noen er uenige i.

Å se på skolen som et uenighetsfellesskap, kan en som lærer se på mulighetene å gripe inn ved uenigheter. Idealet er at klasserommet blir et sted de får mulighet å utforske meninger, ytre seg, bryne seg på egne og andres meninger, å prøve og feile, men innenfor en trygg ramme hvor læring og utvikling står sentralt (Iversen, 2014, s. 62). Selv om det kommer frem her at klasserommet kan være et trygt sted for elevene, er det nok mange elever som ikke føler det slik. Noen elever kan finne det skummelt eller ubehagelig når det kommer til å ytre sine egne meninger, eller bare det å rekke opp hånden for å si noe, som da heller velger å ikke si noe. Når elevene får være i et uenighetsfellesskap og får mulighet til å ytre seg fritt innenfor de lovfestede begrensningene, legger det til rette for at elevene får oppleve uenighet som kan fremme kritisk tenkning (Iversen, 2015, s. 2). Derfor burde læreren i stor grad ha fokus på at elevene føler seg trygge i klasserommet, for da vil elevene i større grad tørre å ytre seg. I samfunnsfaget kan en også ha om temaer som vekker interesse for elevene, for å få i gang dialoger og samtaler som ikke er så faglig basert, men for at de skal tørre å ytre seg innenfor et tema de føler seg trygge på.

3.6.2 Utforskende samtale

Kritisk tenking er som nevnt ovenfor et komplekst begrep som kan være vanskelig å få en fastsatt definisjon på. Det vil derfor være naturlig at det å tilegne seg evnen til å tenke kritisk vil ta tid og skjer over en lengre periode ved jevnt arbeid (Børresen, 2020, s. 83). For å se en utvikling av kritisk tenkning hos elever må en altså ha tålmodighet og være bevisst på at dette ikke er noe som skjer på én dag. For å se en utvikling innenfor tenkning mener Anne Schjelderup (2012, s. 20) at dialog med andre er essensielt. Ved at elevene får i samspill med andre dele sine tanker og erfaringer vil de ha et godt grunnlag for å kunne utvikle sin kritiske tenkning. En type samtale en kan bruke er en utforskende samtale. Gjennom en slik samtale må elevene engasjere seg og stille seg kritisk til hverandres ideer, komme med forslag på løsninger som bør bli konstruktivt utfordret av andre, i håp om at en kommer til en felles enighet for felles fremgang og ny kunnskap (Mercer, 2000, s. 98). I en slik type samtale vil hovedmålet være å utforske hverandres tanker og ideer for å nå en slags enighet om et emne. Jegstad et al. (2019) nevner at i en slik type samtale så vil den kritisk tenkende læreren være sentral. Videre sier de at en slik lærer er i dialog med elevene sine og klarer å tilføre nye kritiske tanker til elevene. Dette støttes også opp av Schjelderup (2012) der hun gjennom hele boken *Kritisk tenkning i klasserommet* poengterer viktigheten av at læreren gjennom spørsmålsstilling kan få elevene til å være bevisst på sine egne argumenter.

Videre sier Neil Mercer og Karen Littleton (2007, s. 51) at i denne typen samtale er kunnskapen til elevene mer synlig. Dette kan gjøre at terskelen for å bidra og dele sine meninger kan være høy for elevene. Som allerede nevnt er trygghet i klasserommet viktig slik at elevene faktisk tør å bidra. Dersom en har trygghet i klasserommet så vil en ha et godt grunnlag for å få gjennomført en vellykket utforskende samtale. Ved innføring av ulike perspektiver og åpenhet med å dele ideer og meninger så ønsker en at samtalen fører til at elevene kommer fram til konsensus (Mercer & Littleton, 2007, s. 54). Dette betyr ikke nødvendigvis at alle må være enig, men det bør være en generell enighet i gruppen. Det som er spesielt viktig i en slik samtale er at alle får uttrykke sine synspunkter og de fleste rimelige synspunktene blir akseptert i gruppen slik at ingen sitter igjen med en følelse av å si noe feil. Ifølge Leila E. Ferguson & Ingeborg Krange (2020, s. 199) vil en slik samtale føre til at elevene blir bedre til å argumentere, tenke kritisk over egne og andres argumenter, bli mer bevisste på hvorfor en hører på andres synspunkter og hvordan en gir konstruktive tilbakemeldinger.

3.6.3 Kildekritikk

Gjennom praksis har vi erfart at kritisk tenkning ofte blir koblet opp mot temaet kildekritikk. Ifølge Børresen (2020) knytter ofte både elever og lærere kritisk tenkning opp mot kildekritikk. I de norske skolene ble kritisk tenkning i styringsdokumentene fra LK06 koblet opp mot vitenskapelig tenkemåte, kildekritikk, og det å handle kritisk (Ferrer et al., 2019, s. 16). Selv om kritisk tenkning ofte ble koblet opp mot kildekritikk av elever og lærere, tar begrepet for seg mye mer enn bare kildekritikk.

En av samfunnsfaglærerens oppgaver i klasserommet er å fremme positive holdninger til kulturelt mangfold, menneskerettigheter, bærekraftig utvikling, likestilling og demokrati. Elevene skal også lære å tenke kritisk om disse temaene, som tar for seg mange veivalg og dilemmaer, slik at de kan komme med egne meninger, som ligger som grunnlag for handlingene deres (Ferrer et al., 2019, s. 17). Her vises det til noen av temaene i samfunnsfag en lærer kan jobbe med for å fremme kritisk tanker og holdninger hos elevene. Når elevene jobber med kildekritikk handler det om at de bevisst reflekterer over sammenhenger og perspektiver, elevene skal også lære å stille seg kritisk til autoritative fremstillinger av fortiden, og samtiden de nå lever i (Ferrer et al., 2019, s. 27). Dette viser hvor viktig det er at elevene får jobbe med kritisk tenkning i klasserommet, ettersom det er en viktig ferdighet å ha med seg.

I dag lever vi også i en tid hvor informasjon aldri har vært så tilgjengelig. Tidligere måtte elevene lete frem informasjon i bokhyller og papiraviser, hvor de i dag bruker PC, mobil og nettbrett for å finne en overflod av informasjon. Når en bruker nettet til å finne informasjon må en ta valg og plukke hvilket stoff en vil ha, til fordel for annet. Uten å utøve kritisk tenkning kan slike valg for noen være tankeløse og tilfeldige (Ferrer et al., 2019, s. 11). Ved å bruke nettet til å finne informasjon og kunnskap er det lett å gå seg vill i all informasjonen som finnes, og deretter bli en passiv mottaker (Ferrer et al., 2019, s. 11). Derfor er det viktig at elevene har den kunnskapen de trenger for å kunne skille sannferdig og ikke sannferdig informasjon og kilder fra hverandre.

På internett finnes det et hav av informasjon og alle kan dele der, og derfor er også begrepet falske nyheter et fenomen som har fått mye oppmerksomhet de siste årene. Falske nyheter er “nyhetsartikler som med hensikt og beviselig er falske og som kan villedes leseren.” (Allcot & Gentzkow, 2017, 13). Det er også definert som “fullstendig falsk informasjon som er laget for å oppnå økonomisk gevinst.” (Silverman, 2017). Et annet begrep som opp gjennom tidene har

blitt mer og mer brukt er konspirasjonsteori. Joseph Uscinski og Joseph Parent (2014) definerer en konspirasjonsteori som en fortelling der det har foregått en sammensvergelse som enda ikke er blitt bekreftet av en troverdig kilde. Videre sier de at det ofte handler om en gruppe mennesker som har samarbeidet for å utføre destruktive handlinger. Begge disse definisjonene er noe en lærer burde gjøre elevene bevisst på. Spesielt den første, ettersom det er den eleven selv kan bli mest utsatt for. For å vise hvor viktig det er at elevene har kunnskap om dette, står det i læreplan i samfunnsfag, under grunnleggende ferdigheter at

Digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kilder, utøve digital kildekritikk og velge ut relevant informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5 & 6).

Her knyttes digitale ferdigheter tett opp mot kildekritikk, som igjen kan knyttes til kritisk tenkning. Dette tydeliggjør viktigheten med at elevene vet hvordan de forholder seg til digitale kilder.

4 Funn, analyse og diskusjon

I denne delen av masteroppgaven skal vi se på hvordan et utvalg av lærere forstår og anvender begrepet kritisk tenkning i klasserommet. Dette skal vi gjøre ved å bruke analysen fra datamaterialet, og anvende det med teori. Analysen av datamaterialet er sortert tematisk, og vi har gjennom diskusjonsdelen sett på likheter og ulikheter fra dataen, for å få svar på problemstillingen vår som lyder:

“Hvordan oppfatter lærere at de realiserer begrepet kritisk tenkning i det samfunnsfaglige klasserommet?”

Diskusjonsdelen består av tre hovedoverskrifter som fungerer som tre ulike kategorier. I den første kategorien skal vi se på hvordan lærerne forstår begrepet kritisk tenkning. Her vil vi først presentere hvordan lærerne har definert kritisk tenkning og om de har brukt begrepet i klasserommet. Deretter hvordan de bruker/eventuelt ikke bruker lærebøker i klasserommet for å fremme kritisk tenkning. Til slutt skal vi se på hvordan lærerne forstår det som står om kritisk tenkning i LK20. Den andre kategorien presenterer hvilke forutsetninger lærerne har for kritisk tenkning og hva som ligger til grunn for å kunne fremme kritisk tenkning i et klasserom. Først vil vi se på hva lærerne sa om kompetansemålene i samfunnsfag og om de fremmer kritisk tenkning. Deretter kommer det en del om viktigheten med et trygt klasserom, det å forstå sammenhenger og til slutt en del at kritisk tenkning må bli knyttet opp mot et tema. Den siste kategorien tar for seg hvordan lærerne faktisk jobber med kritisk tenkning i klasserommet. Denne delen presenterer tre ulike arbeidsmetoder og temaer som en kan knytte tett opp mot kritisk tenkning. Det første handler om kildekritikk, den andre handler om nyheter som en ressurs og til slutt kommer en del om kritisk tenkning gjennom spørsmålsstilling og dialog. Våre funn blir presentert i diskusjon- og analysedelen ettersom vi ønsker å minske muligheten for gjentakelser.

4.1 Hvordan forstår lærerne kritisk tenkning?

I denne delen av diskusjonen skal vi se nærmere på hvordan lærerne forstår begrepet kritisk tenkning. Vi skal se på deres generelle oppfatning og definisjon av begrepet, om begrepet i lærebøker og i LK20. Dette er relevant for vår problemstilling ettersom lærernes forståelse for begrepet vil bli grunnlaget for hvordan de realiserer det i klasserommet.

4.1.1 Lærernes oppfatning av kritisk tenkning

Grunnen til at vi begynner vår diskusjon og analyse med å vise de ulike definisjonene og resonnementene til informantene våre er for å vise hvilket grunnlag de har for å være bevisst på egen bruk av kritisk tenkning i undervisningen. I vår masteroppgave ser vi hovedsakelig på hvordan lærerne selv oppfatter at de realiserer begrepet kritisk tenkning i sitt eget klasserom. Lærernes forståelse av begrepet vil åpenbart ha en innvirkning på hvordan de realiserer begrepet i klasserommet, de bør kunne forstå begrepet for å kunne motivere og utvikle elevenes kritiske tenkning. Vi skal nå se på hvordan våre lærere forstår kritisk tenkning.

Det første spørsmålet vi stilte lærerne i intervjuene var hvordan de ville definere begrepet kritisk tenkning. Vi var oppmerksomme på å fortelle informantene at vi vet det kan være vanskelig å komme med en konkret definisjon, men at de kunne prøve å resonnerer seg fram til det første de tenker på når de hører begrepet. Ettersom kunnskapen informantene har til begrepet kritisk tenkning varierer i stor grad, var vi forberedt på å få tre vidt forskjellige definisjoner. Da Kurt skulle definere kritisk tenkning nevnte han at begrepet ofte blir sett i sammenheng med skoleverden. Videre sa han: “[...] men dette med å tenke kritisk er ofte et folkelig begrep, det å stille spørsmål, stille seg spørrende om hvorvidt informasjon er sannferdig eller valid, troverdig, eller ikke.”

Her kan en se at informanten er bevisst på at begrepet både kan bli brukt i skolesammenheng, men at det også finnes en folkelig forståelse som for fokuset hovedsakelig ligger i det å stille spørsmål om ulik type informasjon er til å stole på eller ikke. Kurt er også bevisst på at begrepet ofte har to forskjellige bruksområdene. Da vi spurte Thomas sa han at: “Jeg definerer det som evnen til å bedrive gransking, undring, og vurdering av informasjon da. Så for å ordentlig dumme det ned så det er gjennomførbart.”

Også Thomas kobler begrepet opp mot det å stille seg undrende og spørrende til informasjon. Da vi spurte Unni om å definere begrepet kritisk tenkning svarte hun:

Det er det her med å ha egne meninger, forstå andre, også kanskje dette med å skille mellom fakta og fiksjon, du danner deg opp meninger om hva som skjer. God dømmekraft, være nysgjerrig, spørre, finne ut av ting, men da på en positiv måte.

Dette svaret ligner mer et resonnement enn en kort og tydelig definisjon, men dersom en ser nærmere på svaret så kommer det fram at det ikke er så langt unna det Kurt og Thomas har svart.

Slik vi så i teoridelen har en rekke forskere og akademikere opp gjennom årene forsket på begrepet kritisk tenkning og funnet at det kan være vanskelig å definere begrepet (Skinner, 1976; Mcpeck, 1981 & Brodin, 2007). De ulike definisjonene/ resonnementene vi fikk fra informantene speiler dette. I Kurt sitt intervju snakket han som nevnt om at begrepet ofte blir sett i en skolesammenheng noe som stemmer overens med Greek et al. (2014, s. 5) som mener at begrepet deles inn i faglig-, og hverdagslig sammenheng. I faglig sammenheng handler begrepet om å ha en undrende og granskende innstilling til informasjon (Greek et al., 2014, s. 5). Både Kurt og Thomas nevner at kritisk tenkning handler om å kunne undre og granske informasjon. Dersom en ser på de to definisjonene sammenlignet med Unni sin finnes det en forskjell i valg av ord. Slik vi tolker det er Kurt og Thomas sine definisjoner mer rettet mot lærere slik at en som lærer forstår begrepet. Unni sin definisjon kan i større grad bli brukt i et klasserom direkte til elevene ettersom hun har ordlagt seg på en mer alminnelig måte. Ved å se på hva Facione (1989) og Greek et al. (2014) anser som en god kritisk tenker, nevner begge at en må være nysgjerrig, spørrende, undrende til det du ser og hører, stille spørsmål og være god til å ta vurderinger. Dette sammenfaller tydeligere med det resonnementet Unni kommer med og en kan se flere av de samme ordene bli brukt, blant annet ord som nysgjerrig og spørrende.

Dersom en ser på lærernes ulike definisjoner så finner en tre egne definisjoner med forskjellige ord, men vi tolker det slik at de alle har en felles forståelse av begrepet. En av grunnene til dette kan forklares med at det vanskelig lar seg definere entydig. Slik vi tolker det har våre informanter generelt sett en forståelse av begrepet, men de bruker ulike synonymer i definisjonene sine. Dette kan blant annet forklares ved at de har studert ved ulike tidsperioder, de har ulik kjennskap til LK20, deres yrkeserfaring og egen interesse. For eksempel Thomas som har vist en egen interesse for kritisk tenkning var mer opptatt av at definisjonen måtte bli “dummet ned” slik at den kan følges i et klasserom. Dette kom også tydelig fram da vi spurte informantene om de noen ganger har brukt begrepet kritisk tenkning i klasserommet, eller om de eventuelt har brukt andre synonymer. Kurt som har jobbet mest på mellomtrinnet og Unni som har jobbet på ungdomsskole, svarte begge at de aldri har brukt begrepet i klasserommet. De har heller fått det fram ved å bruke ulike synonymer eller ved å stille spørsmål. Thomas som har forsket på kritisk tenkning svarte:

Ja, når jeg begynte å undervise da gikk de i 6. klasse, så var det viktig for meg å tidlig tydeliggjøre hva er dette, sette ord på det, hva er kritisk tenkning. Å helt tydelig hva betyr det å tenke kritisk, og det er vanskelig for en 6. klassing å forstå.

Thomas mener at det er viktig å tydeliggjøre og bruke begrepet kritisk tenkning i klasserommet. Vi tolker det slik at han heller vil bruke begrepet enn andre synonymmer for å gjøre elevene mer bevisst på viktigheten av begrep. Ved å sammenligne definisjonen til våre tre informanter med den definisjonen vi selv kom fram til kan en også finne flere likheter. Vår definisjon som presenteres (jf. 3.4) er en sammenfatning av vår tolkning av de ulike definisjonene vi har presentert i teoridelen. I siste del av vår definisjon sier vi at “videre ønsker vi å inkludere handlingsbegrepet i definisjonen der vi ser på den utførte handlingen som viktig innenfor kritisk tenkning.” For oss er altså handlingsbegrepet minst like viktig som de kognitive prosessene ved kritisk tenkning. Dette kan en finne hos to av våre informanter. Både Thomas og Unni nevner i deres definisjoner at dette med å stille spørsmål er viktig. Ved å se dypere på intervjuet med Kurt kommer det også tydelig fram her at denne spørsmålsstillingen fra elevenes side er en viktig del av begrepet. Dette støttes opp av resultatene fra delphi-studien som fant ut at kritisk tenkning deles inn i kognitive ferdigheter og affektive disposisjoner. For å bli karakterisert som en god kritisk tenker må en ifølge Facione (1989, s. 5) ha kunnskap både innenfor ferdighetsdimensjonen og disposisjonsdimensjonen.

Vi tolker det altså slik at alle våre informanter har et godt grunnlag for å fremme og realisere kritisk tenkning i deres klasserom. De har alle en forståelse for at kritisk tenkning handler om mer enn de kognitive prosessene. Det kommer også tydelig fram gjennom svarene at bruken av begrepet kritisk tenkning i klasserommet varierer, i denne sammenhengen basert på når informantene tok utdanningen sin. Thomas som er nyutdannet lærer og selv har fordypet seg i temaet er bevisst på å bruke begrepet selv om han vet at det kan bli for avansert for elevene. Vi mener at det å bruke begrepet aktivt og lære elevene hva kritisk tenkning innebærer vil være positivt for de. Dette mener vi, for da vil elevene ha et begrep å forholde seg til, i stedet for å bruke ulike synonymmer som, nysgjerrig, undrende eller spørrende som beskriver kritisk tenkning. Der igjen vil det som Thomas sa, være viktig å tydeliggjøre hva kritisk tenkning er, selv om det kan være vanskelig for en elev å skjønne. Selv om Kurt og Unni i motsetning til Thomas, ikke bruker begrepet i sin undervisning, betyr det ikke nødvendigvis at de ikke realiserer kritisk tenkning på lik linje som Thomas. Vi mener at vi som lærere må tørre å bruke begreper som kritisk tenkning i undervisning, for å tydeliggjøre for elevene hva de

jobber med og skal ha fokus på. Derfor var det viktig i vår masteroppgave å se hvordan et utvalg med samfunnsfagslærere forstår begrepet kritisk tenkning. Det er en viktig forutsetning at samfunnsfagslærere vet hva begrepet kritisk tenkning innebærer og betyr i praksis, for det er noe som inngår faget samfunnsfag. I denne delen har vi sett på hvordan lærere definerer begrepet kritisk tenkning. Selv om de definerer det ulikt, har de en felles forståelse hvor hva det innebærer. Som er et godt grunnlag for å kunne realisere det i klasserommet.

4.1.2 Kritisk tenkning i lærebøker

Innledningsvis nevnte vi at inspirasjonen vår til å forske på kritisk tenkning i klasserommet kom da vi bladde gjennom ulike lærebøker i samfunnsfag og innså at selve begrepet kritisk tenkning ikke ble nevnt i noen bøker. Da vi gjorde denne observasjonen var det i all hovedsak lærebøker tilpasset LK06 og tidligere ettersom de nye versjonene tilknyttet LK20 ikke var gitt ut enda. Denne observasjonen gjorde oss nysgjerrige på lærernes syn på lærebøkene i samfunnsfag og om de tenker at lærebøkene fremmer kritisk tenkning. Vi ønsket derfor å finne ut om lærerne synes at lærebøker i samfunnsfag fremmer kritisk tenkning og om de bruker dem for å realisere begrepet kritisk tenkning. Unni svarer raskt og bastant:

Nei! Det synes jeg ikke. Det får man mer med den samtalen man har med hver enkelt elev og i grupper. Hvertfall ikke de læreverkene som jeg har vært borti synes jeg er spesielt gode på sånt.

Unnis syn samsvarer med Børhaug og Christophersen (2012) som kom fram til at tidligere lærebøker fra samfunnskunnskap ofte inneholdt en selektiv kritisk tenkning. Det vil si at bøkene bare fremmer kritisk tenkning gjennom noen spesifikke tema, men ikke hyppig gjennom hele boken. Dersom lærere bare bruker lærebøker i klasserommet kan det i lengden føre til at elevene får et feil bilde av hva kritisk tenkning innebærer og når en bør bruke ferdigheten. Det kan derfor være lurt å også bruke andre ressurser i klasserommet. Thomas var i likhet med Unni kritisk til at lærebøker fremmer kritisk tenkning og svarer at: "Men jeg bruker det [bøker] ikke i undervisningen og det er helt bevisst." Han har altså tatt et bevisst valg basert på egen erfaring med lærebøker og har valgt å ikke bruke det i klasserommet. Det vil si at han bruker andre ressurser for å få fram kritisk tenkning og som vi skal se på senere i masteroppgaven så bruker han for eksempel nyheter i klasserommet. Både Unni og Thomas stiller seg kritiske til lærebøkene og ingen av de synes at bøkene fremmer kritisk tenkning.

Da Kurt fikk spørsmål om hva han tenker om lærebøker og kritisk tenkning så svarte han at sammenlignet med de digitale plattformene så synes han at lærebøker i større grad fremmer kritisk tenkning. En av grunnene til dette var at han mente at lærebøkene fører til at elevene har mer kontroll, ettersom en lett kan bla fram og tilbake i bøkene. Kurt sa også at et problem en må legge merke til er: "I den ene grøften kan man være digitalt styrt og i den andre grøften være lærebokstyrt, og begge deler kan ta bort litt av friheten og det kreative element hos lærerne." Ifølge Kurt kan det altså være problematisk å være for styrt av enten lærebøker eller av digitale plattformer. Det handler om å finne en balansegang der en kanskje kan bruke deler av begge. Dersom en begrenser seg til en av delene så kan det også gi begrensninger for de synspunktene, meningene og verdier du presenterer for elevene. Ettersom en av de affektive disposisjonene til Facione (2015, s. 11) er "åpenhet for ulike verdenssyn" så vil ikke det å følge bare en lærebok dekke dette punktet. Dersom elevene bare blir presentert for en side av en sak så kan det føre til at de tror det bare finnes et perspektiv og en sannhet i ting. For å få elevene til å tenke kritisk så er det viktig at de forstår det faktum vi mennesker kan ha ulike perspektiv og meninger, og det en tenker er riktig ikke nødvendigvis er riktig for en annen. Dette er noe Kurt nevner i intervjuet, altså viktigheten av å være bevisst på at det finnes ulike perspektiver på ting. Han sa: "Det er ikke alltid én sannhet, det kan være ulike innfallsvinkler avhengig i hvor man står. Det ene perspektivet trenger ikke være mer riktig enn det andre." Det gjelder også for lærebøker som ofte er skrevet av en gruppe forfattere, men det vil være umulig å få alle de ulike perspektivene som finnes inn i en lærebok som bare kan ha et begrenset antall sider. Ved å bare bruke lærebøkene i klasserommet så kan det diskuteres hvorvidt dette kan fremme kritisk tenkning.

Begrepet kritisk tenkning har en tett tilknytning til begrepet dybdelæring. Ifølge Ferrer et al. (2019, s. 26) handler dybdelæring i all hovedsak om å reflektere over fakta, perspektiver, kontekster og premisser, og de velger å også kalle dette for sammenhengsforståelse. En skal altså kunne ha en sammenhengsforståelse for ulike type informasjon en får presentert. For å få denne type forståelse så er en nødt til å bli presentert ulike perspektiver, om ikke kan det ikke kalles sammenhengsforståelse. Selv om informantene generelt sett ikke synes at lærebøkene i samfunnsfag fremmer kritisk tenkning så må det nevnes at det kan være fordi de har brukt bøker fra LK06 eller tidligere. Ved å bla gjennom noen av de nye lærebøkene i samfunnsfag tilknyttet LK20 fant vi ut at begrepet kritisk tenkning er mer tydelig til stede i disse lærebøkene. I bøkene Samfunnsfag 8 og Samfunnsfag 9 ble begrepet kritisk tenkning nevnt eksplisitt flere ganger. Også i læreverket til Samfunnsfag 5 ble det nevnt at boken skulle

fremme kritisk tenkning hos elevene. I begge læreverkene står det at kritisk tenkning skal inngå i oppgavene gjennom hele boken (Cappelen Damm, 2020; Cappelen Damm 2021). Dette viser at kritisk tenkning ikke skal komme inn som et spesifikt tema som elevene skal lære om, men det er en ferdighet som elevene gjennom oppgaver skal tilegne seg. Kritisk tenkning knyttet opp mot spesifikke temaer vil bli utdypet senere i masteroppgaven. Da vi spurte Thomas om hvorfor han tror kritisk tenkning ikke blir nevnt i tidligere lærebøker svarte han:

Jeg tror at det er fordi de fagforfatterne synes det er vanskelig å konkretisere begrepet for barn, og jeg tror det er der det ligger. Så jeg tror rett og slett det handler om det, at det er vanskelig å konkretisere det.

Ettersom begrepet kan være vanskelig for mellomskole-, og ungdomsskoleelever å forstå så ser det ut som at de nye lærebøkene heller fokuserer på å gi elevene oppgaver der de må reflektere, undre, utforske og vise nysgjerrighet. Terskelen for å faktisk bruke begrepet kritisk tenkning i klasserommet vil nok dermed bli mindre og mindre og til slutt kan det hende begrepet blir en del av dagligtalen til elevene. Ifølge Ferrer (2019, s. 111) bør kanskje kritisk tenkning komme mer tydelig fram i lærebøkene og det kan virke som at dette sakte, men sikkert blir en realitet. For framtidige lærere vil det derfor bli enklere å realisere begrepet i klasserommet ettersom det vil bli tydeligere for både elever og lærere hva det egentlig innebærer. Samtidig er informantene kritiske til hvor ressurssterke lærebøkene de har er for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Unni og Thomas bruker ikke lærebøker ettersom de mener at det ikke fremmer kritisk tenkning, og Kurt mener at en som lærer må passe på når en bruker lærebøker ettersom det kan fremme kun et perspektiv av en sak.

4.1.3 Kritisk tenkning i overordnet del

I denne delen skal vi se nærmere på LK20, og hvordan informantene mener LK20 fremmer kritisk tenkning. Som nevnt tidligere har kritisk tenkning fått en større plass i fagfornyelsen, mer spesifikt under opplæringens verdigrunnlag. Punktet heter “kritisk tenkning og etisk bevissthet” og handler om at elevene skal bli nysgjerrige, stille spørsmål, utvikle kritisk tenkning og handle med etisk bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6). Her blir det presentert to relativt store begreper, kritisk tenkning og etisk bevissthet. Dette er begreper som kan være vanskelig å ha en full forståelse for. I intervjuet til Unni nevner hun dette med store begreper i LK20. “Generelt er det ofte svulstige ord i den generelle delen og det er kanskje ikke det man som lærer er først å se på.” Unni sin erfaring er at den generelle delen av

læreplanen ofte bli for teoretisk med “svulstige ord.” Det kan derfor diskuteres hvorvidt det er realistisk å innføre det som står i den generelle delen av læreplanen om lærerne selv ikke har full forståelse for hva det innebærer, eller setter seg inn i hva det innebærer. Det en som lærer kan fokusere på er de ordene og begrepene en kjenner til. Ord som nysgjerrig og stille spørsmål er kjent for alle lærere og de kan fungere som synonymer til kritisk tenkning. Dette er også ord som kommer fram i ferdigheten “slutning” der en av underferdighetene sier at en skal “sette spørsmål ved funn.” (Facione, 2015, 9 & 10). Ved å bryte ned begrepet kritisk tenkning vil det kunne bli mer forståelig for både lærer og elev. I intervjuet sa Kurt: “Det [kritisk tenkning] nevnes nesten ikke i læreplan i samfunnsfag, man bruker heller andre verb som utforskning for eksempel.”

Ved å se på kritisk tenkning i læreplanen i samfunnsfag finner en fort ut at selve begrepet bare står nevnt et sted. Under fagets relevans og sentrale verdier står det at “Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Ved å se dette opp mot ferdighetene og disposisjonene til Facione (2015) kan en se at det finnes flere likheter. De disposisjonene som inneholder flest likheter er: “Forståelse for andre sine meninger, vurdere resonnement med et rettferdig sinn, identifisere ens egne partiskhet, fordommer, stereotypier og være forsiktig med å holde tilbake, foreta eller endre dommer.” (Facione, 2015, s. 9 & 10). Som Kurt svarer ovenfor så blir det ofte brukt andre ord enn kritisk tenkning i læreplanen i samfunnsfag og disse synonymene knyttes tett opp til noen av disposisjonene. En kan blant annet se at toleranse og forståelse for andre sine meninger og å kunne ha respekt og kunne identifisere egne fordommer er noe som går igjen i begge. Det at Kurt er bevisst på at selv om begrepet kritisk tenkning ikke nødvendigvis står nevnt gjennomgående i læreplanen i samfunnsfag, men kommer fram gjennom andre ord og synonymer viser at han har en forståelse for begrepet. Ettersom Kurt har en slik forståelse av begrepet kan det tyde på at han også kan observere og identifisere når det faktisk blir brukt kritisk tenkning i klasserommet. Han viser altså at han kan bruke synonymer og andre begreper for å realisere begrepet kritisk tenkning i samfunnsfag. Som kan forklares ved at han jobber med å undervise om kritisk tenkning på høyere utdanning.

Da Thomas fikk spørsmål om han synes kritisk tenkning passer inn under opplæringens verdigrunnlag i LK20 svarte han:

Jeg synes det passer bra, men jeg kunne likt å sett det mer eksplisitt i hvert fag i kompetansemålene. Fordi om man bare fokuserer på kompetansemålene og man leser ikke ofte på overordnet del og verdigrunnlagene i skolen. Man leser kompetansemål ofte slik at bare det å ha ordet der bevisstgjør det mer. Det står ikke eksplisitt i kompetansemålene og det er synd. Man må altså nesten ha en interesse for det [for å innføre det eksplisitt].

Dette sammenfaller med det Unni svarte at som lærer ser en ofte på læreplanen i fag i stedet for den generelle delen. Som Thomas sa så må en nesten ha en interesse for spesifikke temaer for å faktisk gå inn og fordype seg i dem. Han er selv et godt eksempel på dette da han selv har skrevet en masteroppgave om kritisk tenkning. Dette kan være med på å forklare at han har et annet syn på kritisk tenkning enn de to andre informantene. Han har dypdykket i teori og forskning om begrepet og dette vil selvsagt ha en innvirkning på hvordan han realiserer det i eget klasserom. Om han realiserer det på en bedre måte er uvisst, men det er et faktum at han er mer bevisst på å bruke begrepet kritisk tenkning i klasserommet enn de to andre lærerne. Gjennom intervjuet med Kurt, da vi snakket om LK20, nevnte han også dette om lærerveiledninger:

Uansett hvilke ressurser du bruker så er det greit at det finnes noen lærerveiledninger med tilgjengelige ressurser. Hvorfor kan det ikke være en veiledning som knytter kritisk tenkning opp mot spesielle tematikker slik at man får en mal. Den grad læreplanen realiseres i ulike skoler vil variere veldig og det vil være variert innhold.

Ved å ha ulike og mer spesifikke lærerveiledninger vil lærere som ikke har fordypet seg i temaet få en bedre forståelse for hvordan det kan realiseres i klasserommet. Som vi så i teoridelen så finnes det mange ulike definisjoner på og teorier av kritisk tenkning. Blant annet bevegelsen “the critical thinking movement” og delphi-studien. Disse to har begge blitt kritisert på ulikt grunnlag. Den førstnevnte ble kritisert av Gibson (1995, s. 27) som mente at “the critical thinking movement” ikke var gjennomførbar i praksis, bare i teorien. Selv om bevegelsen skulle gi en større forståelse for kritisk tenkning endte den opp med å bare samle flere ulike definisjoner, noe som skapte enda mer forvirring (Gibson, 1995, s. 27). Ettersom kritisk tenkning er et viktig begrep som skal innføres i skolen er det viktig at det er gjennomførbart. Videre ble Facione (2015, s. 9-11) sine ferdigheter og disposisjoner kritisert av Ennis (1993, s. 180) som mente at teorien i all hovedsak manglet en helhet. I likhet med kritikken rettet mot de to teoriene kan en også se at Kurt retter lik kritikk mot LK20. Han

mener at for å kunne innføre og realisere begrepet kritisk tenkning i klasserommet så bør det komme en mer tydelig lærerveiledning som går i dybden på hva kritisk tenkning innebærer. Dette for å gjøre det gjennomførbart for alle lærere.

4.1.4 Realisering av kritisk tenkning

I de norske offentlige skolene er læreren pliktet til å bruke læreplan for å se hva elevene skal lære hvert år. Derfra er det opp til hver enkelt lærer hvordan en ønsker å gjennomføre dette i klasserommet. Dette kan ses opp mot Goodlads (1979) læreplanteori, hvor han tar for seg de fem nivåene fra en får en læreplanidé, til det gjennomføres i klasserommet. I intervjuet til Kurt, tok han for seg dette med de ulike læreplannivåene, og sa

Man må ta høyde for hvordan læreplanen oppfattes av lærere og hvordan den anvendes eller operasjonaliseres. Det vil kunne være stor avstand mellom de to ulike nivåene, og den formelle og vedtatte læreplanen.

Som Kurt sa, så er det ikke alltid en selvfølge at kritisk tenkning integreres i faget, ettersom hvordan en tar høyde for, og oppfatter læreplan kan anvendes eller operasjonaliseres på ulike måter. Goodlads læreplanteori tar for seg det at alle lærere ofte har ulike idéer og oppfatninger om hvordan en vil gjennomføre et kompetansemål. Her vil ofte ulike ressurser, individuelle tolkninger og rammefaktorer påvirke hvordan en lærer velger å oppfatte læreplan og kompetansemålene. Det er disse delene som påvirker praksisen og realiseringen av undervisningen i størst grad (Garmannslund et al., 2011, s. 9 & 10). Til slutt er det hvordan lærere i praksis egentlig gjennomfører kompetansemålet. En lærer kan ha en oppfatning og en idé om hvordan en ønsker at kompetansemålet skal bli gjennomført, men resultatet og selve gjennomførelse kan endre seg på bakgrunn av ulike faktorer. Noe som forklarer at lærere ofte har ulike gjennomførelse og idéer om hvordan de ønsker å arbeide med et kompetansemål. I intervjuene var det bare Kurt som tok opp at det finnes ulike nivå når det er snakk om læreplanen. Dette kan forklares ved at han har jobbet i høyere utdanning og vil ha et annet grunnlag enn de to andre informantene. Vi tenker at dette ikke vil ha en innvirkning på hvordan han selv realiserer eller operasjonaliserer kritisk tenkning i klasserommet.

Ettersom de tre lærerne formidlet en viss misnøye med LK20 kan det stilles spørsmål om det er realistisk å faktisk innføre kritisk tenkning bare ved hjelp av det som nå står om begrepet i LK20. Da vi stilte dette spørsmålet til lærerne, svarte Kurt:

I LK20 har man en boks på siden på Udir der man kan klikke for å få ressurser. Problemet med den er at noen kanskje ikke oppfatter det som en veiledning, de oppfatter det som læreplan. Så tilbake til spørsmålet, så er det avhengig av hva slags hjelp lærere får til de ulike ressursene som finnes.

Her kommer det fram at Kurt mener at det avhenger av hvilken type hjelp lærere får for å bli kjent med de ressursene som finnes. Når det kommer nye læreplanverk, er det en prosess å få de innført i skolen. En av de ressursene som lærere og skoler kan benytte seg av er det som kalles kompetansepakker. Dette er ulike opplegg som hjelper lærere å bruke, tolke og forstå fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Dette er en ressurs som vil gi lærere et større innblikk og en større forståelse for LK20 noe som vil senke terskelen for at det som står der faktisk blir brukt i klasserommet. Det som kan være problematisk med dette er at kompetansepakken er en ressurs som ikke blir benyttet av alle lærere. Noe som betyr at lærere som ikke benytter seg av denne ressursen kanskje ikke blir like kjent med det som står i fagfornyelsen, sammenlignet med lærere som bruker kompetansepakken. Ettersom kompetansepakken i all hovedsak er utviklingsarbeid så skal det foregå på skolen der alle deltar (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1), men dersom lærere jobber på en skole der slikt utviklingsarbeid ikke foregår så vil ikke denne ressursen være til nytte. Dette er noe Thomas nevner i intervjuet når han svarer på samme spørsmål, om det er realistisk å innføre kritisk tenkning bare ved hjelp av det som står i overordnet del. Thomas svarer:

Kanskje litt vanskelig å svare på, men jeg tror det avhenger veldig av hvor mye trykk man legger på det, fra skoleledelsen. Det at man får tiden i utviklingsarbeid til å finne ut hva dette egentlig handler om. Jeg tviler på at en mattelærer kan like mye om kritisk tenkning som en samfunnsfaglærer, selv om det er et verdigrunnlag. Så jeg tror det ligger mye i hva skolen vektlegger og om skolen synes det er viktig.

Her viser Thomas at han er litt usikker på hvordan han skal svare på spørsmålet, men han kommer fram til noenlunde det samme som Kurt. De begge mener at det kommer an på hvor mye hjelp lærere får fra blant annet skoleledelsen til å benytte tiden i utviklingsarbeid til å bli kjent med LK20. Det som kan bli problematisk selv med hjelp fra kompetansepakken er det Børresen (2020, s. 80) legger fram i forhold til at begrepet kritisk tenkning ikke bare framstilles ufullstendig i faglitteraturen, men også læreplanene. Dersom begrepet ikke kommer godt nok fram i LK20 vil ikke nødvendigvis en kompetansepakke hjelpe for å fordype seg. Da trenger en utenforliggende ressurs som kan gi en større forståelse for hva

kritisk tenkning faktisk innebærer. I intervjuet til Unni kom det fram at hun selv ikke har jobbet med LK20 og kjenner lite til hva som står der, men på spørsmålet om en kan klare å innføre begrepet kritisk tenkning svarer hun dette:

Det som står i LK20 kjenner ikke jeg så godt til, men det å innføre begrepet kritisk tenkning tenker jeg kanskje ikke er det man bruker til en ungdomsskoleelev eller mellomtrinnet, man kan heller si “hva mener du med det, hvorfor mener du det?.” At man heller stiller de spørsmålene som gjør at de må tenke gjennom sin egen hverdag. På et språk som ikke trenger å være så veldig vanskelig.

Ettersom dette er en lærer som ikke kjenner til LK20 kan en se at hun er usikker på selve begrepet kritisk tenkning, men hun kommer fort fram til andre mulige måter den kan innføres på. Blant annet ved å stille spørsmål til elevene og bruke begrepet i en mer dagligdags situasjon for å få det gjennomførbart. Dette tyder på at det for en lærer som ikke har fordypet seg i kritisk tenkning kan være vanskelig å ha en full forståelse for hvordan en kan realisere dette i klasserommet. Det en da kan gjøre er å finne frem teori som framstiller kritisk tenkning på en fullstendig og forståelig måte. I teoridelen presenterer vi ulike ferdigheter og disposisjoner som Facione (2015, s. 9-11) utviklet i delphi-studien (jf. 3.3). Disse punktene inneholder i stor grad et avansert språk som kan gjøre begrepet kritisk tenkning enda mer avansert. Vi presenterte også en annen liste der ferdighetene og disposisjonene var slått sammen. Denne listen ble utviklet av Ennis (1993) og den består av et språk som kan bli sett på som mer gjennomførbart. Hovedinnholdet i disse ferdighetene og disposisjonene handler om å kunne vurdere kilder, argumentere, trekke konklusjoner, se ulike synspunkter, stille spørsmål, undersøke og generelt sett være åpen til andre (Ennis, 1993, s. 180). Det er kanskje akkurat slike punkter og hjelpemidler Kurt nevner ovenfor som kan gi lærere en hjelpende hånd på akkurat hvordan en kan observere kritisk tenkning i klasserommet og hva som er det viktigste å fokusere på. I intervjuet til Kurt sa han: “Når jeg begynte å jobbe i skolen i 2010 var mange av lærerne enda preget av L97. En kollega av meg sa: “det tok oss over 10 år med LK06 før vi var ferdig med L97.” Dette tydeliggjør at ting tar tid, også når det kommer til innføring av nye læreplaner. Kanskje om noen år vil det komme tydeligere lærerveiledninger som kan fungere som en ordentlig hjelp til hvordan en som lærer skal realisere begrepet i klasserommet. Der det presenteres direkte hvilke ferdigheter og disposisjoner lærerne bør lære og fremme hos elevene for at de skal bli gode kritiske tenkere.

4.2 Forutsetninger for kritisk tenkning

I denne delen skal vi se på hvilke forutsetninger lærerne har og som må ligge til grunn for å praktisere og realisere kritisk tenkning i klasserommet. Først skal vi gå nærmere inn på kompetansemålene i samfunnsfag og så se hvordan et trygt klasserom er en forutsetning for kritisk tenkning. Deretter skal vi se at kritisk tenkning handler om å forstå ting i større sammenhenger og til slutt se at kritisk tenkning må knyttes opp mot spesifikke temaer for å kunne realisere og fremme det i klasserommet.

4.2.1 Kritisk tenkning gjennom kompetansemål

Som lærer finnes det en rekke kompetansemål som styrer hva og hvordan undervisningen skal foregå. Disse målene gir en pekepinn på temaer som må gjennomgås, men en står fritt til å bestemme selv hvordan det skal gjennomgås. Av egen erfaring i praksis og ute i skolen så ligger fokuset ofte kun på kompetansemålene i hvert enkelt fag, og det er varierende hvor nøye hver skole går inn på den overordnet delen. Derfor ønsket vi å se på hvilket syn lærerne har på kompetansemålene som står i læreplanen i samfunnsfag. Unni sa: “Det første man ser på er hva står i læreplan på fag og hva skal jeg jobbe med, hvertfall i min erfaring.” Unni sin erfaring stemmer overens med vår erfaring og det tydeliggjør det at i flere tilfeller ser lærere ofte bare på kompetansemål i egne fag, og fokuserer ikke på hva som står i overordnet del. En av de største endringene i LK20 er at begrepet kritisk tenkning er nevnt eksplisitt i kompetansebegrepet (Ferrer et al., 2019, s. 21). Ettersom begrepet nå blir nevnt eksplisitt sammen med kompetansebegrepet bør det være mulig å få det inn i noen kompetansemål også. Dette er noe Thomas tok opp i sitt intervju der han sa:

Man leser kompetansemål ofte, slik at bare det å ha ordet [kritisk tenkning] der bevisstgjør det mer. Det [kritisk tenkning] står ikke eksplisitt i kompetansemålene og det er synd.

I likhet med Unni nevner Thomas også at som lærer leser en oftere kompetansemål enn det som står i overordnet del. Videre nevner han at bare ved å ha begrepet kritisk tenkning eksplisitt nevnt i kompetansemålene vil gjøre at begrepet blir mer synliggjort. Ved at begrepet ikke står nevnt vil det være vanskeligere å realisere begrepet for lærere ettersom en selv må finne ut når og hvor det passer inn. Kurt nevner også dette, han sa:

I samfunnsfag i LK20 kritisk tenkning ikke nevnt, bortsett fra i om faget der kritisk tenkning nevnes en gang og kildekritikk tre ganger. Ser man på de 62 kulepunktene og på kompetansemålene er ikke begrepet kritisk nevnt. Det gjør jo arbeidet til læreren litt mer krevende fordi det å ta høyde for kritisk tenkning og dannelse på en eller annen måte må reflekteres i måten man jobber med faget på.

Her kommer det fram at for å realisere begrepet kritisk tenkning i klasserommet krever det en del arbeid fra læreren. En må altså selv sette seg inn og reflektere om hvordan en kan realisere og implementere begrepet i klasserommet. I bunn og grunnen skal en klare å få det inn gjennom ulike kompetansemål og vi skal videre se på et utvalg kompetansemål som kan knyttes opp mot kritisk tenkning, og mer spesifikt Ennis (1993, s. 180) sin liste med ferdigheter og disposisjoner. Dette skal også sees opp mot ulike utsagn fra intervjuene til informantene våre.

De kompetansemålene som er relevant for vår masteroppgave og våre informanter er de som finnes under “etter 7. trinn” og “etter 10. trinn.” De første to kompetansemålene som har relevans for kritisk tenkning er å “gjennomføre en samfunnsfaglig undersøkelse og presentere resultatene ved hjelp av egnede digitale verktøy” og “bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i egne undersøkelser, presentere funn ved hjelp av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8 & 10). Den førstnevnte er tatt fra etter 7. trinn og den siste er fra etter 10. trinn. En kan finne flere likheter i disse to kompetansemålene som blant annet handler om å foreta en undersøkelse. Dette er også en av de ferdighetene Ennis (1993) nevner i sin liste som knyttes tett opp mot kritisk tenkning. Det innebærer at en skal kunne “planlegge en undersøkelse og vurdere troverdigheten på den.” (Ennis, 1993, s. 180). Selv om ikke begrepet kritisk tenkning nødvendigvis står skrevet i kompetansemålene så kan en se at de inneholder elementer som er viktige egenskaper for en god kritisk tenker. Dette er også noe Kurt tar opp i sitt intervju. Han sa:

I forhold til LK20 og kritisk tenkning kan man trekke inn dybdelæring. Det innebærer at det er en undersøkelse hvorvidt noe kan være relevant, det handler både om metoden man bruker og hvilket stoff man legger til grunn.

Her viser Kurt at han ser en sammenheng mellom det som står om kritisk tenkning i LK20, dybdelæring og det å foreta en undersøkelse. Kritisk tenkning handler i stor grad om å ha en

undersøkende holdning til informasjon og dette kommer tydelig fram gjennom de to nevnte kompetansemålene.

I et annet kompetansemål som elevene skal kunne etter 7. trinn er å “presentere en aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebildet.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8). Dette kompetansemålet er i høyeste grad aktuell når det kommer til kritisk tenkning. Som vi skal se på senere i masteroppgaven (jf. 4.3.1) så knyttet alle lærerne kritisk tenkning opp mot nyheter. De mente at ved å jobbe med nyheter og ulike dagligdagse temaer så vil elevene i stor grad måtte bruke sine kunnskaper om kritisk tenkning. Kurt sa blant annet at for å kunne tenke kritisk så må en blant annet kunne forholde seg til, og samle inn informasjon. Dette kan knyttes til Ennis (1993, s. 180) som handler om å kunne identifisere konklusjon, begrunnelser og antakelser. I dagens nyhetsbilde vil det å kunne identifisere ulike typer informasjon være helt essensielt for å kunne vurdere troverdigheten på det en leser. Dette med vurdering av troverdighet kommer også videre inn som to kompetansemål:

Etter 7.trinn: sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulike informasjon om samme tema, og reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn.

Etter 10.trinn: vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8 & 10).

Disse kompetansemålene går mer direkte inn på kildekritikk og kan knyttes opp mot Ennis (1993, s. 180) som sier at en viktig del av kritisk tenkning er vurdering av troverdigheten til kilder. Som vi skal se på senere i masteroppgaven (jf. 4.3.3) knytter også lærerne kritisk tenkning opp mot vurdering av kilder. Som en kan se gjennom de to kompetansemålene ovenfor så inneholder målet etter 10.trinn en mer avansert ordlyd noe som tydelig viser at det skal være en utvikling av dette temaet fra 5.-10. trinn. En annen del av kildekritikk som ofte ses sammenhengende er de digitale verktøyene som brukes. Etter 10. trinn står det at elevene skal kunne “utforske og reflektere over egne digitale spor og muligheten for å få slettet sporene og verne om egen og andres rett til privatliv, personvern og opphavsrett.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 10). Dette med digitale verktøy er noe både Thomas og Kurt nevner i intervjuene. Thomas sa: “For meg er det viktig at digitale verktøy er det beste

for å undervise på en god måte i faget.” Thomas presiserer altså viktigheten med de digitale verktøyene og nevner at for han er dette et viktig hjelpemiddel i hans undervisning. På en annen side kan en se på hva Kurt sa om de digitale verktøyene, der han i større grad kritiserer slike verktøy. Kurt sa: “De digitale plattformene er ofte litt mer komplisert, og de krever en annen måte å tenke på og er ofte veldig fiksert og styrt.”

Ifølge Kurt er altså de digitale verktøyene en kan bruke i klasserommet ofte mer krevende og komplisert enn andre verktøy. Det krever en viss måte å tenke på og for å kunne bruke disse på en god måte i klasserommet bør en ha en viss kunnskap om det selv. Her handler det altså om at for å kunne bruke digitale verktøy og undervise på en god måte må en ha kontroll. En av Ennis (1993, s. 180) sine punkter handler om å prøve å forholde seg godt informert, og i denne sammenhengen handler det om viktigheten med at lærer forholder seg godt informert og kjenner til hvordan en bruker digitale verktøy på.

Det kompetansemålene i bunn og grunn skal gjøre er å gi lærerne et grunnlag for å kunne vurdere elevene i faget. Under standpunktvurdering etter 10. trinn i samfunnsfag står det blant annet at “Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 12). Selv i siste vurdering av grunnskolen kommer altså kritisk tenkning inn som et viktig begrep. En av de få plassene begrepet ikke kommer fram er i selve kompetansemålene i samfunnsfag. Som nevnt tidligere er det kanskje listen med ferdigheter og disposisjoner til Ennis (1993, s. 180) som bør bli innført som en lærerveiledning i overordnet del. Gjennom dette avsnittet kommer det tydeligere fram at flere punkter i listen sammenfaller med kompetansemål i samfunnsfag noe som viser at listen inneholder relevante punkter. Det har også vist seg at flere av utsagnene fra lærerne kan knyttes direkte opp mot både kompetansemål og Ennis (1993) sin liste. Vi synes at begrepet kritisk tenkning bør komme inn i kompetansemålene også (jf. 3.4). Dette fordi vi ser på begrepet kritisk tenkning som en stor og god ressurs i samfunnsfag fordi det inneholder så mange ulike sider av faget. Slik at i stedet for å nevne alle de ulike ferdighetene som stille spørsmål, reflektere, utforske, være nysgjerrig og så videre. så kan en bruke kritisk tenkning som et begrep som samler alt.

4.2.2 Et trygt klasserom

I lys av kritisk tenkning i skolen handler det også om å få elevene til å si sin mening, stille spørsmål, drive med gransking og argumentere for seg. Det å få elevene til å stille spørsmål rundt ulike temaer er en av tingene alle informantene hadde til felles. Som lærer kan en oppleve å høre mange forskjellige meninger og spørsmål fra elevene. Noen av de meningene elevene kommer med, kan være ting elevene ikke har tenkt helt gjennom, eller ting de har hentet hjemmefra. Gjennom egen erfaring har vi opplevd at elever kommer med meninger og utsagn som kan være nedlatende mot andre eller være feil. Dette går inn på det med ytringsfrihet. I dagens samfunn er kritisk tenkning et grunnlag for ytringsfriheten, ettersom vi alle har rett til å ytre oss og spre informasjon, som igjen fordrer at det enkelte mennesker tenker kritisk (Eriksson, 2020, s. 39 & 40). Derfor vil det å jobbe rundt temaet ytringsfrihet, være avgjørende for at elevene tenker kritisk før de ytrer seg. Særlig for å forhindre at elevene kommer med falske, nedlatende eller fordomsfulle utsagn.

Med tanke på at ytringsfriheten er et grunnlag for kritisk tenkning, ble et av spørsmålene i intervjuet: "Hvordan kan man legge til rette for at elevene ytrer sine meninger dersom de er redd for det de sier er feil?" Til dette spørsmålet svarte Kurt:

Ja det er jo om det med holdninger, synspunkt og meninger. Klasserommet bør ha stor takhøyde, og man bør også forvente å ha en strategi for hvordan man skal håndtere, ikke det som er ukorrekt, men kanskje det som er fordomsfullt, enten det handler om kvotering eller etniske grupper. Men det som er viktig å tenke på er at jo eldre elevene er, jo mer påvirket er de av de holdninger og synspunkter de har hjemme.

Ut fra hva Kurt sa tolker vi det slik at en som lærer kommer til å oppleve at elevene kommer med holdninger, synspunkter og meninger som må håndteres, som kan være fordomsfulle utsagn. Kurt sa også at hvis elevene kommer med noe som er ukorrekt bør en håndtere dette på en annen måte, da både barn og voksne kan komme med feil informasjon. Hvis noen sier noe som ikke er korrekt, må det være åpenhet for å bli rettet på, uten at det oppstår negativ respons. Ettersom elever kan komme med synspunkter og meninger som ikke er greit å si, ser vi hvor viktig det er å se det i lys av ytringsfrihet. Som en klasse, med både elever og lærere, er det viktig å kunne snakke og diskutere ting hvis det oppstår uenigheter. Det må også kunne skje uten at elevene er redd for at det skal få noen negative konsekvenser som skal påvirke de (Riiser-Larsen, & Tunstad, 2021, s. 176). Det er som Kurt sa at det burde være stor takhøyde når elevene kommer med sine meninger. Også Iversen (2015, s. 8), sier at

ytringsfriheten til elevene burde være vid, når det handler om hva de har lov til å ytre. Kurt sa videre at en som lærer må vite hvordan en skal håndtere fordomsfulle ytringer, uten at elevene opplever store konsekvenser av det. Det er da viktigere å få diskutert det, og lære elevene om ytringsfrihet, og at ytringsfriheten ikke er absolutt. Som lærer er det også viktig å lære elevene om at ikke alt er lov å ytre. Hatefulle ytringer mot andre mennesker som undergraver menneskeverd er ikke lov (Kierulf, 2021, s. 12 & 14). Denne delen av ytringsfriheten er like viktig å lære elevene om, elevene må lære at det finnes ytringer som er ulovlige. Som lærer kan en eksemplifisere for elevene hva som er lov, og hva som ikke er lov å ytre. Ved at en som lærer får elevene til å tenke seg om å tenke kritisk før en ytrer seg, er en måte for lærer å realisere kritisk tenkning i klasserommet.

Til det samme spørsmålet svarte Thomas

Ja, det er ikke noe man kan gjøre i små steg, det er noe du virkelig må jobbe med. Du må skape et miljø i klassen der det er aksept for å si ting uten å bli kritisert. Jeg har ikke noe konkret på hvordan man gjør det, det er egentlig holdningsarbeid over tid.

Thomas sa at for å få elevene til å ytre seg, må en over tid jobbe med å skape et godt miljø i klassen. Videre tolker vi det som at dette er noe Thomas har jobbet med, for å få elevene til å tørre å si ting uten å bli kritisert. Thomas presiserer han at holdningsarbeid over tid er det han har gjort for å få det til. Thomas mener at det å skape et godt miljø i klassen da er en forutsetning for få elevene til å tørre å ytre seg. Iversen (2014, s. 62) sier at klasserommet skal være et trygt sted for elevene, hvor de har mulighet å ytre seg, utforske meninger, prøve og feile og bryne seg på andres og egne meninger, hvor utvikling og læring står sentralt. For noen elever er ikke dette realiteten, det finnes elever som kvier seg for å dra på skolen. Skolen kan være en plass som er skummel og som de ikke føler seg trygge på. Hvordan elevene opplever skolen er individuelt, hvor noen elever ser på skolen som et trygt og godt sted, og noen elever blir plaget og mobbet daglig. Som lærer ønsker en at skolen kunne vært et trygt sted for alle elever, hvor de trives og tør og si ifra hvis de har noe på hjertet. Da blir det som Thomas sa viktig å virkelig jobbe med å få elever som tør å ytre seg i et godt miljø. Hvis en som lærer jobber med holdningsarbeid, og at klasserommet blir et trygt sted, får en elever som i større grad tør å ytre seg, som fremmer kritisk tenkning i klasserommet. Videre i intervjuet sa Thomas at:

Denne klassen har tidligere vært veldig stille fordi de er redd for å si ting som er feil, men det har blitt slik at man har lov å si sine ting så kan vi prate om det. "Hvorfor sier du det? Jeg mener dette, hvorfor mener du det." Men helt konkret hvordan jeg har jobbet med det er holdningsarbeid, og det er innenfor sosial kompetanse.

I skolen kan en som lærer oppleve at noen elever ikke tør å ytre seg ettersom det kan være skummelt eller at uenigheter kan oppstå. Ved å se på skolen som et uenighetsfellesskap, hvor en står sammen om å løse et problem eller en prosess (Iversen, 2014, s. 11), har en som lærer mulighet å bryte inn når uenigheter oppstår i klasserommet (Iversen, 2014, s. 62).

Som Thomas sa, var klassen hans tidligere veldig stille ettersom de var redd for å si ting som er feil. Når elevene begynner å føle seg trygge og tør å ytre seg, er det en fordel å se på klassen som et uenighetsfellesskap. Når elevene får være i et trygt miljø, hvor de kan ytre seg innenfor lovfestede begrensninger, legger det føringer for at elevene får oppleve uenighet som kan fremme kritisk tenkning (Iversen, 2015, s. 2). Dette viser hvor viktig det er at elevene opplever skolen som et trygt og godt miljø, og desto mer viktig at en som lærer jobber for å fremme det. Ved å arbeide med å få en trygghet for alle elevene, kan de gode diskusjonene og samtalene begynne, hvor også uenighet og kritisk tenkning hos elevene oppstår.

Da Unni fikk dette spørsmålet, svarte hun med å gi oss et eksempel på hva hun har praktisert for å fremme at elevene får frem sine meninger. Unni svarte:

Av erfaring er det å skrive ned ting, gjerne anonymt fint. Ha slik at de kan skrive ned på en lapp og putte i et glass for eksempel, slik at det ikke syns hvem som har skrevet dette. De kan sende det inn til lærer og være trygg på at det ikke kommer fram at det er du som har gjort dette, men det blir tatt opp anonymt i klassen. Det tenker jeg kan få fram meninger og diskusjon uten at vi må henge elevene på en knagg, det skal man være forsiktig med.

Unni sa at hvis elevene har mulighet å skrive ned anonymt det de vil si, så vil terskelen for å få frem meningen sin være lavere. Dette er en fin måte for elevene å si ting som er skummelt eller si ting anonymt. Elevene slipper med denne metoden å stå frem for hva de mener eller har, og saken kan bli tatt opp i plenum med alle elevene. Selv om dette kan være en fin måte å få alle elevene til å engasjere seg i saker anonymt, er det viktig å jobbe med å få elevene til å tørre å si ting høyt. Hvis elevene alltid skal gjemme sin mening bak en anonym lapp får de ikke direkte øvd på å ytre eller stå opp for sine meninger, som er essensielt for å realisere

kritisk tenkning i klasserommet. Klasserommet, er også ifølge Iversen (2015, s. 8), en fin arena for elevene hvor de kan øve seg på å ytre seg, si sine meninger, lytte til andre og argumentere for seg selv, slik at de igjen er forberedt senere samfunnsdeltakelse.

Selv om elevene får si det de mener uten å måtte stå for det, kan det bidra til diskusjoner, men det kan også være en utfordring ettersom hva som helst kan bli skrevet og lagt i koppen. Da er det en fordel at lærer har gått gjennom lappene på forhånd. Som lærer har du ifølge Iversen (2015, s. 8), en viktig innflytelse og posisjon i klasserommet, og du har som lærer en jobb å tilrettelegge for at elevene føler trygghet når de ytrer seg. I lys av at elevene skal føle seg trygge når de ytrer seg, er det også viktig å jobbe med hva de ikke har lov å ytre, slik at en som lærer forhindrer at elevene kommer med hatefulle og fordomsfulle utsagn mot andre mennesker. Det er viktig at elevene føler en trygghet når de ønsker å ytre seg, høyt i fellesskapet i klasserommet og ikke bare anonymt.

4.2.3 Forstå ting i en større sammenheng

Å lære elevene å se ting i ulike sammenhenger er en forutsetning for at elevene skal utvikle ferdigheten å tenke kritisk. Hvis elevene får fordype seg i ulike temaer, er det å kunne diskutere saken, komme med egne meninger og tanker, og se temaer i en større sammenheng lettere for elevene. Kjerneelementene, som står beskrevet under samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, presiserer at elevene “skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg.” (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3). Å få elevene til å se ting i en større sammenheng, og vurdere og reflektere over ulike aspekter, er en viktig faktor for å fremme kritisk tenkning.

Å se ting i en større sammenheng, definerer begrepet dybdelæring. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1). I etterkant av intervjuene, så vi at felles for alle informantene, var at de nevnte det å se og forstå ting i en større sammenheng var viktig for kritisk tenkning. Uten en sammenhengsforståelse og refleksjon, er det å oppnå dybdelæring utfordrende, og det blir mer eller mindre poengløst for elevene. Da vi spurte Thomas om hvordan han jobber med kritisk tenkning, svarte han:

Da er det slik at de står fram ved tavlen, de presentere nyhetene de har funnet, vi prater om hver nyhetssak og drar det over til større sammenhenger og ting vi har lært

tidligere. Spesielt nå med det som skjer i Ukraina og Russland, dette med fake-news fra Russland sin side, så har vi hatt mye fokus på det i ukens nyheter. De synes det er spennende, og faktisk klarer de å forstå hvorfor det skjer, hvorfor det spres falske nyheter.

Thomas nevnte at når de jobber med nyheter, drar han det over i større sammenhenger, og kobler det opp mot ting de har lært tidligere. Thomas sa at krigen i Ukraina er noe de har hatt fokus på de siste ukene, hvor vi tolker at han ser krigen i en større sammenheng. Han vil at elevene skal forstå hvorfor krigen skjer, hvorfor Russland sprer falske nyheter. I likhet med Thomas, sa Unni at: "Men det er når man har om dette med denne kritiske tenkningen, at elevene kommer med egne meninger og at de kan forstå sammenhengen og se helheten i ting." Unni poengterer også at det er viktig at elevene kommer med egne meninger, ser sammenhenger og helheten i ting, og at det er når elevene tenker kritisk at de gjør det. Både Thomas og Unni sa at det å se sammenhengen i ting er et viktig aspekt ved kritisk tenkning. Som vi har sett tidligere, kan kritisk tenkning defineres på mange måter, men felles for de fleste definisjonene er at det innebærer en for sammenhengsforståelse (Ferrer et al., 2019, s. 26). Ved at både Thomas og Unni er opptatt av at elevene ser ting i en større sammenheng, viser at de er opptatte av at elevene oppnår dybdelæring i det de lærer. Hvis elevene ser ting i en sammenheng, kan de oppnå dybdelæring, som igjen oppmuntrer til kritisk tenkning (Ferrer et al., 2019, s. 26). Derfor er det viktig at en som lærer har fokus på at elevene får en sammenhengsforståelse, både mellom temaene en jobber med, men også få elevene til å se en sammenheng mellom fagene. Hvis elevene klarer å se ting i en større sammenheng, legger det føring for at elevene må se helheten rundt ting. Ved at elevene ser helheten og flere sammenhenger av ting innebærer at elevene reflekterer over egen læring og bruker det de har lært på ulike måter, i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1). Hvis en som lærer bruker tid på at elevene får mulighet til å gå i dybden på et tema, legger det føring for at de kan realisere kritisk tenkning i klasserommet.

Kurt snakket også om det å se sammenhenger, men i motsetning til de andre informantene, koblet han det direkte opp mot dybdelæring. Vi har gjennom intervjuprosessen sett at Kurt anvender det med kritisk tenkning på en reflekterende måte, som kan forklares ved at han jobber med det på et høyere utdanningsnivå. Vi fikk derfor et inntrykk av at Kurt kunne anvende kritisk tenkning i mange ulike sammenhenger, som i skolen for elevene, i samfunnet og på høyere utdanning. Kurt sa i intervjuet at

Dybdelæring er en prosessuell måte å lære på. Det foregår over tid og det forgår over år. Så jeg sier alltid at når vi bygger kunnskap hos eleven så er det alltid slik at man må bygge sten på sten, altså forutsetningene må legges. Det betyr også at etter hvert som de kognitivt blir eldre og begynner å håndtere mer informasjon, stille spørsmål og behersker noe da øker også forutsetningene deres til å forstå en del abstrakte sammenhenger.

Kurt sa at dybdelæring er noe som skjer over tid, og at forutsetningene til elevene er et viktig utgangspunkt når en som lærer skal bygge opp kunnskapen til eleven. Når elevene blir eldre og får mer kunnskap, blir elevene å beherske det å tenke kritisk og se, og forstå ting i større sammenhenger. I et fag, innebærer det å se ting i flere sammenhenger om å forstå de ulike delene i faget. De ulike delene i faget, eller byggesteinene, er viktig å lære bort til elevene, slik at de kan se og gjøre faget til en helhet (Heum, 2021, s. 66). Ved å jobbe med et fag eller tema over lengre tid, som Kurt sa, vil elevene få en større forståelse om hvordan ting henger sammen, både i faget og i samfunnet. Videre i intervjuet sa Kurt at:

På den ene siden burde den som jobber med det ha god faglig kompetanse på det de underviser om slik at man kan velge ut det stoffet som er relevant, slik at man kan leke med det faglig. Men også presentere det på ulike måter til elevene slik at det er forståelig og at de stiller spørsmål om sammenhenger som går ut utover akkurat det du jobber med nå, som også kan være krevende.

For å kunne realisere kritisk tenkning, handler det ikke bare om å lære bort fagstoff til elevene. Den som underviser, burde som Kurt sa, ha god kompetanse i det en underviser i. Hvis ikke lærer har god faglig kompetanse, og ikke kan tenke kritisk rundt det som undervises om, blir det utfordrende å lære det videre til elevene. I undervisningen er det også viktig at du som lærer bruker kompetansemålene i læreplan som føring for hva elevene skal lære i løpet av året. I læreplan er det mange kompetansemål, og gjennom erfaring har vi hørt at det er mulig å dele opp kompetansemålene i mindre læringsmål. I forhold til det har Hagelia (2021, s. 55) presisert at det å dele kompetansemålene og kjerneelementene i mindre deler er en ulempe. Hvis lærer velger å forenkle kompetansemålene og kjerneelementene mister en ofte sammenhengene og oversiktene som trengs for å oppnå dybdelæring går tapt.

Hvis lærer ikke har god faglig kompetanse blir det utfordrende for elevene å oppnå dybdelæring og kritisk tenkning. Som Kurt sa er det viktig å kunne det en skal undervise om,

slik at det blir relevant, motiverende og forståelig for elevene. For det er da en får elevene til å stille de spørsmålene som er viktig for kritisk tenkning, som igjen legger føringer for at de ser ting i en større sammenheng.

Derfor blir det å få elevene til å bli nysgjerrig og spørrende viktig. Igjen er det viktig at lærer har den kompetansen som får elevene til å stille de spørsmålene som fører til kritisk tenkning. Å få elevene til å spørre spørsmål, stille seg kritisk til ting og se ting i en sammenheng, legger til rette for at elevene oppnår dybdelæring og at de utvikler sin kritiske tenkning. Derfor er kritisk tenkning viktig ettersom det er en forutsetning for at elevene skal klare å lære seg nye ting i ulike sammenhenger, som resulterer i at elevene utvikler god dømmekraft som vil hjelpe de videre i livet (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 6). Bak begrepet kritisk tenkning, ligger det mange faktorer til grunn for å oppnå det. Derfor er det viktig at lærere har forståelse for begrepet, og hvordan de skal realisere det i klasserommet. I lys av kritisk tenkning og dybdelæring, er de kognitive ferdighetene en viktig faktor for at elevene skal tenke kritisk, og som Kurt sa: “Jo eldre du blir og de kognitive ferdighetene utvikles, så vil avanserte ord få større betydning.”

Vi tolker det slik at Kurt mener at jo eldre elevene blir, desto mer vil elevene utvikle sin kritiske tenkning. Dette er også noe Børresen (2020, s. 83) tar opp der hun sier at de yngste elevene ofte lærer kritisk tenkning gjennom lek og ulike fortellinger, og de eldste fokuserer i større grad på argumentasjon og begrunnelse av egne meninger. Ifølge Facione (2015) er den viktigste og mest bemerkelsesverdige kognitive ferdigheten, selvregulering. Selvregulering tar for seg det å tenke over egne tanker, altså tenke kritisk over egen kritisk tenkning (Facione, 2015, s. 7). Dette er en viktig ferdighet, som kan være utfordrende, særlig å få skoleelever til å utøve. Hvis elever skal kunne se ting i en større sammenheng og stille de viktige spørsmålene, er det å få elevene til å tenke kritisk over egne tanker like viktig for å fremme og utvikle kritisk tenkning hos elevene. Selvregulering legger også veien videre for at en får forbedre sin evne til å tenke kritisk. Selvreguleringen starter hos den enkelte, og det er hvor den kritiske tenkningen også begynner.

4.2.4 Knyttet opp mot ulike temaer

McPeck (1990, s. 19 & 20) sier at for å få elever til å tenke kritisk så må det kobles opp til et faginnhold og det må ligge et bakenforliggende tema til grunn for å oppnå dette. Det holder ikke bare å ha én undervisningstime dedikert til kritisk tenkning som et eget tema, det må heller utøves gjennom andre ulike temaer. Det som kan være problematisk når det kommer til

kritisk tenkning er at begrepet står under opplæringens verdigrunnlag i overordnet del av læreplanen og det er dermed opp til hver enkelt lærer hvor mye de kommer til å fokusere på det. Dette er noe Kurt nevner i intervjuet:

Overordnet del krever at man skal jobbe med kritisk tenkning, men selv om man definerer kritisk tenkning så er det ikke gitt hva det er. Det gir noen føringer, men bestemmer ikke hva kritisk tenkning er. Det ligger altså litt åpent noe som innebærer at lærere må tolke dette selv, hva innebærer dette.

Det kan være lett å tenke seg at kritisk tenkning oftest kan knyttes opp mot samfunnsfaget, spesielt siden det er et muntlig fag med rom for dialog. Samtidig er det et fag som er egnet for å fremme kritisk tenkning. Ettersom kritisk tenkning skal knyttes opp mot et faginnhold eller tema så vil det være større sjanse for at det blir brukt i flere fag enn bare samfunnsfag. Da Thomas fikk spørsmål om han synes kritisk tenkning kunne blitt implementert på noen andre måter, for eksempel ved å lage det til et helt eget fag så svarer han dette:

Jeg tenker at det ikke skal være et eget fag. Jeg tenker at det bør være en del av alle fag som det i utgangspunktet skal være, men graden av hvor mye man vektlegger det i de ulike fagene varierer. Som i for eksempel matematikk hvor ting er veldig konkret så er det vanskeligere å få det til, hvertfall å vurdere elevene, mens i samfunnsfag som er et veldig muntlig fag og lett å observere. Så ja jeg tenker ikke at det skal være et eget fag, bra slik det er, så er det opp til hver skole hvor mye man velger å fokusere på det, og hver enkelt lærer.

Som Thomas sa så skal i utgangspunktet kritisk tenkning bli jobbet med i alle fag, men det er selvsagt visse fag der det vil komme mer naturlig enn andre. Det en dermed kan gjøre som samfunnsfaglærer er å jobbe tverrfaglig med andre fag slik at en på den måten kan innføre kritisk tenkning i flere fag samtidig. Ved å ha et større tverrfaglige prosjekt vil en kunne realisere kritisk tenkning i en større sammenheng enn bare ved å ha det i et fag. Dette fører til at elevene i større grad får se hvordan ting henger sammen, både i fagene og i samfunnet. Dette er også noe Kurt nevnte i intervjuet.

Når et begrep som kritisk tenkning, eller dybdelæring, kommer inn i overordnet del så betyr det at vi er satt til å jobbe med begrepene i alle fag. Fagplanene vil være forskjellig ut fra tradisjon og fokus. Om man snakker om helse og livsmestring i

samfunnsfag og naturfag for eksempel så vil man nok overlape hverandre på noen temaer, men med noe ulikt fokus.

Her viser Kurt at han har tenkt over at en kan koble kritisk tenkning og tverrfaglighet og han nevner mer spesifikt naturfag som et eksempel. Ved å implementere kritisk tenkning i flere fag samtidig så vil det også kunne føre til at elevene får en større sammenhengsforståelse. Som nevnt tidligere handler sammenhengsforståelse om å se større sammenhenger og det knyttes tett opp mot både dybdelæring og kritisk tenkning (jf. 4.2.3). Ved å se på hva kritisk tenkning innebærer i samfunnsfag kan en se at det handler om kunnskap, ferdigheter og holdninger elever bør ha for å bli en aktiv medborger (Ferrer et al., 2019, s. 11 & 15).

Unni sa at kritisk tenkning:

Egentlig [handler om] alt. Altså det er innenfor politikk, samfunnsfag, miljø, bærekraft, ja, veldig mange områder. Og ikke bare i samfunnsfag, men mange andre fag også.

Det å være en aktiv medborger handler i stor grad om å være deltakende i samfunnet og dette kommer fram i svaret til Unni. Hun svarer at kritisk tenkning kan forbindes med “egentlig alt”, noe som viser at hun mener begrepet har stor betydning som kan brukes i mange ulike sammenhenger. Som Brodin (2007) valgte å beskrive kritisk tenkning som et flytende konsept, er det i stor grad det vi tolker at Unni også mener. Også her kan en trekke inn sammenhengsforståelse og måten Unni realiserer begrepet kritisk tenkning i klasserommet er ved å se på den større sammenhengen. Selv om Unni ikke er godt kjent med LK20 så har hun altså en forståelse for hvordan kritisk tenkning kan se ut i et klasserom. Hun sa at:

Nå kjenner ikke jeg LK20 godt siden jeg ikke har jobbet med den, men kritisk tenkning er noe du integrerer i mange fag i hverdagen der du tar opp temaer som er aktuelt. Gjennom diskusjoner og gruppearbeid kan man også integrere det uten at man bruker begrepet kritisk tenkning.

Kritisk tenkning blir altså realisert uten at begrepet ikke nødvendigvis blir nevnt, men det foregår gjennom blant annet diskusjoner og gruppearbeid. Som Børresen (2020) nevner så tar det tid å tilegne seg evnen til kritisk tenkning og det krever jevnt arbeid i alle fag. Dette er noe det virker som at alle lærerne har en forståelse for der de blant annet nevner tverrfaglig arbeid og det at kritisk tenkning må knytte opp mot et spesifikt faginnhold for å øve opp elevenes

evne til kritisk tenkning. Ved å realisere begrepet på denne måten vil lærerne i større grad kunne gi elevene en sammenhengsforståelse der de forstår at kritisk tenkning er en livslang ferdighet som blant annet kan gjøre de til en aktiv medborger.

4.3 Hvordan jobber lærerne med kritisk tenkning?

Til slutt skal vi se på hvordan lærerne faktisk realiserer kritisk tenkning i klasserommet. Først skal vi se på hvordan lærerne bruker nyheter aktivt som en ressurs for å fremme kritisk tenkning. Så kommer en del om viktigheten med spørsmålsstilling og dialog som vil tydeliggjøre hvor viktig dette er når det kommer til kritisk tenkning. Og til slutt hvordan lærerne knytter kritisk tenkning opp mot kildekritikk.

4.3.1 Nyheter som en ressurs

Hver eneste dag blir vi eksponert for nyheter fra hele verden. Vi hører nyheter på radioen, leser det i avisen, på ulike kilder på internett og vi ser det på TV. En felles ting for de tre informantene, er at de refererer til det å bruke nyheter eller ulike hendelser, som en ressurs i undervisningen for å realisere kritisk tenkning. For elevene kan det å bruke internett som ressurs være utfordrende. Ved å finne kunnskap og informasjon på internett, kan en lett gå seg vill, ettersom det finnes så mye informasjon. Derfor er det viktig at elevene kan utøve kritisk tenkning slik at de ikke blir en passiv mottaker (Ferrer et al., 2019, s. 11). Gjennom erfaring i praksis har vi sett at det å bruke nyheter som en ressurs ofte blir benyttet i klasserommet. Vi har også opplevd at noen elever også synes det er utfordrende å vite hvilke kilder som er troverdige eller ikke.

Da vi spurte Kurt om begrepet kritisk tenkning, nevnte han ikke nyheter eksplisitt, men han nevnte blant annet Ukraina-Russland krigen, klimadebatten, politikk og andre tema som ofte er diskutert og presentert i nyhetene. Kurt sa under intervjuet at “Dersom du skal kunne forholde deg kritisk så må du forholde deg til, og samle inn informasjon, følge med på debatter og diskusjoner i samfunnet.” Ut fra det Kurt sa tolker vi det slik at han også mener at nyheter er én viktig del av kritisk tenkning. I likhet med Kurt, nevnte også Unni og Thomas at de bruker nyheter som en ressurs når ønsker å realisere kritisk tenkning i klasserommet. Unni sa at: “Hver morgen startet vi alltid dagen med å ha nyheter. Da var det dette med å se på hva har skjedd i dagens nyheter og diskutere rundt ting som ble tatt opp der.”

Ved å arbeide på denne måten må elevene finne den nyheten de ønsker eller som er relevant, ved bruk av ulike kilder som avis, foreldre eller ulike nettsider. Elevene får gjennom denne arbeidsmetoden mulighet til å bruke ulike kilder for å finne nyheter, og ta nyheten opp i plenum i klasserommet. Da har de, som Unni sa, mulighet til å se på og diskutere ting som blir sagt om nyhetene i fellesskap. I dag finnes det mange ulike kilder, hvor elevene må plukke ut hvilken nyhet de ønsker. Når det finnes så mange ulike nyhetsartikler med ulike synspunkt og ståsteder, kan utvelgelsen for elevene blir tankeløse og tilfeldige (Ferrer et al., 2019, s. 11). Gjennom egen erfaring som vikar, har vi opplevd at elevene ser på Supernytt i lunsjen, hvor de bare ser på det som underholdning, og ikke diskuterer de ulike sakene som kommer. For elevene er det viktig at de ikke bare sitter og ser på nyhetene, men også diskutere det og stiller spørsmål rundt hva det har sett. Unni presiserer at de i etterkant bruker å diskutere nyhetene i plenum, og da er det mulighet for lærer å veilede elevene om de har brukt en troverdig eller ikke troverdig kilde, som er en viktig kunnskap å ha, slik at elevene ikke blir en passiv mottaker (Ferrer et al., 2019, s. 11). Som vi også tenker er viktig, når elevene ser på Supernytt i lunsjen, for uten en diskusjon, blir elevene kun en passiv mottaker.

Da Thomas fikk spørsmål om hvordan han jobber med kritisk tenkning i klasserommet, svarte han at de hadde mye fokus på nyheter i klassen, hvor ordenselevne fikk presentere en nyhet. Da han begynte som lærer, fortalte Thomas at det var han som brukte å presentere nyheter for klassen. Thomas hadde da presentert en nyhet om en utforkjøring som hadde skjedd i nærmiljøet. Underveis la han på falsk informasjon til elevene, som for eksempel "den personen bor jo rett ned i gaten her, den personen var uten jobb, den personen hadde mishandlet familien sin." Thomas sa videre at elevene stolte på det han sa, ettersom de anser han som en troverdig kilde, men til slutt måtte han si til elevene at:

Nå har jeg løyet til dere, det er sant at det og det har skjedd, men jeg har vridd på sannheten og det skjer også i nyhetene og mediebildet og derfor er det viktig at vi undrer oss over den informasjonen vi får.

Thomas ga elevene et godt eksempel på hvordan nyheter kan inneholde falsk informasjon, og kobler det opp mot at elevene må lære seg å være kritisk til informasjonen de finner på internett. Som lærer er det viktig å bevisstgjøre elevene om at det finnes nyheter som med hensikt er ment å villedes leseren (Allcot & Gentzkow, 2017, 13). At falske nyheter er blitt et så vanlig fenomen, er viktig å lære, informere om og visualisere for elevene. Ved at Thomas fremstiller seg som en troverdig kilde, skaper han et bilde for elevene om hvordan falske

nyheter kan fremstilles, selv ved kilder som virker troverdig. For å kunne utøve kildekritikk på internett er det viktig at en som lærer har lært elevene om digitale ferdigheter. På utdanningsdirektoratet, (2020a, s. 5 & 6) i læreplan i samfunnsfag, står det under de grunnleggende ferdighetene at “Digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kilder, utøve digital kildekritikk og velge ut relevant informasjon.” Ved at alle de tre informantene bruker nyheter som en ressurs i klasserommet, får elevene tatt i bruk og utviklet sin digitale ferdighet. Når elevene bruker digitale verktøy, må en som lærer ha vist elevene hvordan de skal finne og ta i bruk det de finner av informasjon. Det må elevene gjøre på en kildekritisk måte, slik at de finner relevant og troverdig informasjon. At elever utvikler sine digitale ferdigheter har med tiden blitt enda viktigere, ettersom det finnes så mange ulike kilder med forskjellige vinklinger, meninger og falske nyheter.

Ved at Thomas “lurer” elevene ved å legge på falsk informasjon i en nyhetssak, kan det vekke følelser hos eleven. Elevene får da føle på at de er blitt lurt, ettersom de blindt har stolt på en troverdig kilde. I en annen sammenheng sa Thomas at:

Mange ønsker å fortelle noe som ikke ble sagt under ukens nyheter som de har lest, og av og til kan det komme feilinformasjon da. Kanskje ved at de har lest nyheten feil. Da kan man gå inn på det og ha fokus på det positive, men også si det at “den saken må vi kanskje sjekke ut fordi jeg tror at jeg har lest noe annet.”

Her legger også Thomas vekt på at det er viktig å ha fokus på det positive selv om elevene sier feil eller kommer med feilinformasjon. Vi tolker det som at Thomas synes det er viktig å ikke gjøre det om til noe negativt, selv om elevene kan feilinformere, men heller gjøre elevene bevisst på at slikt kan skje. Riiser-Larsen og Tunstad (2021, s. 177 & 178) sier at hvordan en tar beslutninger og reagerer omhandler kritisk tenkning, ettersom det er viktig at vi mennesker ikke må la “ukjente” følelser styre avgjørelsene en gjør. Hvis mennesker føler seg lurt, kan det oppstå negative følelser hos for eksempel elevene. Og da er det viktig at elevene ikke reagerer eller tar beslutninger basert på det, da en kan ta avgjørelser en kan angre på i ettertid. Derfor fokuserer Thomas på det positive, da det er et godt utgangspunkt for at elevene ser på det positive, selv om det oppstår situasjoner hvor det kan oppstå negative følelser. Det med følelser var også noe Kurt nevnte i intervjuet, han sa at:

Hvis man klarer det i noen timer, for man klarer det ikke i alle, å spille på det emosjonelle aspektet på ting, altså få frem empati. Dette er også noe som det står om i læreplan, altså spille på innlevelse, og det å forstå den andre. Man trenger ikke å være enig i en politisk diskusjon, men ha forståelse for den andre.

Kurt får frem at det å spille på det emosjonelle i timene, ved å bruke innlevelse, få elevene til å ha forståelse for andre, selv om en er uenig, er bra for å få frem empati hos elevene. En viktig del av mennesket er følelser. Ofte påvirker følelsene oss raskere enn det vi er klar over, som videre påvirker reaksjonen vår. Hvis en ikke stopper opp og kjenner på det en føler og tenker, kan en reagere på en ikke-rasjonell og lite fornuftig måte (Riiser-Larsen og Tunstad, 2021, s. 177 & 178). Både Thomas og Kurt får frem at kritisk tenkning også tar for seg følelser, ettersom det kan påvirke handlingene en gjør. Videre tolker vi det som at Thomas også er opptatt av å utvikle elever som utfører gode kritiske handlinger, basert på sin kritiske tenkning. Thomas utfordrer elevene på kritisk tenkning ved å legge på falske nyheter, på ekte nyheter, som eksemplet med utforkjøringen. Dette er noe som kan motivere elevene til kritisk tenkning. Facione (1989, s. 13 & 14) mente at en god kritisk tenker har noen eller alle disposisjonene, samtidig som en bruker de riktige ferdighetene på en passende måte. Ved at Thomas bruker nyheter i klasserommet, får han utfordret elevene i kritisk tenkning, som legger føring for at han får kritisk tenkende elever, som bruker både kognitive ferdighetene og affektive disposisjonene. De handlingene, eller affektive disposisjonene elevene utfører, tar for seg noen av punktene i listen utviklet av Facione (2015), som er å være “Oppmerksom på å bli og forbli godt informert” og “oppmerksom for muligheter til å bruke kritisk tenkning.” (Facione, 2015, s. 8). Ut fra hva Thomas sa virker det som at han har elever som viser nysgjerrighet og søker opp kilder for å dobbeltsjekke om informasjonen de får er troverdig. Han utvikler også elever som viser motivasjon til å bruke kritisk tenkning, både kognitivt, men også gjennom handlinger, ved å stille spørsmål, dobbeltsjekke kildene og vise nysgjerrighet.

4.3.2 Spørsmålsstilling og dialog

Alle lærere har ulike måter å jobbe på i klasserommet. Det vi har sett gjennom intervjuene med de tre lærerne er at de alle er enig i en faktor for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Ved å se på svarene fra intervjuene mente både Kurt, Thomas og Unni at det å få elevene til å stille spørsmål er vesentlig for å fremme kritisk tenkning i klasserommet. Fastvold (2009, s. 25) mener at for å kunne oppøve kritisk tenkning så er samtalebasert undervisning et godt

hjelpemiddel. Videre sier han at disse samtalene i størst grad skal få elevene til å fordype seg i sentrale spørsmål, ideer eller begrepet. En skal altså gjennom ulike typer samtaler og diskusjoner legge fram ulike spørsmål, ideer eller begrepet, og få elevene til å stille spørsmål. Ved å se på hva Kurt svarte da vi spurte om hvordan han jobber med kritisk tenkning i klasserommet kan en se at han også mener at spørsmålsstilling er viktig:

Det viktigste er the question, altså spørsmålet er alltid viktigst, og spørsmålet er alltid viktigere enn svaret, er det jeg mener, for da har man noen ting å lure på og noen ting å jobbe med. Så i samfunnsfagklasserommet så er det å finne stoff og materialer, se på bilder, altså det multimodale ofte veldig viktig, både for å stimulere, men også for å skape den dialogen i rommet. Elevene også veldig lett å stimulere på en del ting, hvis du har noen ting som er forberedt, som kan være bilder, skrift og tekster.

Kurt sa at det å få elevene til å stille spørsmål er en viktig del av kritisk tenkning for han. Måten Kurt jobber med kritisk tenkning i klasserommet, viser at han ønsker å få elever som stiller spørsmål og viser nysgjerrighet. Måten Kurt mener han realiserer kritisk tenkning i klasserommet er i tråd med Facione (2015, s. 11) som skriver om de affektive disposisjonene, hvor et av punktene var det å “vise nysgjerrighet til ulike problemstillinger.” Vi tolker det som om Kurt ønsker å få nysgjerrige og spørrende elever, som viser at han er bevisst på at målet er å få kritisk tenkende elever som både tar i bruk de kognitive ferdighetene, men også de affektive disposisjonene. Schjelderup (2012) nevner også viktigheten med at lærere gjennom spørsmålsstilling blant annet kan få elever til å bli mer bevisst og kritiske til sine egne argumenter. Her kommer det tydelig fram at det ikke bare er viktig å få elevene til å bli kritiske til andre, men også stille seg kritisk til seg selv. Dette kan være en utfordring for flere, men det er en viktig del av kritisk tenkning. Også Ennis (1993) tydeliggjør sammenhengen mellom spørsmålsstilling og kritisk tenkning der et punkt i listen med ferdigheter og disposisjoner er: “stille oppklarende spørsmål.” (Ennis, 1993, s. 180). I likhet med Kurt koblet også Unni kritisk tenkning til det å stille spørsmål når hun ble spurt om hvordan hun jobber med kritisk tenkning i klasserommet. Hun svarer:

Men det er dette med å ta opp de dagsaktuelle tingene, diskutere det og snakke om det. Det tenker jeg er en måte å få fram hva elevene mener, og få de til å stille spørsmål. Hvorfor mener du det, hva er tanken bak det? Hvorfor tror du at han sier det? Altså det å stille de spørsmålene som gjør at de må tenke.

Unni la også vekt på at det er viktig å få elevene til å stille spørsmål rundt informasjonen de finner. Hun sa også hvor viktig det er at hun som lærer stiller de spørsmålene som får elevene til å reflektere og tenke over informasjonen de finner. Videre sa hun at hun også ønsker å få frem elevens egne meninger i klasserommet, ved å diskutere og snakke sammen. Dette med å bruke dialog i klasserommet er noe både Kurt og Unni knytter tett opp mot det å få elevene til å stille spørsmål. Etersom Mercer (2000, s. 98) mener at en utforskende samtale handler om få elevene til å være kritiske til hverandre ved å for eksempel stille spørsmål, tolker vi det slik at informantene ønsker å få en naturlig utforskende samtale i klasserommet. Dette kan være krevende og et av problemene som kan oppstå nevner også Kurt gjennom et annet spørsmål der han sa at: “[...] og jeg tenker at man fort går i den fellen hvor man blir for styrt, og at man ikke stopper opp for å stille spørsmål slik at elevene stiller spørsmål.” Her kan en se at for å få en naturlig utforskende samtale i klasserommet så må en som lærer også gi rom for det. Dersom elevene ikke får rom til å stille spørsmål selv om de er nysgjerrige så vil ikke deres kritiske tenkning kunne utvikles, fordi ifølge Ennis (1987, s. 10) så er handlingsbegrepet viktig å inkludere når det er snakk om kritisk tenkning. Som lærer bør du altså ha fokus på å få en trygghet blant elevene slik at de faktisk tør å stille spørsmål. Du må også ifølge Jegstad et al. (2019) fokusere på at en selv skal være en kritisk tenkende lærer i slike samtaler for å få elevene til å få nye kritiske tanker. En kan dermed se at det å være bevisst på kritisk tenkning som lærer er viktig for å kunne realisere begrepet i klasserommet.

I likheten med de to andre informantene knytter også Thomas kritisk tenkning opp mot viktigheten ved å få elevene til å stille spørsmål til den informasjonen de blir presentert. Dette kom fram da vi spurte informanten om han trodde kritisk tenkning var observerbart i klasserommet. Han svarer:

Det er observerbart, spesielt i muntlig er det veldig observerbart. Ser man elever som stiller spørsmål ved informasjon de får så er det veldig tydelig. Så er det slik, hvorfor stiller de spørsmål? Jo det er jo fordi de er kritiske til det de får høre.

Thomas mener at når en ser at elevene stiller spørsmål, så er det et resultat av at elevene er kritiske til den informasjonen de blir presentert. På en annen side er det ifølge Ferrer et al. (2019, s. 16) viktig å lære elevene at en ikke trenger å være kritisk til absolutt alt. Noe som skaper et enda større dilemma for lærere fordi en trenger å finne en balansegang som ikke skaper forvirring. Som vi nå har sett gjennom ulike utsagn fra tre forskjellige informanter og lærere med forskjellig erfaring så kan en tydelig se at det både finnes ulikheter og likheter i

svarene de gir. Det som er felles for alle tre er at kritisk tenkning kan blant annet realiseres gjennom dialog og spørsmålsstilling.

4.3.3 Kritisk tenkning = kildekritikk?

Begrepet kritisk tenkning blir i flere tilfeller koblet tett sammen med kildekritikk (Børresen, 2020). Denne sammenkoblingen fungerer ofte reduserende ettersom kritisk tenkning inneholder mange flere sider enn bare vurdering av kilder. Dette er et problem som også kom fram i intervjuet til Thomas. Han sa at: “Det er liksom det første man tenker, kritisk tenkning = kildekritikk. Men der er mer enn det.” Vi tolker det slik at Thomas til en viss grad kobler kritisk tenkning og kildekritikk mot hverandre, men at han er bevisst på at det er så mye mer enn det. Ved å selv ha en slik bevissthet vil Thomas også kunne gjøre elevene bevisst på det noe som i lengden vil gi dem en større forståelse av hva kritisk tenkning handler om. At kritisk tenkning ofte kobles opp mot kildekritikk kan gjenspeiles ved at styringsdokumentene i skolen som omhandler kritisk tenkning, blir knyttet opp vitenskapelig tenkemåte, kildekritikk, og det å handle kritisk (Ferrer et al., 2019, s. 16). Dette viser at det finnes mange måter å jobbe med kritisk tenkning i klasserommet. Thomas forteller i intervjuet at han ønsker å gjøre elevene bevisst på å være kritisk til kildene de bruker, og være observant på at selv troverdige kilder kan inneholde feilinformasjon.

Jeg har lagt vekt på at kritisk tenkning handler om dette å undre seg om informasjon, granske, vurdere den informasjonen. Også den informasjonen fra meg som lærer, jeg er også en kilde og jeg kan også komme med feil informasjon. Og jeg bruker det også aktivt dersom jeg sier noe jeg ikke er 100% sikker på korrekte tall så kan jeg si at «dere må være litt kritiske til dette her fordi jeg er litt usikker, men rundt den tiden så skjedde det og det.» Tidlig få det inn eksplisitt hva det er for noe.

Her kommer Thomas med en viktig refleksjon som enda en gang viser hans bevissthet rundt bruken av kritisk tenkning og mer spesifikt kildekritikk. I denne sammenhengen gjør han elevene bevisste på at lærere også fungerer som en kilde og at lærere også kan komme med informasjon som ikke stemmer. I neste underkapittel som heter “nyheter som en ressurs” vil det komme et eksempel fra Thomas der han presiserer viktigheten med at lærere også kan komme med feilinformasjon. Dette viser hvor viktig det er å eksponere elever for slike kilder ettersom de selv må finne ut at det finnes forskjell på troverdigheten på all informasjon en finner i dagens samfunn. Dette er noe Unni nevner i intervjuet der hun sa: “Gjerne også vise

ting som er usikre kilder, konspirasjoner, diskutere hvorfor sier den det, hva er årsaken til at folk mener det.” I motsetning til Thomas som snakker om lærere som en usikker kilde så sikter Unni mer mot generelle kilder. Hun nevner også konspirasjoner som en mulig måte å arbeide på når en jobber med kildekritikk. Dette med konspirasjonsteorier er noe Unni nevner flere ganger i intervjuet. Senere i intervjuet sa hun:

Det som er interessant nå er disse konspirasjonsteoriene og konspirasjonstankene som er ute og går nå. Det å diskutere dette med elevene er interessant, for der kan det komme litt forskjellig hvordan man oppfatter ting, men samtidig viktig.

Her kommer det fram at en ting som Unni har opplevd at elevene synes er interessant er konspirasjonsteorier. Konspirasjonsteorier handler om destruktive handlinger som er utført gjennom samarbeide, der sannferdigheten ikke er blitt bekreftet (Uscinski & Parent, 2014). Etersom det i stor grad handler om hendelser som en ikke kan bekrefte troverdigheten til vil den gå inn under kildekritikk og det vil som Unni sa skape interessante diskusjoner i klasserommet. Ved å bruke konspirasjonsteorier i klasserommet vil en kunne fremme kritisk tenkning gjennom slike diskusjoner. Spesielt når elevene selv synes det er et interessant og spennende emne. Det som er viktig i slike diskusjoner er å få fram det faktum at en konspirasjonsteori ikke nødvendigvis er sann. For å realisere kritisk tenkning ved å jobbe med konspirasjonsteorier bør en som lærer gi elevene rom for å ha diskusjoner, men også passe på at de holder seg kritiske.

I samfunnsfag er det viktig at elevene kan forholde seg kritiske til ulike fortellinger, både fremstillinger av fortiden og den samtiden vi lever i (Ferrer et al., 2019, s 27). For å oppnå dette må en også passe på at elevene blir fortalt og har tilgang til slike fortellinger. Det som ofte kan skje i slike tilfeller er at en som lærer får elevene til å selv søke og finne disse fortellingene slik at de kan oppøve sin kildekritikk. Dette kan skape problemer dersom elever finner tekster der de ikke forstår språket. I intervjuet til Kurt er dette en problemsituasjon han tok opp.

En utfordring er at de møter på tekster skrevet av voksne for voksne, ofte med høy kompetanse. Noe som gjør at elevene opplever dette som viktig, men som utilgjengelig og de klarer ikke å bryte ned det som er relevant og mindre relevant. Da er den enkle løsningen å klippe og lime, så de tar det fra Wikipedia eller en annen plass de fant det. Det de egentlig har lært da, er at hvis de ikke klarer å forstå det de

finner som er viktig, så bruker vi plagiat, og det er iallfall ikke i samsvar med kritisk tenkning. Og dette er nok mer normalt enn det vi som har jobbet eller jobber i skolen vil innrømme.

Kurt fremhever at det ofte kan skape problemer dersom en får elevene selv til å finne ulike kilder som de skal bruke. Han sa at i mange tilfeller vil det føre til at elevene ikke har en forståelse for hva som står, de bruker heller klipp og lim-metoden som i grunn lærer de å bruke plagiat. Her er det ikke nødvendigvis snakk om troverdigheten på en kilde, men den kilde elevene bruker er for avansert i språket noe som fører til at de ikke lærer noe. Dette er noe vi selv har opplevd som lærer ute i skolen, spesielt når elevene blir satt til å arbeide med gruppeprosjekt. Da går de sammen i grupper, en person finner all den informasjonen de trenger og klipper og limer inn i et word-dokument for så å si seg fornøyd. I en slik situasjon er det viktig at en som lærer gjør elevene bevisst på hva plagiat innebærer og formidler alvorlighetsgraden av det. Med tilgang til en hel verden av ulike kilder er det viktig at elevene lærer seg å være kritisk til hvordan en bruker kilder. Som vi nå har sett handler er kildekritikk en viktig del av kritisk tenkning. Det som er viktig å være bevisst på er at det handler om så mye mer også.

5 Avslutning

I denne masteroppgaven har vi gjennomgående stilt oss kritisk til kritisk tenkning. Vi stilte oss kritiske til mangelen av begrepet i samfunnsfaglige lærebøker og har nå forsket på hvordan tre lærere forstår kritisk tenkning, hvilke forutsetninger de har og hvordan de jobber med det i klasserommet. Gjennom en kvalitativ metode og mer spesifikt semistrukturert intervju har vi vært gjennom en forskningsprosess for å få svar på problemstillingen vår som er:

«Hvordan oppfatter lærere at de realiserer kritisk tenkning i det samfunnsfaglige klasserommet?»

Gjennom teoridelen har vi presentert og tatt for oss ulike faglitteratur for å komme fram til hva kritisk tenkning er. Det finnes mange ulike definisjoner og vinklinger av begrepet og vi blant annet presentert et sett med kognitive ferdigheter og affektive disposisjoner som ble utviklet i delphi-studien av Facione (2015). Også Ennis (1993) utviklet en liste med ferdigheter og disposisjoner som ligger til grunn for å bli en god kritisk tenker. Gjennomgående for begge var å stille spørsmål, vise nysgjerrighet, være velinformert, kunne identifisere andres argumenter, meninger og synspunkter, kunne selvkorrigere egne meninger, og være åpensinnet (Ennis, 1993; Facione, 2015). Vi har også tatt for oss Goodlad og hans læreplanteori for å vise til at det er forskjell på den formelle, oppfattede, gjennomførte læreplanen. Deretter så vi på hvordan kritisk tenkning framkommer i LK20, både i overordnet del og læreplanen i samfunnsfag. Her fant vi ut at kritisk tenkning er en stor del av den overordnede delen, men nevnes ikke så mange ganger i samfunnsfag, og ingen ganger i kompetansemålene. Deretter så vi på at begrepet kritisk tenkning må knyttes opp mot et faginnhold for å kunne utvikles i klasserommet og vi presenterte tre eksempler. Disse var uenighetsfellesskap og ytringsfrihet, utforskende samtale og kildekritikk. Denne faglitteraturen har lagt grunnlag for vår tolkning og analyse i diskusjonsdelen.

Slik vi har sett gjennom empirien har vi funnet ut at de tre informantene hadde alle en forståelse for hva kritisk tenkning er. Det som var ulikt når det kom til definisjonene var at de brukte ulike synonymer, men alle brukte relevante synonymer som er med på å beskrive kritisk tenkning. Bare en av informantene velger å bruke begrepet kritisk tenkning i klasserommet, og vi tolker dette som fordel, men ikke nødvendigvis en ulempe for de lærerne som ikke bruker det. Vi forsket også på lærernes syn på lærebøkene i samfunnsfag og et funn

er at ingen av lærerne synes lærebøkene er gode på å fremme kritisk tenkning. De mener altså at en ikke kan realisere kritisk tenkning ved å bare bruke lærebøker. En bør bruke ulike ressurser og verktøy, blant annet for å få ulike perspektiver på den informasjonen en blir presentert. Ettersom vi har sett på noen av de nye lærebøkene i samfunnsfag som følger LK20 og sett at kritisk tenkning der blir nevnt eksplisitt tror vi at bruken av kritisk tenkning i klasserommet kommer til å øke. Dette støttes også opp av at informanten som er nyutdannet lærer er den eneste av informantene som aktivt bruker begrepet i klasserommet. Når det kommer til lærernes forståelse av kritisk tenkning i LK20 fant vi ut at lærerne var bevisst på at begrepet står nevnt i overordnet del og ikke nesten ikke nevnes i læreplanen i samfunnsfag. Videre kommer det fram at den ene informantene synes at begrepet kritisk tenkning også bør komme eksplisitt i kompetansemålene. En annen lærer sa at det bør komme en lærerveiledning som viser hvordan en kan realisere kritisk tenkning og som knytter begrepet opp mot ulike temaer som en kan jobbe med. Et funn her er at vi kunne se flere likheter med det lærerne sa om kritisk tenkning og det Ennis (1993) presenterte i sin liste med ferdigheter og disposisjoner. Vi tenker dermed at en som lærer kan benytte seg av denne listen for å få en bedre forståelse for hva kritisk tenkning er og for å vise elevene hva det innebærer. Til slutt kom det fram at det å innføre et nytt læreplanverk tar tid og noe som kan være med på å forklare det at de tre informantene hadde ulik kunnskap om kritisk tenkning i LK20.

Vi har også sett på hvilke forutsetninger lærerne har og som ligger til grunn for kritisk tenkning. Her fant vi ut at lærerne er bevisst på at en ofte ser på kompetansemål til egne fag og ikke overordnet del. Dette tenker vi kan være en ulempe og kan gjøre det vanskeligere å realisere og identifisere kritisk tenkning i klasserommet. En av informantene nevnte at for å kunne realisere begrepet så krever det en del arbeid fra hver enkelt lærer og en må selv sette seg inn i hvordan det kan gjøres. Informantene hadde ulikt syn på om digitale verktøy er viktige når det kommer til kritisk tenkning. Den ene informantene mener at digitale verktøy i mindre grad fremmer kritisk tenkning ettersom det krever en annen måte å tenke på og krever at en har enda større kontroll på hvordan verktøyet skal brukes. En forutsetning som alle lærerne var enig i var viktigheten med å ha et trygt klasserom for at elevene skal tørre å ytre sine meninger. For å kunne realisere kritisk tenkning må en altså som lærer jobbe med klasse miljøet. Et funn er at alle lærerne også knytter kritisk tenkning opp mot det å se en sammenheng i ting og se en helhet. En må som lærer passe på at elevene forstår viktigheten med å kunne identifisere sammenhengene. Det som også er viktig å være bevisst på når det kommer til kritisk tenkning er at for å kunne praktisere det så må det knyttes opp mot et tema.

Dette er også noe lærerne sa, der de var enig i at kritisk tenkning bør komme som en naturlig del i alle fag.

Siste del av diskusjonsdelen tok for seg hvordan lærerne faktisk jobber med kritisk tenkning i klasserommet. Her kom det tydelig fram at alle lærerne så en sterk tilknytning mellom kritisk tenkning og kildekritikk. En av informantene tok også opp et viktig poeng som er at ofte blir kritisk tenkning redusert til å bare handle om kildekritikk. Det at lærere ofte knytte kritisk tenkning opp mot kildekritikk er noe vi selv tenkte kom til å bli en gjenganger i intervjuene, men alle våre informanter hadde en forståelse for at begrepet inneholder mer. Alle lærerne nevnte også at de brukte nyheter for å realisere kritisk tenkning. Blant annet fordi nyheter kan føre til gode diskusjoner og spørsmål fra elevene. Det er også noe alle lærerne nevnte gjennomgående, at spørsmålsstilling og dialog er essensielle for utviklingen av kritisk tenkning. Selv om lærerne har ulik yrkeserfaring, utdanning og interesser så kan en se at de uansett har mange av de like tankene og ideene om kritisk tenkning. Gjennom prosessen med masteroppgaveskriving har vi lært mye nytt om kritisk tenkning som begrep og vi håper flere ønsker å forske videre på temaet.

5.1 Veien videre

Som vi nå har sett gjennom relevant faglitteratur, Kunnskapsløftet 2020, og tre intervjuer er kritisk tenkning et begrep som både er alt for stort, men samtidig altfor lite. Vi startet masteroppgaven med å presentere et sitat som formidlet at kritisk tenkning fremstår som ufullstendig i både LK20 og faglitteratur (Børresen, 2020). Dette utsagnet er en av mange grunner til at det er viktig at det fortsettes å forskes på begrepet kritisk tenkning, spesielt innenfor skoleverden. Det er absolutt et interessant tema å fordype seg i og det finnes enda mange ulike vinklinger og tematikker som bør utforskes enda mer. I prosessen med å skrive denne oppgaven har vi notert oss ned en rekke tematikker vi selv tenker kunne vært interessant å forske mer på. En av de vi selv tenker kunne være interessant er å se på de nye lærebøkene i samfunnsfag og foreta en lærebokanalyse. Ettersom det kan virke som at kritisk tenkning sakte, men sikkert blir implementert i lærebøkene kunne det vært interessant å forske på dette. Her kunne en for eksempel foretatt en sammenligning av eldre samfunnsfaglige lærebøker og de nye. En kunne også forsket på hvordan en eventuell lærerveiledning kunne sett ut, eller hva som må til for at kritisk tenkning skal bli mer forståelig for både lærere og elever. Det kunne også vært interessant å sett på elevers syn og forståelse av begrepet kritisk tenkning og eventuelt foreta observasjon for å se om kritisk

tenkning er observerbart. Til slutt kunne en hatt et større tverrfaglig forskningsprosjekt for å se hvordan en gjennom samarbeid med ulike fag kunne fremme kritisk tenkning hos elevene. Alt i alt er kritisk tenkning et stort, og aldeles viktig tema som trenger mer fordypning i hvordan begrepet kan realiseres i klasserommet.

6 Referanser

Allcot, H., & Gentzkow, M. (2017). *Social Media and Fake News in the 2016 Election*. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 221 - 236.

Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet - Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo; Gyldendal Akademisk.

Børhaug, K. (2014). *Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies*. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431 - 444

Børhaug, K. and J. Christophersen (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen, Fagbokforl.

Børresen, B. (2020). *Kritisk om kritisk tenkning*. *Bedre skole 2/2020*, (s. 80-83).

Brodin, E. (2007). *Critical Thinking in Scholarship: Meanings, Conditions and Development*.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford, Oxford University Press.

Capossela, T. 1998. *What is critical writing? In The critical writing workshop: Designing writing assignments to foster critical thinking*, ed. T. Capossela. Portsmouth, NH: Heinemann.

Cappelen Damm. (2020). *Samfunnsfag 5* fra Cappelen Damm. Hentet 04.05.2022.

<https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Samfunnsfag%205-7%20fra%20Cappelen%20Damm-153459#omtale>

Cappelen Damm. (2020). *Samfunnsfag 8-10* fra Cappelen Damm. Hentet 04.05.2022 fra

<https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Samfunnsfag%208-10%20fra%20Cappelen%20Damm-153457#omtale>

Davies, M. (2014). *A Model of Critical Thinking in Higher Education*. Cham, Cham: Springer International Publishing: 41-92.

Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover Publications, Inc.

Dewey. (1909). *Moral principles in education*, by John Dewey. Houghton Mifflin Company [c1909].

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. B. Baron & R. J. Sternberg (red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (s. 9-26). New York: W. H. Freeman.

Ennis, R. H. (1993). *Critical Thinking Assessment. Theory Into Practice*, 32(3), 179–186.
Hentet 20.04.22 fra <http://www.jstor.org/stable/1476699>

Eriksson, & Blomgren, E. (2020). *Kritisk tenkning* (1. utgave.). Gyldendal.

Facione, Peter. (1989). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. 315.

Facione, Peter. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.

Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning: sokratisk samtaleledelse i skolen*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Ferguson, L. E. and I. Krangle (2020). "Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen?" Norsk pedagogisk tidsskrift 104(2): 194-205.

Ferrer, & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

Garmannslund, P. E., Andresen, B. B., & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring*. (1. ed.) Oxford Research Norge. Hentet 20.04.2022 fra http://www.udir.no/Upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf?epslanguage=no

Gibson, C. (1995). *Critical thinking: implications for instruction. (u.s). American library association*. Hentet 02.02.2022 fra https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/53705/4/GibsonC_RQ_1995_v35_i1_p27-35.pdf

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter - Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo; Cappelen Damm.

Goodlad, J. I., Klein, F. M., Tye, K. A. (1979). *The Domain of Curriculum and Their Study*.

Greek, M., Jonsmoen, K. M. & Nilsen, I. M. (2014). *Tenk kritisk og reflekter (Tenk kritisk og argumenter)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hagelia, M. (2021). *Kjerneelementene*. Bedre skole nr. 2, (s. 45-57).

- Heum, T. (2021). *Et Fagfonyet historiefag og verne om*. Bedre skole nr. 2, (s.64 - 69).
- Iversen, L, L., (2014). *Uenighetsfellesskap: blick på demokratisk samhandling* (p. 174). Universitetsforl.
- Iversen, L, L., (2015), *Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap*. Dembra Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemitt. Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 1. Hentet 26.02.2022 fra https://dembra.no/no/wpcontent/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2016_03_1_korr.pdf
- Jegstad, K. Jøsok, E. Ryen, E & Sandvik, M. (2019). *Kritisk tenkning*. Bedre skole nr. 2, s. 43-47.
- Kierulf, A., 2021. *Hva er ytringsfrihet*. Universitetsforlaget as. Oslo.
- Lipman, M. (1988). *Critical Thinking – What Can It Be? Educational Leadership*, 38–43. Hentet 03.02.2022 fra http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St Martin's Press.
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. Oxon: Routledge.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Hoboken: Routledge.
- Moore, T. (2013). *Critical thinking: seven definitions in search of a concept*. Hentet 12.01.2022 fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2011.586995?needAccess=tr>
- Riiser-Larsen, V., & Tunstad, E. (2021). *Kritisk tenkning: en enkel guide til å bruke hodet godt*. Humanist forlag.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen, Fagbokforl.

Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet: filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Kommuneforlaget.

Silverman, C. (2017). *I Helped Popularize The Term “Fake News” And Now I Cringe Every Time I hear It*. BuzzFeed. Hentet 16.02.2022 fra <https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/i-helpedpopularize-the-term-fake-news-and-now-i-criinge>

Skinner, S. (1976). *Cognitive development: A prerequisite for critical thinking*. *The Clearing House*, 49, 242–299.

Uscinski, J. E. & Parent, J. M. (2014). *American Conspiracy Theories*. Oxford University Press.

Utdanningsdirektorater, (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet 04.12.22 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/lareplanverket/#>

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Dybdelæring*. hentet 03.03.22, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet 01.03.22 fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet, (2019b). *Hva er kjerneelementer?* hentet 06.03.22 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del - Verdier og grunnprinsipper for opplæringen*. Hentet 18.11.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kompetansepakker*. Hentet 17.03.22 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide for samfunnsfaglærere

Problemstilling: Hvordan oppfatter lærere at de realiserer begrepet kritisk tenkning i det samfunnsfaglige klasserommet?

Del 1 - Presentasjon

Før intervjuene starter kommer vi til å presentere hvem vi er og vår bakgrunn. Deretter kommer vi til å presentere problemstillingen til vår masteroppgave og hvordan intervjuet kommer til å foregå. Til slutt vil vi informere om taushetsplikt og lærernes anonymitet og hvordan denne kommer til å opprettholdes.

Del 2 - Generell informasjon

Når tok du utdanningen din? Og hvor?

Var kritisk tenkning viktig under studiet?

Synes du denne undervisningen var tilstrekkelig?

Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?

Hvilket trinn underviser du i samfunnsfag?

Hvilke lærebøker bruker dere i samfunnsfag? Og hvilke andre læremidler?

Del 3 - Kritisk tenkning

Hvordan vil du definere kritisk tenkning?

Hvilket tema i samfunnsfag forbinder du med kritisk tenkning?

Har du/skolen din vært innom fagfornyelsen og jobbet med kritisk tenkning og etisk bevissthet i overordnet del? Eventuelt hvordan?

Hvordan synes du at LK20 legger fram begrepet kritisk tenkning?

Synes du at læreplanmålene i samfunnsfag fremmer kritisk tenking selv om begrepet ikke nødvendigvis står skrevet?

Del 4 - I klasserommet

Hvordan jobber du med kritisk tenkning i samfunnsfag?

Integrerer dere jobbingen med kritisk tenking i emnene i samfunnsfaget, eller jobber dere med kritisk tenking som et separat tema? – eller gjør dere begge deler/ingen av delene?

Er kritisk tenkning et begrep du noen gang har brukt i klasserommet?

er det et bevisst valg?

På hvilken måte vektlegger du å bruke begrepet kritisk tenkning i undervisningen?

eventuelt andre begreper som blir brukt?

Hvordan legger du som lærer til rette for kritisk tenkning hos elevene?

Synes du lærebøkene i samfunnsfag fremmer kritisk tenkning hos elevene?

Hvordan kan man legge til rette for at elevene ytrer sine meninger dersom de er redd for det de sier er feil?

Hvordan kan man som lærer observere at elevene utøver kritisk tenkning?

Del 5 - Refleksjon

Bør kritisk tenkning komme inn i skolen som et eget fag eller synes dere kritisk tenkning dekkes på en god måte i LK20, eller kan kritisk tenkning innføres på andre måter?

Synes du begrepet kritisk tenkning passer inn under opplæringens verdigrunnlag i overordnet del av læreplanverket?

Hvorfor tror du at begrepet kritisk får så liten plass i lærebøkene på ungdomstrinnet når det har en så stor plass i fagfornyelsen?

Synes du det er realistisk å innføre kritisk tenkning i klasserommet bare ved hjelp av det som står om begrepet i LK20?

Hvilke læremidler tenker du eventuelt bør brukes i tillegg til lærebøkene for å oppnå målene om kritisk tenking i LK20?

Hvordan kan man legge til rette for at elevene ytrer sine meninger dersom de er redd for det de sier er feil?

7.2 Vedlegg 2 - Samtykkeskjema fra NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kritisk tenkning i det samfunnsfaglige klasserommet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på kritisk tenkning i klasserommet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I 2020 kom Utdanningsdirektoratet ut med LK20, Fagfornyelsen. Et område som har fått større plass i LK20 er kritisk tenkning, kildekritikk og digital dømmekraft. Formålet med vårt prosjekt er derfor å forske på hvordan kritisk tenkning blir realisert i klasserommet. Vi skal se nærmere på hvordan lærere tolker lærebøker, læreplan og begrepet kritisk tenkning og hvordan de underviser om dette i klasserommet. Forskningsprosjektet vi skriver er en masteroppgave på grunnskolelærerutdanningen 5-10.klasse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet, ved Hanne Olsen, Karoline Ulriksen (Studenter) og Helge Christian Pedersen (Veileder), er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er/ har vært samfunnsfaglærer på ungdomsskolen.

Vi har tatt kontakt direkte til intervjuobjektene, men i noen tilfeller vil vi ta kontakt med administrasjon for så å bli videresendt til relevant person.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om kritisk tenkning, og hvordan læreren praktiserer kritisk tenkning i klasserommet. Dine svar fra intervjuet blir registrert på godkjent lydopptaker, og kommer til å bli slettet etter bruk.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som kommer til å ha tilgang til denne informasjonen er begge studentene som skriver masteroppgaven og veileder fra UiT.
- For å anonymisere opplysningene om deg kommer vi til å bytte ut navnet ditt med et oppfunnet navn som blir holdt adskilt fra øvrige data.

Alle informantene vil bli anonymiserte i oppgaven og det kommer ikke til å bli brukt opplysninger i oppgaven som vil kunne spores tilbake til navngitte deltakere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når vi har transkribert intervjuet. Ved prosjektslutt blir opptak fra intervjuet slettet, noe som etter planen er 15.05.2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet, 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:

- UiT - Universitetet i Tromsø ved Hanne Olsen på epost (hol059@uit.no) og Karoline Ulriksen på epost (kul008@uit.no)
 - Veileder: Helge Christian Pedersen på epost (helge.c.pedersen@uit.no).
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevol på epost (personvernombud@uit.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

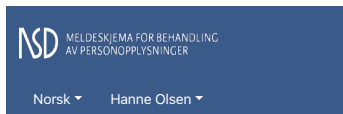
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Kritisk tenkning i det samfunnsfaglige klasserommet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg 3 – Kvittering fra NSD



Meldeskjema / Masteroppgave o... / Vurdering

Vurdering

18.11.2021 | Skriv ut

Referansenummer

621048

Prosjekttittel

Masteroppgave om kritisk tenkning

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.11.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
18.11.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 13.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

