



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Kritisk tenkning i læreplanen fra 1974 til og med 2020**

Kritisk tenkning i samfunnsfaglige læreplaner for grunnskolen. Endringer i innhold, funksjon og posisjon i perioden fra 1974 til og med 2020.

Villiam Antonsen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk 5.-10. trinn juni 2021

LRU-3905-1



## Sammendrag

Denne masteroppgaven i samfunnsfagdidaktikk har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan har innholdsforståelsen av kritisk tenkning utviklet seg i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilken funksjon og posisjon har begrepet hatt i samfunnsvitenskapelige læreplaner på ungdomstrinnet?* Formålet med studien har vært å undersøke hvordan kritisk tenkning kommer frem i læreplanenes generelle/overordnede del og i den fagspesifikke delen på ungdomstrinnet fra og med Mønsterplanen (1974) til og med Kunnskapsløftet (2020). Videre har jeg brukt metoden dokumentanalyse for å undersøke utviklingen av innhold, funksjon og posisjon til kritisk tenkning i læreplanene.

Funnene fra analysen indikerer at læreplanene fra og med 1974 til 2020 har inneholdt elementer av innholdsforståelsen i kritisk tenkning med beslektede begreper. Derneft fikk kritisk tenkning en tydelig posisjon da selve begrepet ble introdusert for første gang i L97, og har frem til LK06 vært en sentral elevkompetanse i opplæringen. I LK20 er kritisk tenkning blitt del av opplæringens verdigrunnlag, en sentral ferdighet i samfunnsfag og spesifisert som en kjernekompetanse i opplæringen. Videre har funksjonen til kritisk tenkning fra M74 til LK20 endret seg i takt med endringer i samfunnet, som teknologiutvikling, økt globalisering og voksende informasjonsflom.

Oppsummert vil jeg konkludere med at kritisk tenkning har blitt sterkere vektlagt i læreplanene gjennom de siste 40 årene. Hver enkelt læreplan bruker ulike elementer i en videre forståelse av kritisk tenkning. Det er for eksempel *kritisk holdning*, *kritisk vurderende*, *kildekritikk*, *refleksjon* og *kritisk sans*. Disse beslektede begrepene kan ses i lys av Facione (1990), Ennis (1993), Moon (2008) og Dewey (2018) forståelse av kritisk tenkning. Der legger de vekt på at elevene selv skal være aktive i prosessen for å oppøve evnen til kritisk tenkning. Videre blir blant annet vitenskapelig arbeidsmetode, «utforskeren» og grunnleggende ferdigheter faktorer for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Det ved at begrepene legger vekt på nysgjerrighet, metoder for å vurdere og analysere kunnskap, og at eleven må være bevisst på å være kritisk reflekterende i samfunnsfagundervisningen. I tillegg til at samfunnsfaglige læreplanene er speilbilder på elementer ved samfunnsutviklingen og utfordringene knyttet til kritisk tenkning som følger av disse samfunnsendringene.



## Forord

Da var det min tur. Denne masteroppgaven avslutter en femårig master i lærerutdanning 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø, UiT – Norges arktiske Universitet. Masterskrivingen har vært en utfordrende prosess, men aller mest lærerik og spennende. Kritisk tenkning er både et komplisert og interessant tema i skolen. Det er flere som har bidratt og hjulpet meg gjennom denne prosessen.

Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Dosent Håkon Rune Folkenborg. Du har alltid gitt god veiledning gjennom hele prosessen og har vært rask med å svare på epost når spørsmål har dukket opp hos meg. Du har gode innspill, konstruktive tilbakemeldinger og stimulert til lærerike diskusjoner.

Videre vil jeg takke Thor-Martin Antonsen og min søster Vanja Renée Antonsen som har lest korrektur på oppgaven. Dere har bidratt med mange gode råd, kommentarer, innspill og har også sørget for å rette opp feil i orddeling. Dette setter jeg stor pris på!

En stor takk til min forlovede Maria Casandra som har vært min motivator og lyspunkt i masterskrivingen. Dernest takk til Torje Exequiel som har hjulpet onkel «*med å spille oppgaven*». Videre takk til mamma, pappa og Tore som har støttet meg gjennom hele arbeidet. Jeg vil også takke onkel sin «prinsesse» Maria Presing som kom til verden under masterskrivingen.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter for gode faglige diskusjoner og godt samarbeid gjennom studietiden. Takk for at dere har bidratt til sosiale og minnerike opplevelser, gjennom faglige og ikke-faglige begivenheter.

Lavangen, mai 2021

Villiam Antonsen



## Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og bakgrunn for temaet .....	3
1.2	Problemstilling.....	4
1.3	Oppgavens oppbygging .....	5
2	Teori .....	7
2.1	Perspektiv på læreplaner av Goodlad et al. (1979): fem læreplannivåer.....	7
2.1.1	Imsen (2017) tolkning av Goodlads læreplanteori.....	9
2.2	Begrepene læreplan og curriculum.....	9
2.3	Diskurs og begrephistorie .....	10
2.3.1	Kritisk tenkning i lys av diskurs og begrepsutvikling.....	12
2.4	Kritisk tenkning i dagens læreplan .....	12
2.5	Kritisk tenkning innenfor forskningen .....	13
2.5.1	Moon (2008) og Ennis (1993) tilnærming til kritisk tenkning.....	13
2.6	Ukritisk tenkning og reflekterende tekning.....	15
2.7	Facione (1990) og Delphi-studien .....	16
2.7.1	Seks ferdigheter i kritisk tenkning .....	17
2.7.2	Disposisjoner.....	19
3	Metode.....	23
3.1	Valg av kvalitativ metode.....	23
3.2	Dokumentanalyse .....	24
3.3	Kritisk diskursanalyse.....	24
3.4	Beskrivelser av kategorier i analysen .....	25
3.5	Oppsummering av dokumentanalyse og kritisk diskursanalyse.....	26
3.6	Utvalg .....	26
4	Analyse.....	29
4.1	Analyse av Mønsterplanen 1974 .....	29
4.1.1	Den generelle delen .....	29
4.1.2	Den fagspesifikke læreplanen .....	30
4.1.3	Sammenfattende analyse og oppsummering av M74.....	31
4.2	Analyse av Mønsterplanen 1987 .....	32
4.2.1	Den generelle delen.....	32
4.2.2	Den fagspesifikke læreplanen .....	33

4.2.3	Sammenfattende analyse og oppsummering av M87.....	34
4.3	Analyse av Læreplanen av 1997.....	35
4.3.1	Den generelle delen.....	35
4.3.2	Den fagspesifikke læreplanen.....	36
4.3.3	Sammenfattende analyse og oppsummering av L97.....	37
4.4	Analyse av Kunnskapsløftet 2006.....	38
4.4.1	Den generelle delen.....	38
4.4.2	Den fagspesifikke læreplanen.....	39
4.4.3	Sammenfattende analyse og oppsummering av LK06.....	40
4.5	Analyse av Kunnskapsløftet 2020.....	41
4.5.1	Den overordnede del.....	41
4.5.2	Den fagspesifikke læreplanen.....	42
4.5.3	Sammenfattende analyse og oppsummering av Kunnskapsløftet 2020.....	44
5	Diskusjon.....	47
5.1	Utvikling av begrepet kritisk tenkning i læreplanene.....	47
5.2	Hvorfor endringer?.....	49
5.3	Studiens validitet og reliabilitet.....	51
5.4	Forskningsetiske perspektiver.....	53
6	Avslutning.....	55
6.1	Oppsummering av masteroppgaven.....	55
6.2	Veien videre.....	56
7	Referanseliste.....	59



# 1 Innledning

*Read not to contradict and confute; nor to believe and take for granted; nor to find talk and discourse; but to weigh and consider.*

-(Bacon, 1601, s. 127)

Sitatet ovenfor er hentet fra boken *THE ESSAYS* som ble publisert av Francis Bacon i 1601. Han beskriver den iboende «fare» ved å ikke være kritisk til eller reflektere over informasjonen vi tilegner oss. Dette sitatet viser at kritisk tenkning lenge har vært en viktig ferdighet hos mennesker i historien, selv om begrepet ikke nevnes.

I dagens samfunn møter elevene et mangfold av informasjon. Samtiden er preget av flere paradokser. Det kan hevdes at vi har gått fra et samfunn med begrenset informasjonstilgang til et samfunn der informasjonsmengden har økt og blitt mer tilgjengelig for de aller fleste. På den annen side har ikke mer informasjon og lettere tilgjengelighet til informasjon nødvendigvis ført til bedre og mer pålitelig informasjon. Tidligere var elevene avhengig av å finne informasjon i bøker, tidsskrifter og aviser, mens i dag er tilgjengeligheten av informasjon et tastetrykk unna. Informasjon finnes i overflod, og dette gjør at elevene må stille seg kritisk til og være selektiv i informasjonen de finner. Elevene bruker ofte internett for å søke opp informasjon og tilegne seg kunnskap. I slike prosesser leter elevene etter informasjon, og velger noe informasjon på bekostning av annen. Disse valgene kan være tilfeldig og være utgangspunktet for lite refleksjon om kilden, som kan føre til at eleven blir en passiv informasjonsmottaker (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen og Aas, 2019, s. 11). Derfor kreves det bestemte ferdigheter hos den enkelte elev, som for eksempel selvstendige vurderinger, refleksjon og et kritisk blikk.

Den store tilgjengeligheten av informasjon gir nye utfordringer i skolen. Samtidig har begrepet *fake news* blitt en del av hverdagen til elevene. Kalsnes (2019, s. 13) beskriver begrepet som aktuelt og nytt i vår samtid. Falske nyheter handler om at falsk og usann informasjon produseres, utgis og tilegnes av mottakeren gjennom blant annet internett (særlig sosiale medier), tv eller aviser. Fake news er en ny betegnelse på et gammelt fenomen, og har alltid vært til stede gjennom propaganda, feilinformasjon, konspirasjoner, løgner og rykter (Kalsnes, 2019, s. 24-25). Det er derfor viktig at elevene er bevisst når de møter mangfoldet av informasjon. Videre peker Ferrer et al., (2019, s. 11) på at vi nå befinner oss i et

postfaktuelt samfunn. Det handler om at individer frakobler seg faktakunnskaper og argumenter til fordel for informasjon som knytter seg til følelser. Disse trenger ikke å være riktige eller underbyggende i sin troverdighet. Ved å ha et slikt perspektiv kan en ses på som ukritisk til informasjonen. Dette kan bidra til at individets erfaringer og følelser tar over for den autoriteten som troverdig og empirisk kunnskap tidligere hadde (Ferrer et al., s. 12). I denne konteksten utfordres elevene av all informasjonen som finnes i samfunnet. Med dette mener jeg at behovet for kritisk tenkning har økt. Ferrer et al., (2019, s.12) hevder at det er en utfordring å kunne skille mellom antakelser som er sanne eller falske, gyldige og ugyldige og behovet for kritisk tenkning har dermed vokst. Det kan være vanskelig å anslå om en antakelse er sannsynlig eller ikke. Derfor må en også vurdere graden av sannhet og gyldighet.

Samfunnet er i endring, og faktabasert kunnskap utfordres. Vinteren 2019 presenterte daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner læreplanverket Fagfornyelsen, og sa at dette er den største endringen i norsk skole siden Kunnskapsløftet i 2006. Skolens innhold skal fornyes for å sikre elevenes læring. Formålet med Fagfornyelsen var å ruste elevene best mulig for fremtiden. I pressemeldingen hans ble det understreket at kritisk tenkning og kildekritikk har blitt mer vektlagt i fagene samfunnsfag og engelsk. (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kritisk tenkning er blitt et høyaktuelt tema i skolen. Det er blant annet et av verdigrunnlagene i Overordnede del i Kunnskapsløftet 2020. I Overordnede del, uttrykket det at kritisk tenkning finner sted når eleven bruker fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Samtidig skal skolen skape en forståelse av at metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det eleven ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det eleven ser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5).

Læreplaner er sentrale dokumenter for undervisningen i norske skoler. Læreplanen er et statlig styringsdokument, og forteller hva elevene skal lære av kunnskaper og tilegne seg av ferdigheter og holdninger. En læreplan er politisk utarbeidet og gjerne initiert av myndighetene sentralt og dermed et resultat av politiske verdidiskusjoner og skolefaglige forslag som skal vise hva samfunnet behøver og ønsker av fremtidens borgere (Engelsen, 2017, s. 17-21). Engelsen (2017, s. 20 og 22) hevder at læreplaner ofte har en utfordring i å holde tritt med samfunnsutviklingen. I tillegg kan læreplaner være med på å avspeile samfunnet, fortelle om samfunnets prioriteringer og vise til hvilke verdier og holdninger som var viktige for samfunnet innenfor læreplanens virkeperiode.

## 1.1 Formål og bakgrunn for temaet

Et av formålene med denne masteroppgaven er å forsøke å bidra med mer kunnskap om kritisk tenkning i læreplaner for samfunnsfag. Jeg ønsker å undersøke hvordan forståelsen av begrepet kritisk tenkning har utviklet seg fra *Mønsterplanen 1974* til og med *Kunnskapsløftet 2020*. Det gjør jeg ved å se på begrepets innhold, funksjon og posisjon i de ulike læreplanene. I dag kan læreplanen fungere som et *politisk manifest* hvor det uttrykkes politiske skoleintensjoner (Engelsen, 2017, s. 24). Derfor vil denne studien ha som formål å belyse og drøfte eventuelle endringer i forståelsen av hva kritisk tenkning er. Ved å analysere læreplaner i samfunnsfag mener jeg at studien min også kan være med på å belyse aspekter ved samfunnsfagets historie, samfunnets utvikling og fremtidsutsikter for faget.

Opplæringsloven §1-1 presiserer følgende om temaet kritisk tenkning: *Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk. I tillegg skal elevane få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng, og dei skal ha medansvar og rett til medverknad* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Det betyr at elevene skal forberedes på å delta aktivt i samfunnet gjennom å kunne tilegne seg kunnskap om hvordan et samfunn fungerer. I lys av dette skal også elevene kunne vurdere kritisk hvilket samfunn de ønsker i fremtiden. Dagens læreplan *Kunnskapsløftet 2020* setter kritisk tenkning sentralt, og samfunnskritisk tenkning kommer frem som et kjerneelement i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3-4). Tidligere læreplaner som *Kunnskapsløftet 2006* viser for eksempel til kritisk vurdering, kritiske valg og kritisk bruk og vurdering av data (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6-8). Mens selve begrepet kritisk tenkning fremkommer først i læreplanen av 1997 (Det kongelige-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 24).

I løpet av lærerutdanningen ved UIT- Norges arktiske universitet har jeg utviklet stor interesse for tematikken kritisk tenkning. Fra praksis og i studiehverdagen har jeg erfart at kritisk tenkning er nødvendig ferdighet i møte med deler av informasjonsmengden som finnes i det digitale samfunnet. Jeg har i praksisperioder erfart at elever ofte var kritisk i valg av kilder på internett. Et eksempel på dette var at elever valgte Store Norske Leksikon fremfor Wikipedia. Elevene var kritiske til Wikipedia på grunn av at alle har redigeringsmuligheter på nettsiden. Mens i Store Norske Leksikon har bare fagpersoner redigeringsrettigheter. Ut ifra dette eksemplet har jeg erfart at kritisk tenkning er nødvendig i møte med kunnskapen på internett, som har tatt over noe av lærerbøkens rolle i skolen. I egen utdanning har også

kritisk tenkning vært et aktuelt tema i forelesninger og kollokviegrupper. Gode faglige diskusjoner med medstudenter har blant annet vekket min interesse for kritisk tenkning.

## 1.2 Problemstilling

Jeg bestemte meg tidlig i studiet for å skrive masteroppgave om kritisk tenkning og læreplaner i samfunnsfag. Gjennom min utdanning har jeg ønsket å få en klarere forståelse av selve begrepet kritisk tenkning, men også av hvordan begrepet har vært brukt i et historisk-politisk perspektiv i ulike læreplaner. Dette med bakgrunn i Jordheims (2017, s. 41) kontekstualisering ved at en forsker prøver å skape en forståelse for hvordan et begrep anvendes i en bestemt historisk-politisk kontekst. I mitt kommende læreryrke er «kritisk tenkning» og «læreplan» to viktige elementer i skolehverdagen. Derfor ønsker jeg å finne ut hvordan forståelsen av kritisk tenkning har utviklet seg.

Det gjør jeg ved å se på tre dimensjoner av begrepet: innhold, funksjon og posisjon. Disse dimensjonene har jeg selv utarbeidet og vil kort presentere hva jeg legger i hver av dimensjonene. *Innhold* indiker hvordan kritisk tenkning defineres innholdsmessig i de ulike læreplanene, og *funksjon* viser til hvilken oppgave ferdigheten kritisk tenkning har, og hva ferdigheten skal føre til i undervisningen. Mens *posisjon* handler om plasseringen av kritisk tenkning som helhet i de aktuelle læreplanene.

I denne studien er den metodiske tilnærmingen kvalitativ, og jeg ønsker å undersøke og gå i dybden på hvordan forståelsen av kritisk tenkning kommer frem i de læreplanene jeg undersøker. Dette gjør jeg ved å gjennomføre en kritisk diskursanalyse som er en del av dokumentanalyse. Jeg har derfor formulert problemstillingen med ett hovedspørsmål og tre underspørsmål:

Hovedspørsmål:

- *Hvordan har innholdsforståelsen av kritisk tenkning utviklet seg i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilken funksjon og posisjon har begrepet hatt i samfunnsvitenskapelige læreplaner på ungdomstrinnet?*

Underspørsmål:

- Har posisjonen til kritisk tenkning blitt mer aktuell i løpet av de siste 30-40 årene?
- Hvordan forstås innholdet i det vi i dag legger i «kritisk tenkning» i de ulike læreplanene?

- Hvordan har funksjonen til kritisk tenkning endret seg i de ulike læreplanene?

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

I dette delkapitlet presenterer jeg oppgavens oppbygging. Den er som følger:

I kapittel 2 vil jeg først redegjøre for sentral teori og begreper som er aktuelle i lys av oppgavens problemstilling. Deretter vil jeg ta for meg forskning gjort innenfor kritisk tenkning, som jeg har koblet opp mot Kunnskapsløftet 2020 sin forståelse av begrepet kritisk tenkning.

Kapittel 3 er metodekapittelet. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metodisk valg jeg har gjort. Deretter vil jeg redegjøre for læreplanene som er utvalget for denne studien

I kapittel 4 vil jeg presentere funnene og analysen av funnene i studien. Jeg har valgt å dele kapittelet i delkapitler der hver enkelt læreplan er analysert. Her foretar jeg en dokumentanalyse basert på dimensjonene innhold, funksjon og posisjon for hvordan «kritisk tenkning» i de samfunnsfaglige læreplaner.

Kapittel 5 er diskusjonsdelen av oppgaven. Først vil jeg diskutere hvordan posisjonen, innholdet og funksjonen er til stede i de ulike læreplanene. Videre diskuterer jeg hvordan samfunnsmessige endringer har påvirket utvikling av kritisk tenkning i læreplanene. Jeg vil også begrunne valg jeg har gjort for å sikre studiens validitet og relabilitet. Til slutt har jeg valgt å avslutte analysekapittelet med en omtale av forskningsetiske perspektiver.

I kapittel 6 oppsummerer jeg funnene i studien og forsøker å besvare oppgavens problemstilling og underspørsmål. Her vil jeg også komme med noen tanker om veien videre og hvordan en kan forske videre på begrepet kritisk tenkning.



## 2 Teori

I dette kapittelet redegjør jeg for teori som danner hovedgrunnlaget for analysen min. Først vil jeg redegjøre Goodlad, Klein og Tyes (1979) tilnærming på læreplan, i ulike nivåer. Deretter definerer jeg begrepene læreplan og curriculum. Videre viser jeg til hvordan diskurs og begrephistorie som idéhistorisk praksis kan bidra til å analysere hvordan begrepet «kritisk tenkning» i læreplaner har endret seg over tid. Så skal jeg vise den til St. Meld. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapdepartementet, 2016). Stortingsmeldingen handler blant annet om at kritisk tenkning er en nødvendig ferdighet for elevene. I denne delen vil jeg også kort presentere forståelsen av kritisk tenkning i den Overordnede delen i Kunnskapsløftet 2020 som er utgangspunkt for analysen og diskusjonen. Jeg vil til slutt presentere forskning gjort innenfor kritisk tenkning for å kunne begrense eller presisere innholdet i begrepet og sett i lys av nåværende læreplan, Kunnskapsløftet 2020.

### 2.1 Perspektiv på læreplaner av Goodlad et al. (1979): fem læreplannivåer

I artikkelen *The Domains of Curriculum and Their Study* av John Goodlad, Frances Klein og Kenneth Tye (1979, s. 45) viser forfatterne hvordan jakten på en læreplanteori er fylt med de samme utfordringene som er knyttet til en konkret definisjon av begrepet. Teoretikerne illustrerer fem nivåer av læreplantolkning ut ifra hvordan de virker. De fem nivåene er *ideologiske/ideenes, den formelle, den oppfattende, den operasjonaliserte og den erfarte læreplan* (Goodlad et al., 1979, s. 60). Begrepene viser til utviklingen fra læreplanidéer til virkeliggjøring i opplærings situasjonen (Goodlad, et al., 1979, s. 64-65). Engelsen (2017, s. 27) har oversatt dette til «læreplanens framstillingsformer» og skisser de fem ulike nivåene:

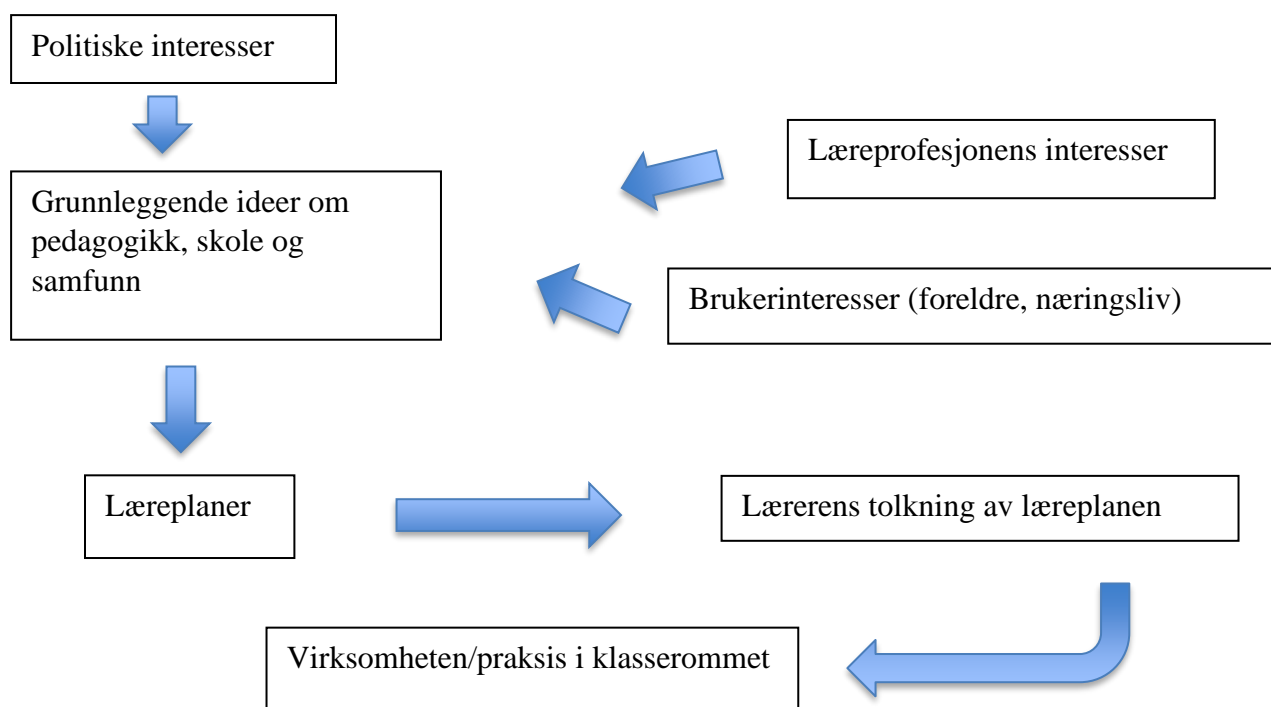
- 1) Ideologiske/idéenes læreplanen: Dette nivået omhandler de perspektiv, idéer, ideologier og verdier som debatteres i samfunnet. Videre representerer dette nivået hva samfunnet mener kommende generasjon av elever burde lære.
- 2) Den formelle læreplanen: Dette nivået er den vedtatte læreplanen slik den framkommer i de offisielle styringsdokumentene. Denne utgjør og beskriver rammeverket for skolens, lærerens og undervisningens praksis.

- 3) Den oppfattede læreplanen: Dette nivået handler om hvordan lærere og andre personer tilknyttet skoleverket tolker, oppfatter og forstår den vedtatte læreplanen. Denne tolkningen påvirker lærerens virksomhet i form av planlegging, tilpasning, praksis og vurdering av opplæringen i norsk skole.
- 4) Den operasjonaliserte læreplanen: Dette nivået representerer skolens og lærerens praksis som gjennomføres innenfor læreplanens rammer.
- 5) Den erfarte læreplanen: Dette nivået er erfaringene og opplevelsene til hver enkelt elev av læreplanen. Videre handler dette nivået om hvordan foreldre og samfunnet opplever den erfarte læreplanen.

I oppgaven min vil mitt fokus rette seg mot to av nivåene; *Ideologiske/idéenes læreplanen* og den *formelle læreplanen*. Da det første nivået handler om idéene og verdiene som ligger bak læreplaner jeg skal undersøke. Det andre nivået er slik læreplanene fremstår for læreren (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 60). Utgangspunktet for forståelse av begrepet kritisk tenkning vil være fra den formelle læreplanen.

Gunn Imsen (2017, s. 277) presenterer en modell av framstillingen til Goodlads et al, (1979) læreplanteori som kan gi forståelse av hvordan en læreplan kan bli påvirket av ulike faktorer. Bakgrunnen for å velge denne modellen er å vise hvordan begrepet kritisk tenkning blir påvirket i en politisk-historisk kontekst. Med det mener jeg hvordan politiske interesser og samfunnets fremtidige behov påvirker den formelle læreplanen.





Figur 1: Framstillingen av Goodlads læreplanteori (Imsen, 2017, s. 277)

### 2.1.1 Imsen (2017) tolkning av Goodlads læreplanteori

Imsen (2017, s. 277) framstilling av modellen til Goodlad viser hvordan ulike aktører kan påvirkes og berøres av maktrelasjoner innenfor-, og mellom de ulike nivåene. Aktørene kan blant annet være elever, politikere, fagforeningsledere, lærere og læreplanforfatterne. Videre viser modellen hennes hvordan læreplanen direkte påvirkes av lærerens tolkninger og hvordan lærerne påvirker læreplanen. I praksis kan hver enkelt skole og lærere oppfatte en læreplan relativt forskjellig, og det vil alltid være et tolkningsrom for leserne.

Det primære kildegrunnlaget i denne oppgaven vil være læreplaner, derfor vil jeg i neste delkapittel gå gjennom begrepene læreplan og curriculum.

## 2.2 Begrepene læreplan og curriculum

Forskeren Svein- Erik Andreassen har undersøkt en del om læreplaner. I 2016 publiserte han en doktorgradsavhandling med tittelen *Forstår vi læreplanen?* Avhandlingen handler om hvilke perspektiver som finnes i Kunnskapsløftet 2006 og hvordan læreplaner blir forstått av lærere (Andreassen, 2016). Han hevder at i engelskspråklige land brukes ordet curriculum om læreplan, og at curriculum har en videre betydning enn læreplanbegrepet i nordisk språkbruk.

Innenfor nordisk tradisjon er læreplanen en skrevet tekst, og er et styringsdokument for skolens praksis. Dette kan kobles til Goodlad et al. (1979) andre nivå, den formelle læreplanen. Derimot er curriculum et bredere begrep i engelskspråklige land. Det vil si at begrepet ikke bare handler om ord og innhold i læreplanen, men også om det som skjer i undervisningen; erfaringer, opplevelser og konkrete kunnskaper (Andreassen, 2016, s. 16). Det kan kobles til Goodlad et al. (1979) fra og med andre nivå til og med femte nivå (den formelle, oppfattende, operasjonaliserte og erfarte-læreplan).

Begrepene læreplan og curriculum skiller seg fra hverandre på grunn av ulikhet i forskjellige lands forvaltningssystemer og tradisjoner. Læreplanen som begrep har en begrenset betydning og knyttes til selve dokumentet. Mens curriculum har en videre betydning og handler både som et dokument og det som «skjer i virkeligheten». Det vil si å forstå hvordan kunnskap, holdninger og ferdigheter blir formidlet og lært i et angloamerikansk klasserom. I tillegg er også intensjonene en del av curriculum (Andreassen, 2016, s.16). I denne oppgaven vil læreplanbegrepet være det samme som selve læreplandokumentet, altså den formelle læreplanen. Jeg bruker offentlige dokumenter i form av læreplaner som blant annet gir myndighetene kontroll og styring med innholdet i fagene, altså den ideologiske/idéenes læreplan.

I neste delkapittel vil jeg presentere diskursteori og begrepshistorie som idéhistorisk praksis. Dette er teorier som kan være med på å tydeliggjøre hvordan innholdsforståelsen, posisjonen og funksjonen av begrepet kritisk tenkning har utviklet seg over tid i læreplaner. Videre kan bruk av disse teoriene bidra til å skape en fremgangsmåte for å utforske forholdet mellom ord, begrep og historisk virkelighet (Jordheim, 2017, s. 51).

## **2.3 Diskurs og begrepshistorie**

Ifølge Bratberg (2019, s. 34-35) viser diskurs til det konkrete som blir sagt, og til rammene for hva som er rimelig å tro og mene innenfor et gitt fellesskap. Videre peker denne tilnærmingen på diskurs som et normativt og kognitivt fellesskap som utvikles til uttrykk i språk. Hva som er verdifullt, og hva en vet, godt og riktig, formes kollektivt gjennom språklig praksis. I tillegg referer Skrede (2018, s. 26-27) til den britiske språkforskeren Norman Fairclough som skiller mellom tre ulike former for bruken av diskurs-begrepet:

- 1. Meningsdannelse som et element i sosiale prosesser.*
- 2. Språk knyttet til et spesielt sosialt felt eller en sosial praksis.*

3. *En måte å konstruere deler av verden på som er assosiert med et visst samfunnsmessig perspektiv.*

(Fairclough, 2009, s. 162-163, i: Skrede, 2018, s. 26).

De ulike forståelsene av og tilnærmingene til diskurs-begrepet, viser til at språk, sosiale prosesser og samfunnet er tett tilknyttet hverandre. Diskurs i denne masteroppgaven vil både bli brukt i sammenheng med forklaringen av metoden, analysen av læreplanene og i diskusjonsdelen. Engelsen (2017, s. 18-19) omtaler læreplanene som dokumentene som styrer den praktiske virksomheten på skolen, og de inneholder retningslinjer, krav og mål for undervisningen. I samfunnet finnes det flere typer diskurser om hva kritisk tenkning kan være. Det for eksempel at en er kildekritisk til informasjon eller underbygger argumenter med troverdig kunnskap. Disse vil være faktorer som er grunnleggende i utarbeidelsen og fornyelsen av læreplanene, og som påvirker dem. Det kan blant annet være gjennom etablerte pedagogiske tradisjoner og diskurser, både nasjonale og internasjonale, fremtidens etterspørsel etter makt og strategiene for skolevirksomheten (Engelsen, 2017, s. 20-24).

Jordheim (2017, s. 41) presenterer først at begrepshistorie er en form for kontekstualisering ved at forskeren prøver å skape forståelse for betydningen av et bestemt begrep. Videre hvordan begrepet anvendes i en bestemt historisk kontekst. Det betyr at kritisk tenkning må ses i relasjon til de ulike kontekstene læreplanene er forfattet i. I tillegg presiserer Jordheim (2017, s. 41-42) at forskeren kan få større innsikt ved å undersøke begrepet i *diakron* sammenheng. Det vil si at forskeren ser hvilke *indikatorer* og *faktorer* begrepet har hatt i et bestemt lengdesnitt, og hvordan begrepet har bidratt til å beskrive og skape historisk-politisk endring. Ulike politiske aktører, lærere og teoretikere har brukt og bruker begrepet kritisk tenkning eller liknende begreper som for eksempel kritisk innblikk, refleksjon og kritisk holdning. I prosessen har disse individene valgt å fylle begrepet med innhold, og dette vil være indikatorer på hvordan den historiske-politiske situasjonen har forandret seg. Det vil være forandringer både i hvordan begrepet oppfattes og av innholdet i begrepet (Jordheim, 2017, s. 38).

I min analyse vil ikke alltid selve begrepet kritisk tenkning forekomme i kildegrunlaget benevnt som «kritisk tenkning». Ved å lage analysekategorier som ser til begrepet kritisk tenkning som posisjon og funksjon, kan jeg undersøke og få innsikt i historien gjennom de forestillingene og erfaringene som er aktive i begrepet selv (Jordheim, 2017, s. 49-50). Ifølge Jordheim (2017, s. 39) vil ikke alltid selve formen av et bestemt ord eller begrep være til stede

i teksten. Derfor kan begrepshistorien i dokumentanalysen bidra til å avdekke at begreper ikke bare er *indikatorer* på, men også i høyeste grad *faktorer* som kan drive frem historisk-politisk endring. Det kan blant annet være å avdekke samfunnsendringer, hvordan kollektiver oppløses og skapes, og hvordan radikale endringer finner sted som følge av umerkelige kollektive bevegelser som kan avleses i begreper (Jordheim, 2017, s. 48-49). I studien vil jeg ta utgangspunkt i hva begrepet kritisk tenkning kan romme. Først redegjør jeg for deler av forskningen som er gjort innenfor kritisk tenkning. På bakgrunn av dette vil en kategori i analysen være å undersøke innholdet i kritisk tenkning i læreplanene.

### **2.3.1 Kritisk tenkning i lys av diskurs og begrepsutvikling**

Å gjennomføre en læreplananalyse vil i denne sammenheng i hvordan begrepet kritisk tenkning har utviklet seg innholdsmessig, hvilken posisjon det har hatt i samfunnsfaget læreplan og hvilken funksjon begrepet har hatt i de ulike læreplanene. Det gjør jeg ved å analysere hva læreplanene i samfunnsfag sier om kritisk tenkning i perioden fra 1974 til i 2020. Denne analysen vil på ingen måte gi et fullstendig bilde av kritisk tenkning i skolen og undervisningen, men heller handle om skolemyndighetenes intensjoner med tanke på kritisk tenkning som ferdighet. Undersøkelsen kan gi et innblikk i hvordan kritisk tenkning har framstått over tid, i takt med samfunnsutviklingen og slik uttrykke hvordan begrepet blir forstått i sin samtid.

## **2.4 Kritisk tenkning i dagens læreplan**

I dagens norske skole har kritisk tenkning blitt en selvfølge i læreplanen og i undervisningen. Dette kan vi for eksempel se i St. Meld. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapdepartementet, 2016). Stortingsmeldingen omtaler kritisk tenkning som en sentral elevkompetanse i det 21. århundret (Kunnskapdepartementet, 2016, s. 11). Skolen skal gjøre elevene i stand til å kunne tenke kritisk og selvstendig. St. Meld. 28 viser til at samfunnet stiller krav og forventninger til elevene. Blant annet skal elevene sette seg inn i disse kravene og forventningene, og samtidig skal opplæringen utvikle elevenes evne til å kritisk vurdere og reflektere om samfunnet rundt seg (Kunnskapdepartementet, 2016, s. 21-22). På denne måten kan vi si at kritisk tenkning i 2020 er blitt et viktig område i opplæringen. I Kunnskapsløftet 2020 er kritisk tenkning et av verdigrunnlagene i den Overordnede delen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Samtidig er

også kritisk tenkning definert som en elevkompetanse i læreplanen for samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## **2.5 Kritisk tenkning innenfor forskningen**

Kritisk tenkning er et begrep som ofte brukes i hverdagspråket, både i skolen og i massemediene. Ferguson og Krange (2020, s. 195) mener blant annet at kritisk tenkning krever en bred definisjon, fordi det finnes ulike forståelser av begrepet (Alexander, 2014, Facione, 1990 i Ferguson og Krange, 2020, s. 195). I litteraturen finnes det flere forståelser av begrepet, men Greek, Jonsmoen og Nilsen (2014) stiller kritisk tenkning i en hverdagslig og faglig kontekst. Fra hverdagspråket forbinder en kritikk som noe negativt ladet, og er av den årsak noe individet gjerne avstår fra å gi eller å få. Derimot i en faglig kontekst blir kritisk tenkning ansett for å være en positiv ferdighet når en for eksempel stiller seg undrende og granskende til informasjon og kunnskap personen eller gruppen mottar (Greek, Jonsmoen og Nilsen, 2014, s. 5).

I denne delen vil jeg først redegjøre for Moon (2008) og Ennis (1993) tilnærming til kritisk tenkning. Dette for å peke på at det både finnes en smal og en vid definisjon til begrepet kritisk tenkning. Så vil jeg vise til skillet mellom det å tenke kritisk og ukritisk på bakgrunn av Deweys (2018) teori, mening og vurdering for å illustrere at all tenkning ikke rommes innenfor kritisk tenkning. Til slutt vil jeg presentere en rapport av Facione (1990) som belyser kritisk tenkning som ferdigheter og disposisjoner.

### **2.5.1 Moon (2008) og Ennis (1993) tilnærming til kritisk tenkning**

Jennifer Moons (2008) bok *Critical thinking: an exploration of theory and practice* belyser kritisk tenkning som et begrep som både kan være bredt og smalt avhengig av hvilken tilnærming og definisjon en anvender. Moon (2008) kartlegger ulike teorier og forsøker å konkretisere og avklare begrepet. En sentral teoretiker som hun trekker frem, er Robert H. Ennis. Han er en aktør innenfor *the critical thinking movement* eller den kritiske tenkebevegelsen. Denne bevegelsen har lenge arbeidet for å styrke kritisk tenkning i den akademiske verden og i skolene. Gibson (1995, s. 27) påpeker at den kritiske tenkebevegelsen har bidratt til at kritisk tenkning har fått en større plass i skolen, og vært et sentralt element i utviklingen av skoleverket i Vesten. Disse to forskerne har en felles forståelse av kritisk tenkning. Det er en ferdighet, som vektlegger handling. Det handler om at eleven viderefører kognitive, kritiske refleksjoner til handling i aktuelle situasjoner. Et eksempel kan være at en

elev leser nyheter på en nettside og erfarer at nyhetene har liten troverdighet. Eleven finner samme nyhet med en ny vinkling på en annen nettside. Hen velger å bruke nyheten på den andre nettsiden, siden eleven erfarer denne nettsiden som mer troverdig. I denne prosessen har eleven brukt kritiske refleksjoner for å utføre et valg.

Ennis (1993) definerer kritisk tenkning som følgende: *reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do* (Ennis, 1993 s. 180). I denne definisjonen presiserer han at den må ses i sammenheng med bestemte ferdigheter, og disposisjoner på det tidspunktet individet må være kritisk. *Disposisjoner* er verdier og holdninger som styrer individets handlinger og hvordan individet tenker (Facione, 1990, s. 12). I Ennis (1993) sin definisjon kan kritisk tenkning handle om å være reflektert og å kunne begrunne valg når en skal bestemme hva hen skal bygge kunnskapen på (Ennis, 1993 s. 180). Dette viser til hvordan eleven skal handle, og kan ses på som en bred tilnærming til forståelsen av begrepet kritisk tenkning. På den andre siden hevder Moon (2008) at kritisk tenkning handler om en ferdighet:

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

I sin definisjon beskriver hun kun kognitive prosesser. Videre erkjenner hun at handling og tale er relevant for hva kritisk tenkning er. I denne tilnærmingen må en stimulere eleven videre fra å kun tenke kritisk, til å være *aktive i sin egen kritikk*. Det vil si at eleven anvender evnen til å tenke kritisk blant annet gjennom egne handlinger i hverdagen, for eksempel hvordan eleven kritisk vurderer informasjon som hentes fra internett (Moon, 2008, s. 28).

Moon (2008, s. 28) argumenterer for at kritisk tenkning kan relateres, det vil si kobles til andre ferdigheter og begreper. Det kan for eksempel være reflekterende tenkning, evaluerende tenkning, kritisk tolkning og kritisk analyse. Disse begrepene er tydeligere i innhold og spissere i betydning, men slutter seg til og inngår i begrepet kritisk tenkning. Samtidig kan kritisk tenkning være en form å tenke på, der individet bruker ulike ferdigheter og strategier for å kontrollere egne tanker. Moon (2008, s. 28) viser til at litteraturen har flere tilnærminger til og teorier om kritisk tenkning. Enkelte har tydelige og forenklede forklaringer av begrepet, mens andre teoretikere er mer diffuse og omfattende, slik som Ennis (1993). Fra hans utgangspunkt må ikke bare individet ha kritiske intellektuelle egenskaper, men også et kreativt og åpent sinnelag (Ferrer et al., 2019, s. 13). Moons (2008) forståelse av kritisk tenkning kan brukes til analysen og diskusjonen i min studie, der selve begrepet kritisk

tenkning ikke kommer frem eksplisitt. Hun viser til andre beslektede begreper som også kan relateres til ferdigheten kritisk tenkning som problemløsning, kildekritikk og kritisk vurdering.

Dewey (2018) har også en definisjon som er tydelig og påpeker at kritisk tenkning først og fremst er en måte å tenke på. Derneft kan kritiske tanker omsettes til handling, der en ser seg selv i en større sammenheng (Ferrer et al., 2019, s. 13). Dette vil jeg forklare i neste del som viser til skillet mellom ukritisk tenkning og reflekterende tenkning.

## 2.6 Ukritisk tenkning og reflekterende tenkning

I boken *How we think* skiller John Dewey (2018, s. 13-14) mellom begrepene *ukritisk tenkning* og *reflekterende tenkning*. Med begrepet *ukritisk tenkning* sikter han til at individet passivt aksepterer informasjon fra andre og tar raske beslutninger eller fatter konklusjoner uten forutgående betraktninger. *Reflekterende tenkning* finner sted når individet går inn med et vurderende perspektiv til informasjonen vedkommende blir eksponert for. Ifølge Dewey (2018, s. 8) formes reflekterende tenkning slik:

*Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends.*

For å illustrere hva reflekterende tenkning kan være viser Dewey (2018, s. 11-12) til et eksempel der en person som reiser i et fremmed land. Personen har møtt på et veiskille og er i tvil om hvilken sti hen skal velge. Hen har to alternativer. Det første alternativet er blindt å gå i en tilfeldig retning og håpe at en til slutt kommer frem til ønsket reisemål. Det andre alternativet er å undersøke faktorer som ligger til grunn for at en sti er «bedre» enn den andre. Eksemplet viser at tenkningen vil være reflekterende hvis den reisende velger det andre alternativet. Det ved å kartlegge og undersøke omgivelsene og innhente informasjon og deretter vurdere og reflektere over de faktorer som ligger til grunn for å velge en sti fremfor en annen. Eksemplet viser at den reisende tenker reflekterende og kritisk omkring stivalget.

Eksemplet ovenfor beskriver Dewey (2018, s. 11-12) som generaliserbart til andre kontekster, der individet står overfor liknende utfordringer eller dilemmaer. Dette kan for eksempel være i skolen der elevene står overfor utfordringer, eller dilemmaer knyttet til globalisering, bærekraftig utvikling, migrasjon og populisme. Kritisk tenkning er derfor ikke bare en form å tenke på. Det er vil blant annet være like avgjørende om elevene kan omsette kritiske tanker

til konkret handling. Videre at elevene kan se seg selv om en del av en større kontekst, og som *aktive* deltakere i et samfunn slik at elevene kan være aktive i sin kritikk i kraft av å være en lokal og global borger (Ferrer et al., 2019, s. 13). Deweys (2018) tilnærming kan kobles til verdigrunnet, kritisk tenkning i Overordnede del av Kunnskapsløftet 2020 (jf. Kapittel 2.4). Eleven skal gjennom opplæringen utvikle kritisk og vitenskapelig tenkning for å handle bevisst og reflektert. I skolen vil derfor kritisk tenkning være en viktig elevkompetanse for at de skal kunne ta selvstendige valg og være aktive deltakere i samfunnet.

Moon (2008), Ennis (1993) og Dewey (2018) viser til ulike forståelser av begrepet kritisk tenkning. Felles er at kritisk tenkning ikke bare er kognitive prosesser alene, men også hvordan en handler basert på de kognitive prosessene. Denne forståelsen kan rettes mot forståelsen av kritisk tenkning i Kunnskapsløftet 2020. I den overordnede delen vektlegges elevens handling gjennom de kognitive prosessene (jf. Kapittel 2.4). I analysen av læreplaner kan dette være forskning som kan være med på å undersøke innholdet som ikke nevner kritisk tenkning, men inneholder beslektede begreper og ord som indikerer kritisk tenkning. Det er en utfordring å tydeliggjøre begrepet kritisk tenkning på grunn av ulike definisjoner og tilnærminger. Det er likevel utført en stor teoretisk innsats for å beskrive og analysere kritisk tenkning. Blant annet har *the critical thinking movement* og andre ikke klart å konkretisere en tydelig og felles forståelse av begrepet. Det hevdes at forskning faktisk har skapt uklarhet om hva kritisk tenkning er (Moore, 2013, s. 508). Jeg vil i neste delkapittel vise til Peter Facione (1990) som tydeliggjør og illustrerer at kritisk tenkning inneholder både ferdigheter og disposisjoner.

## **2.7 Facione (1990) og Delphi-studien**

I 1990 startet Peter A. Facione sammen med en gruppe eksperter Delphi-studien. Målsetningen var å kartlegge og skape klarhet i hva som er viktig med kritisk tenkning og hva kritisk tenkning er (Facione, 1990, s. 3). Facione og de øvrige deltakere hadde utdanning innenfor psykologi, pedagogikk og filosofi. Ekspertene anerkjente «the critical movement» for deres forskning, men de hadde planer om å konkretisere kritisk tenkning. Facione (1990) ønsket å skape en felles forståelse for begrepet og gjøre det mer funksjonelt i utdanning, som for eksempel i skolen. I studien konkluderte gruppen med at en må se på hvordan individet tenker, men også hva en kritisk tenker gjør og er for å kunne definere kritisk tenkning. Ut fra dette perspektivet delte de begrepet inn i kategoriene *ferdigheter* og *disposisjoner*, som blir forklart nedenfor (Facione, 1990, s. 5). Facione (1990, s. 16) hevder at å kunne se begrepet på



denne måten, ville være med på styrke forståelsen til både å undervise om kritisk tenkning, men også videre vurdere bruken av kritisk tenkning i praksis.

## 2.7.1 Seks ferdigheter i kritisk tenkning

Rapporten i Delphi-studien kom frem til seks ferdigheter som representerte god kritisk tenkning. De seks kjerneferdighetene er presentert på engelsk, og jeg har oversatt fra engelsk til norsk. Kjerneferdighetene er som følger; (1) *interpretation* (tolkning), (2) *analysis* (analyse), (3) *evaluation* (evaluering), (4) *inference* (trekke slutninger), (5) *explanation* (forklaring) og (6) *selfregulation* (selvregulering). Hver enkel ferdighet blir sett på som en del av kjernen i kritisk tenkning (Facione, 1990, s. 5). Rapporten viser til underkategorier for hver ferdighet. Disse er en tydeliggjøring og konkretisering av hver ferdighet. Jeg har valgt å presentere ferdighetene med underkategorier i en tabell for å skape en systematisk oversikt.

Ferdighet	Underkategori
<i>Tolkning</i> : Forstå og uttrykke meningen eller signifikansen ved situasjoner, erfaringer, data, meninger, regler, bedømmelser etc.	-Kategorisering -Dekode signifikans -Tydeliggjøre mening og betydning
<i>Analyse</i> : Finne og identifisere den faktiske og tiltenke meningen bak påstander, beskrivelser, konsepter etc.	-Undersøke ideer -Identifisere argumenter -Analysere argumenter
<i>Evaluering</i> : Vurdere kredibiliteten (troverdigheten) gjennom å vurdere hensikten og bakgrunnen.	-Vurdere påstander -Vurdere argumenter
<i>Trekke slutninger</i> : Identifisere og sikre sannferdighet slik at en kan utarbeide og trekke konklusjoner.	-Undersøke og stille spørsmål ved funn -Vurdere flere alternativer - Trekke konklusjoner og oppsummere
<i>Forklaring</i> : Forklare og gi uttrykk for egen resonnering gjennom metode, bevis, kontekst etc.	-Beskrive resultat -Rettferdiggjøre metode

	-Presentere argumenter
<i>Selvregulering</i> : Selvbevissthet, vurdere egne kognitive aktiviteter ved å evaluere og analysere egne konklusjoner med å være spørrende, utforskende, bekreftende og validerende. I tillegg være korrigerende til egne resultater.	-Selvgransking  -Selvkorrigerering

Tabell 1: Faciones (1990, s. 7-12) kjerneferdigheter

Facione (1990) hevder at selvregulering er en av de avgjørende ferdighetene, fordi den kan brukes for å forbedre individets evne til å tenke kritisk. Ettersom denne ferdigheten retter søkelys mot selvinnsikt, kan den være med på å utvikle individet (Facione, 1990, s. 12).

Rapporten understreker at individer som har disse ferdighetene, er bedre rustet enn andre til å kunne være gode kritiske tenkere. Likevel betyr det ikke at individer som ikke har disse ferdighetene ikke kan tenke kritisk (Facione, 1990, s. 6).

Facione (1990, s. 7) argumenter for at ikke alle kognitive prosesser skal anses å være en del av kritisk tenkning. Han påpeker at kritisk tenkning er én av flere former for *høyere ordens tenkning* med referanse til kreativ tenkning, problemløsning og beslutningsstaking.

Newmann (1991, s. 325) er en bidragsyter til litteraturen om høyere ordens tenkning, og hevder at kritisk tenkning tilhører dette feltet som en underkategori. Videre definer Newmann (1991) høyere ordens tenkning som et utvidet bruk av sinnet og utfordrende i ny kunnskap. Prosessen ved et utvidet og utfordrende bruk av sinnet skjer for eksempel når en må analysere, tolke eller manipulere informasjon. Dette fordi spørsmål eller utfordringer som skal løses ikke kan løses direkte gjennom aktuell kunnskap en har tilegnet seg tidligere (Newmann, 1991, s. 325).

Facione (1990, s. 3) beskriver innledningsvis at bakgrunnen for rapporten var å skape klarhet i hva kritisk tenkning er, samt å utforske hvordan individer i praksis kan utvikle og vurdere kritisk tenkning. I denne studien vil jeg bruke Faciones (1990) kjerneferdigheter for å kunne identifisere innhold i de ulike læreplanene som viser til at elevene kan utvikle og vurdere kritisk tenkning. Med det mener jeg at Faciones (1990) kjerneferdigheter kan kobles opp mot verbene som beskriver ferdigheter innenfor kritisk tenkning fra og med Mønsterplanen 1974 til og med Kunnskapsløftet 2020. For at kjerneferdighetene skal kunne utvikles er

disposisjoner hos individer en faktor. I neste del vil jeg kort forklare disposisjoner og oppsummere Faciones tilnærming til kritisk tenkning.

## 2.7.2 Disposisjoner

Disposisjoner blir beskrevet i Delphi-studien som verdier og holdninger som styrer individets handlinger og hvordan individet tenker. Disposisjonene vil påvirke hvordan en tenker kritisk. Når individet skal kunne anvende kjerneferdighetene, må de samsvare med disposisjonene som individet innehar fra før. I rapporten hevdes det at kritisk tenkning først og fremst handler om hvordan individet tar i bruk ferdighetene, og ikke at en bare ser på hvordan individet tenker rundt dem (Facione, 1990, s. 12). Det er både konsensus og likheter med tilnærmingen som blant annet Dewey (2018), Moon (2008) og Ennis (1993) sitt perspektiv som vektlegger handling i sine definisjoner. I rapporten er det utviklet en rekke avgjørende disposisjoner:

- Nysgjerrighet for og til ulike problemer
- Søken og vilje til å være godt informert
- Bevisst på å anvende kritisk tenkning
- Selvsikkerhet på egen evne til å kunne resonnerer
- Åpenhet for ulike livssyn
- Fleksibilitet knyttet til alternativer og andres perspektiver og meninger
- Forstå andres oppfatninger og meninger
- Rettferdig sinn i vurdering av resonnement
- Åpenhet og ærlighet i møte med egne fordommer og stereotypier
- Innstilt på å revurdere eller endre egne forståelse og meninger

(Facione, 1990, s. 15).

Faciones (1990) disposisjoner kan være med på å identifisere innholdet kritisk tenkning i læreplaner som ikke eksplitt nevner begrepet kritisk tenkning. Disposisjonene kan bidra til å tydeliggjøre hvordan en kan analysere innholdet ved å se på hva som beskrives i læreplandokumentene. I tillegg formet Facione (1990) punkter som konkretiserer disposisjoner når individet møter ulike utfordringer eller spørsmål. Min oversettelse av punktene omhandler blant annet *å stille spørsmål, være tydelig i arbeidet med komplekse temaer, å vise omhu i søken etter informasjon, vise aktsomhet og sette søkelys på problemet*

*en står overfor, være tålmodig i utfordrende kontekster og vise til presisjon så lang det lar seg gjøre* er sentrale (Facione, 1990, s. 15).

Ennis (1993, s. 180) har også utarbeidet punkter som redegjør for ferdigheter og disposisjoner innenfor kritisk tenkning. Han hevder at disse ferdighetene og disposisjonene må være grunnlaget for at individet skal kunne evne å tenke kritisk. Punktene til Ennis (1993) kan også kobles til Faciones (1990) punkter ovenfor. Slik er Ennis' (1993) punkter:

- Utforske troverdigheten til kilder
- Identifisere konklusjoner, antakelser og årsaker
- Utforske kvaliteter i et argument. Videre vurdere argumentets antakelser, årsak og bevis
- Forsvare og utvikle egne meninger om et problem
- Kunne stille tydelige, konkrete og rette spørsmål
- Planlegge forsøk og se på eget forsøksdesign
- Redegjøre for begreper i samsvar med konteksten
- Være fordomsfri
- Individet bør være velinformert
- Kunne trekke konklusjoner når en oppdager noe, men med varsomhet

(Ennis, 1993, s. 180).

Punktene til Ennis (1993) og Facione (1990) samsvarer med hverandre i noen grad ved at de inneholder beslektede verb som viser til ferdigheter innenfor kritisk tenkning. Den røde tråden er disposisjoner Facione (1990) nevner som avgjørende for kritisk tenkning, noe som også påpekes av andre teoretikere slik som Ennis (1993).

Disposisjonene til både Ennis (1993) og Facione (1990) vil være grunnlaget for å kunne identifisere kritisk tenkning i min videre analyse. På bakgrunn av dette vil jeg utforme en analyse kategori som ser på innholdet i læreplanene, og som jeg beskriver i metodekapittelet (jf. Kapittel. 3.4)

*Critical spirit* utvikles gjennom ferdighetene og disposisjonene og er et begrep som viser til at individet anvender ferdighetene innenfor kritisk tenkning når de mestrer dem (Facione, 1990, s. 12-13). Facione (1990) legger til at det er individuelle forskjeller blant kritisk tenkende som fører til at ferdighetene brukes på ulike måter.

I samme kontekst hevder Moon (2008, s. 14) i likhet med Facione (2015) at individet burde være åpensinnet («openminded») i tilegnelsen av kritisk tenkning. Videre forteller hun at det ikke finnes en fasit på rett eller galt i å se begrepet på. Definisjonen av kritisk tenkning burde skapes på grunnlag av læreres og elevers *common sense*, ved deres egne tanker eller ved bruk av sunn fornuft. I tillegg tar hun avstand fra at lærere ser på begrepet kritisk tenkning som en ferdig definert definisjon. Dette vil være med på å forhindre praksisen om å utvikle en felles definisjon og forståelse sammen med elevene (Moon, 2008, s. 19).

For å oppsummere denne delen av teorikapittelet bør eleven selv utforme en forståelse av kritisk tenkning, samtidig som hen bruker kritisk sans for å kunne forme seg en mening om begrepet. Faciones (1990) rapport og Delphi-rapporten vil være en strategi og et utgangspunkt for min analyse i studien for undersøke innholdet og funksjonen til kritisk tenkning.



## 3 Metode

I metodekapittelet vil jeg presentere og redegjøre for den metodiske tilnærmingen i oppgaven, som jeg har anvendt for å samle inn og analysere data.

### 3.1 Valg av kvalitativ metode

For å kunne undersøke og få en dypere forståelse av studiens formål og problemstilling, har jeg benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2018, s. 17-18) kan bruken av kvalitative forskningsmetoder gi en tydeligere forståelse av det som studeres av menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige habitat. Postholm og Jacobsen (2018, s. 89) gir uttrykk for at kvalitativ forskning er å innhente informasjon om virkeligheten gjennom språk eller ord. I min studie vil det skje gjennom å undersøke dagens læreplan og tidligere læreplaner. Videre peker Bjørndal (2017, s. 30-31) på at kvalitativ forskningsmetode er hensiktsmessig når forskeren skal få en helhetsforståelse av sosiale prosesser og sammenhenger. På bakgrunn av dette vil jeg repetere studiens problemstilling for å kunne forklare valget av kvalitativ metode:

Hovedspørsmål:

- *Hvordan har innholdsforståelsen av kritisk tenkning utviklet seg i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilken funksjon og posisjon har begrepet hatt i samfunnsvitenskapelige læreplaner på ungdomstrinnet?*

Underspørsmål:

- Har posisjonen til kritisk tenkning blitt mer aktuell i løpet av de siste 30-40 årene?
- Hvordan forstås innholdet i det vi i dag legger i «kritisk tenkning» i de ulike læreplanene?
- Hvordan har funksjonen til kritisk tenkning endret seg i de ulike læreplanene?

Jeg har valgt å kun se på læreplanenes omtale av ungdomstrinnet siden det er rettet mot det jeg skal undervise på. I denne sammenheng vil jeg utføre en dokumentanalyse av den *den generelle/overordnende læreplanen* og *den fagspesifikke samfunnsfaglige læreplanen* i læreplanverk fra og med 1974 til og med 2020.

## 3.2 Dokumentanalyse

Begrepet *dokument* viser til alle skriftkilder som kan være aktuell for forskeren, og karakteriseres som alle bevarte nedtegnelser av personers handlinger, tanker eller skaperverk. Videre kan dokumenter være kilder til forskningen eller objektet for forskningen, og dokumenter kan både være primærkilder (originalt materiale) og sekundærkilder (tolkning av original materialet). Dokumenter finnes i ulike former og kan være alt fra offentlige dokumenter til private dokumenter (Christoffersen og Johannessen, 2018, s. 87). Dermed vil læreplaner i denne undersøkelsen være primærkilden i forskningen ved at de kjennetegnes som offentlige dokumenter.

Asdal & Reinertsen (2020, s. 18) og Christoffersen & Johannessen (2018, s. 87-88) beskriver dokumenter som en integrert del av samfunnet. Det vil si at dokumentene er del av et større aktivt praksisfelt. I dokumentanalysen ser jeg på læreplaner som levninger, der læreplanene er dokumenter etter en «fortid som ikke lengre eksisterer i nåtiden». Det vil si at disse læreplanene ikke brukes i dag. Jeg har valgt å bruke begrepet levning fordi begrepet forteller noe om hvordan kritisk tenkning har vært brukt og definert i fortiden. Læreplanene er stadfestede dokumenter og skrevet for et annet formål enn hva jeg skal anvende dokumentene til.

En læreplan kjennetegnes ved at den har tre funksjoner. Den første funksjonen er at det offisielt styringsdokument som fremstiller rammeverket for undervisningen i skolen. Den andre funksjonen er at den er et veiledende dokument for lærere. Mens den tredje funksjonen er at den er et informasjonsdokument til foreldre og samfunnet (Imsen, 2017, s. 281-286).

## 3.3 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse er en del av dokumentanalyse. Bratberg (2019, s. 35) hevder at kritisk diskursanalyse er en analysemetode som kan bidra med ny kunnskap ved at den handler om hvordan individer forholder seg til verden. Det finnes få norske bidrag innenfor kritisk diskursanalyse, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i Joar Skredes (2018) tilnærming til kritisk diskursanalyse i kvalitativ forskning. Kritisk diskursanalyse er en metode som analyserer hvordan språk og sosiale prosesser utvikler seg i praksis. I denne studien vil jeg analysere hvordan språket i læreplaner har utviklet eller endret innholdet, funksjonen og posisjonen til kritisk tenkning (Skrede, 2018, s. 5 og s. 11). Med dette mener jeg hvordan og hvorfor læreplanforfatterne har prioritert eller anvendt «kritisk tenkning» i de aktuelle læreplanene.



Som nevnt tidligere, vil jeg i denne analysen ta i bruk Goodlad et al., (1979) teori hvor jeg undersøker både den *ideologiske/idéenes læreplan*-nivået og den *formelle læreplan*-nivået. Dette for å kunne se hvordan ideologiske tanker, samfunnsendringer og idéer har påvirket de formelle læreplanene som undersøkes. Videre i denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i Norman Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse slik den er gjengitt og tolket hos Skrede (2018). I Faircloughs tilnærming er han opptatt av meningsdannelse, språk og virkelighetskonstruksjon som sosiale prosesser knyttet til sosiale praksiser eller felt (Skrede, 2018, s. 24-27). Asdal og Reinertsen (2020, s. 17-18) viser til at dokumentanalyse har som utgangspunkt å bryte ned skillet mellom tekst som noe som står «utenfor» samfunnet eller for seg selv. Og av dette utgjør en helt egen verden av tekst, tegn, diskurser i motsetning til samfunnet, naturen og den reelle verden. Dette gjør jeg med å se på hvilke intensjoner og ideer som har ligget i grunn for posisjonen, funksjonen og innholdsforståelsen av begrepet kritisk tenkning i læreplaner. Videre presiserer Bratberg (2019, s. 11) at tekster kan bidra til å gi informasjon og kunnskap om de konkrete, reelle forhold i verden og i tekster. Ved å analysere læreplaner kan jeg identifisere hvordan samfunnet har bidratt til å påvirke utviklingen av læreplanene.

### **3.4 Beskrivelser av kategorier i analysen**

Formålet med analysen er at den skal både være avgrenset og bred slik at jeg kan undersøke flere aspekter samtidig. Samtidig er den avgrenset i den betydning at den handler om et bestemt tema, og gir klare kategorier som skal undersøke. Dernest er den bred for å skape flere tolkningsmuligheter for andre som vil undersøke samme tematikk. I analysen er det første steget å gå gjennom læreplanene, og deretter lage en oversikt over hvordan de ulike læreplanene er satt sammen. Det på bakgrunn av at jeg ønsket å systematisere dokumentene, slik at det ble mer oversiktlig å analysere de tre dimensjonene. Nedenfor presenter jeg kort for de tre dimensjonene som er utgangspunktet for dokumentanalysen.

**Innhold:** Innenfor denne dimensjonen vektlegges hvordan læreplanforfatterne har forstått kritisk tenkning i de ulike læreplanene. Det indikerer hvordan innholdet i kritisk tenkning er definert. Samtidig vil jeg knytte læreplanforståelsen opp mot Facione (1990), Ennis (1993), Moon (2008) og Deweys (2018) forståelse av kritisk tenkning.

**Funksjon:** Det handler om hvilken oppgave læreplanen formidler at kritisk tenkning har i undervisningen. Samt identifisere hva ferdigheten skal føre til i skole/samfunnet. Jeg vil også undersøke om ferdigheten i undervisningssammenheng er koblet til eleven eller læreren. Det

gjør jeg ved å ta utgangspunkt i hvordan læreplanen vektlegger rammene rundt tilegnelsen av kritisk tenkning.

**Posisjon:** Denne dimensjonen viser til hvor fremtredende tematikken kritisk tenkning som helhet skal fremmes i samfunnsfagundervisningen. Dernest vil jeg også undersøke om det er en sammenheng mellom posisjonen i den generelle/overordnede delen og den fagspesifikke delen.

Disse tre dimensjonene er grunnlaget for å kunne trekke tre utviklingslinjer gjennom perioden fra og med 1974 til og med 2020. Basert på disse tre dimensjonene kan jeg identifisere graden av kontinuitet eller brudd i hvordan kritisk tenkning fremtrer i læreplanene.

### **3.5 Oppsummering av dokumentanalyse og kritisk diskursanalyse**

I min studie har jeg valgt å undersøke den generelle/overordnede delen av læreplanen, og den fagspesifikke læreplanen i samfunnsfag. Dette er for å kunne få en oversikt og bredere forståelse av læreplanens utvikling av innholdet, funksjonen og posisjonen til kritisk tenkning. Formålet med analysen er å undersøke hvordan kritisk tenkning har utviklet seg i læreplaner, og hvilken posisjon begrepet har hatt i løpet av årene. Det kan være at metoden gjør det enklere å forstå formuleringene i læreplanen på bakgrunn av dimensjonene som anvendes i analysen.

### **3.6 Utvalg**

I denne delen vil jeg kort presentere de ulike læreplanverkene som jeg har valgt for oppgaven. Det er alle læreplanverk fra og med *Mønsterplanen 1974* til og med *Kunnskapsløftet 2020*, og som er rettet mot den generelle/overordnede læreplandelen og den fagspesifikke samfunnsfaglige læreplanen på ungdomstrinnet. Jeg har valgt å bruke forkortelser for hver enkelt læreplan. *Mønsterplanen av 1974* vil være M74, *Mønsterplanen av 1987* er M87, og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997* er L97. For *læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring av 2006* brukes LK06 og for *Fagfornyelsen – nye læreplaner 2020* brukes LK20. Nedenfor illustrerer jeg de norske læreplanenes virkeperiode, og hvor mange år de har virket.

Tabell 2: Norske læreplaner i grunnskolen 1974-2020 -virkeperiode og virkeperiode i antall år.

Læreplan	Virkeperiode	Virkeperiode i antall år
Mønsterplanen av 1974 (M74)	1974-1987	13 år
Mønsterplanen av 1987 (M87)	1987-1997	10 år
Læreplanen av 1997 (L97)	1997-2006	9 år
Kunnskapsløftet 2006 (LK06)	2006-2020	14 år
Fagfornyelsen 2020/Kunnskapsløftet 2020 (LK20)	2020-	Ennå i bruk



## 4 Analyse

Analysen tar utgangspunkt i de ulike dimensjonene innhold, funksjon og posisjon. Videre blir funnene i oppsummeringen sammenlignet med funnene i de tidligere utgitte læreplanene. Jeg har valgt å bruke LK20 sin definisjon av kritisk tenkning som utgangspunkt i sammenligningen av utviklingen til kritisk tenkning.

### 4.1 Analyse av Mønsterplanen 1974

#### 4.1.1 Den generelle delen

I den generelle delen til M74 fant jeg at innholdet i kritisk tenkning er koblet opp mot beslektede begreper. Disse begrepene er *kritisk holdning, intellektuelle evner og logisk tenkning, kritisk, selvstendig kritisk vurderende og refleksjon*. Innenfor M74 blir kritisk holdning beskrevet som at elevene skal kunne arbeide uavhengig, være aktivt vurderende og skape selvstendige meninger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 13). Dernest handler intellektuelle evner og logisk tenkning om at elevene i høy grad skal stille seg undersøkende og spørrende til kunnskapen som de møter i skolen. Elevene skal også utvikle fantasi, skaperevne og følsomhet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 10-11). Videre tar begrepet «kritisk» for seg at elevene skal stille seg kritisk til det som går imot grunnverdiene som blant annet er kristen tro og moral. Elevene skal også ha evnen til å utvikle selvstendig kritisk vurdering i møte med forskjellige massemedier og litteratur, som gir grunnlag for refleksjon (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 27-28). De beslektede begrepene viser en smal definisjon av innholdet i kritisk tenkning ved at det nevnes andre ferdigheter og begreper som har en spiss betydning. Det er for eksempel kritisk holdning og kritisk vurderende.

M74 adresserer to funksjoner til kritisk tenkning i den generelle delen. Den første viser til at kritisk holdning har som funksjon å gi elevene en allsidig innsikt i moralske spørsmål i møte med lærestoffet. Dernest skal elevene utfordres til å danne egne meninger i læringsprosessen. Det ved at sannhet er et av målene og grunnverdiene i prosessen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 10). Den andre funksjonen er at elevene skal utvikle evne til å se andres synspunkter mot *suggestive påvirkninger* (ukritisk påvirkning) fra elevens nærmeste krets eller massemediene. I tillegg nevner M74 at elevene skal se både utfordringer og positive sider ved de ulike informasjonskanalene i massemediene (Kirke- og

undervisningsdepartementet, 1974, s. 34). Disse to funksjonene presiserer at eleven må være i sentrum av aktiviteten, og at elevene må bli utfordret eller stimulert til å tenke kritisk. Videre påpekes det at elevene vil møte en mengde informasjon blant annet gjennom massemediene og litteratur. I den aktuelle læreplanen er film, radio, fjernsyn og presse definert som massemedier (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 13-14).

I den generelle delen av M74 finner jeg at kritisk tenkning har en svak posisjon. Det ved at kritisk tenkning ikke vektlegges, men samtidig finnes det elementer av innholdsforståelsen og funksjonen til kritisk tenkning.

#### **4.1.2 Den fagspesifikke læreplanen**

Den fagspesifikke delen for samfunnsfag tok i liten grad opp innholdet i kritisk tenkning eller trakk inn beslektede begreper til kritisk tenkning. Videre står det tydelig hva elevene skal lære for hvert klassetrinn. Målene inneholder ingen verb eller forklaring til hvordan elevene skal nå målene. Det er tydelig at læreren må implementere fra den generelle delen for å oppnå noe som helst form for kritisk tenkning i samfunnsfag. Innenfor samfunnsfag blir det første møtet med noe som kan ligne på innholdet i kritisk tenkning være under lærestoff. Det handler om at eleven *bør ta sikte på å kartlegge årsakene til at kvinner ikke har kunne påvirke den historiske utviklingen i samme grad som menn* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974 s. 177). Sitatet viser til at elevene skal undersøke for eksempel hvorfor kvinner ikke nevnes som viktige personer i lærebøker eller massemedier gjennom historien. Innenfor dette eksemplet kan elevene bruke ferdigheter fra den generelle delen som *kritisk holdning, selvstendig kritisk vurdering, refleksjon* og *kritikk* til å undersøke kvinners posisjon i historien.

I beskrivelsen til deldisiplinen samfunnskunnskap innenfor samfunnsfag står det at *elever må få slippe til med diskusjon og aktiv meningsutveksling*. Videre at *elevene må fritt kunne drøfte en sak og komme med spørsmål og motargumenter. Ut fra lærebøkernes framstilling, lærerens orientering og det som kommer fram i klassen, bør eleven selv kunne gjøre seg opp en mening om det spørsmålet det gjelder* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 181). Dette utdraget presiserer at kritisk tenkning har som funksjon at elevene skal kunne diskutere og utvikle egne meninger ut ifra lærebøkerenes framstillinger, medelevers meninger og lærerens undervisning.

Det indikeres også i den fagspesifikke delen at posisjonen til kritisk tenkning er svak ved at målene ikke angir noen form for måloppnåelse. I tillegg må læreren implementere innholdsforståelsen fra den generelle delen for at det skal være i noen grad form for posisjon av kritisk tenkning i undervisningen.

### 4.1.3 Sammenfattende analyse og oppsummering av M74

I M74 nevnes ikke begrepet «kritisk tenkning» verken i den generelle del eller den fagspesifikke del av læreplanverket. Innholdet i kritisk tenkning i den generelle delen kan ses i lys av de beslektede begrepene *kritisk holdning*, *kritisk vurderende*, *kritikk*, *refleksjon*, *intellektuelle evner* og *logisk tenkning*. Alle disse begrepene kan relateres til innholdet i definisjonen til kritisk tenkning i LK20. Det som er forskjell ut fra LK20 sin definisjon er at begrepene i M74 har en spiss betydning. Mens innholdet i definisjonen til kritisk tenkning i LK20 har en åpen tilnærming av hva som utfyller kritisk tenkning. M74 har en avgrenset tilnærming til funksjonen av kritisk holdning enn LK20 sin funksjon av kritisk tenkning. I tillegg blir elevens fornuft presisert i LK20, mens i M74 henvises det til at elevene skal danne egne meninger og stille moralske spørsmål. I M74 beskrives skolens funksjon som sentral del i elevenes utvikling av suggestive påvirkninger med å være kritisk og reflektert. Dette er ulikt fra LK20 sin definisjon for kritisk tenkning, der skolen skal bare tilpasse elevens suggestive påvirkninger (jf. Kapittel 1).

M74 sin innholdsforståelse av begrepet kritisk tenkning kan ses i lys av Facione (1990), Ennis (1993), Moon (2008) og Deweys (2018) teori om kritisk tenkning. Begrepet kritisk tenkning blir sett på som en *kritisk holdning* og *kritisk vurderende* hvor en spesifiserer ferdigheter eleven bør inneha. Disse ferdighetene kan kobles til Faciones (1990) kjerneferdigheter som *evaluering* og *å trekke slutninger* (jf. Kapittel 2.7.1). Innenfor *evaluering* vil det handle om at eleven skal kunne vurdere troverdigheten gjennom å vurdere påstander eller argumenter som presenteres i undervisningen. Videre *å trekke slutninger* ved å identifisere og sikre sannferdighet kunnskap slik at eleven kan utarbeide og trekke konklusjoner vil være en ferdighet som kan identifiseres. Det er på grunn av at elevene skal undersøke og stille spørsmål med kunnskap som presenteres for dem, og i tillegg vurdere flere alternativer.

Begrepene *kritikk* og *refleksjon* kan eksemplifiseres gjennom Faciones (1990) og Ennis (1993) disposisjoner til hva som er avgjørende for kritisk tenkning (jf. Kapittel 2.7.2). Der handler den første disposisjonen om at elevene skal være innstilt på å revurdere eller endre egen forståelse og meninger med utgangspunkt i kunnskapen som utvikles. Et eksempel er

hvordan kvinner ikke har kunnet påvirke historien i samme grad som menn. Den andre disposisjonen er at elevene skal identifisere antakelser om og årsaker for kunnskapen som presenteres i undervisningen. Et eksempel på det er når elevene skal være kritiske til hvorfor kvinner ikke nevnes som sentrale aktører i historien. Den tredje og siste disposisjon tar opp hvor elevene skal være bevisst på å anvende kritisk tenkning. Det kan blant annet være i undervisningssituasjonen når elevene arbeider med forskjellige temaer med flere synspunkter og påvirkningskanaler. I deldisiplinen historie for ungdomstrinnet presiseres at *skolen må ikke binde elevene så sterkt til ett bestemt syn at det blir vanskelig for dem å utvide sin kunnskap og utvikle sine innstillinger på et seinere tidspunkt* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 180).

Videre kan jeg knytte begrepene *intellektuelle evner* og *logisk tenkning* til forståelsen at elevene burde inneha kritiske intellektuelle egenskaper, og et kreativt og åpent sinnelag som Ennis (1993) adresserer (jf. Kapittel 2.5.1). Et eksempel kan være at eleven i praksis skal kunne bruke sine intellektuelle evner og logisk tenkning for å kunne tenke kritisk i undervisningen, ved å bruke fantasi og være åpen for kunnskapen. Jeg mener at dette fokuset vil være en grunnmur for starten og utviklingen av kritisk tenkning. Det er på grunn av at elevene selv utvikler en forståelse av hva som kan være sannhet eller løgn med at de er aktive i egen kritikk.

## **4.2 Analyse av Mønsterplanen 1987**

### **4.2.1 Den generelle delen**

I den generelle delen til M87 fant jeg at innholdet i kritisk tenkning er knyttet opp mot beslektede begreper. I tillegg har noen av de beslektede begrepene fra M74 fått en mer utfyllende innholdsforståelse i M87. Begrepene som nevnes er *kritisk vurdering*, *vurdering*, *kritiske holdninger* og *kritisk sans*. Innenfor M87 har kritisk vurdering blitt sett i sammenheng med vitenskapelig arbeid, og beskriver flere egenskaper som skal ligge til grunn for å kunne drive på med kritisk vurdering. Verdier som er grunnleggende for vitenskapelig arbeid og engasjement skal fremmes i skolen. Det ved å veilede og stimulere til et arbeidsmiljø som utfordrer elevenes fantasi og iver til å kunne stille spørsmål og søke svar, er sentralt. Idealet er å forme elevenes selvstendige meninger ut ifra underbyggende kunnskap, innsikt og kritisk vurdering (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988, s. 15). Dernest handler vurdering om at elevene aktivt skal arbeide med ulike media, og kunne øve seg på å velge og vurdere disse.



Mens kritiske holdninger blir adressert til at eleven skal være kritiske til massemedia, og å se både muligheter og utfordringer med påvirkningskanalene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988, s. 18-19). Videre tar kritisk sans for seg at elevene både skal se de positive og negative sider ved data- og medieteknologien. Samtidig som elevene utvikler vurderende holdninger og kritisk sans til informasjonsstrømmen og påvirkninger de er utsatt for (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988, s. 23). I M87 adresserer de beslektede begrepene til en smal definisjon av innholdet i kritisk tenkning. Det er på bakgrunn av at det nevnes ferdigheter, begreper og vitenskapelig arbeidsmetode som har en tydelig formulering.

M87 presenterer to funksjoner til kritisk tenkning i den generelle delen. Funksjonene peker tydelig mot samfunnsutviklingen og retter seg mot informasjonsutviklingen og data- og medieteknologien. Den første funksjonen er at elevene skal kunne bruke massemedia ansvarsfullt og til positive formål. Samtidig skal elevene være i sentrum av læringsaktivitet, og læreren har ansvaret for å fremme og veilede elevene i prosessen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988, s. 18-19). Den andre funksjonen er overlappende og viser til at elevene skal se både de positive og negative sidene ved data- og medieteknologien, slik at elevene utvikler en kritisk vurderende holdning til informasjonsutviklingen i samfunnet. I denne prosessen kreves det at elevene holder seg oppdatert, og har kjennskap til fremtidens behov i blant annet yrkeslivet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988, s. 23 og 45).

Posisjonen til kritisk tenkning i M87 er fortsatt vag. Det er på grunn av at kritisk tenkning ikke nevnes, men at det finnes elementer av innholdsforståelsen og funksjonen til kritisk tenkning. I tillegg peker M87 til et implisitt behov for kritisk tenkning. Det ved at informasjonsmengden øker, og at samfunnsutviklingen beveger seg mer mot digitalisering.

#### **4.2.2 Den fagspesifikke læreplanen**

Den fagspesifikke delen for samfunnsfag tar i større grad og har en rød tråd fra den generelle delen ved at beslektede begreper og mer innholdsforståelse i kritisk tenkning blir knyttet til samfunnsfag. I tillegg har ferdighetene, verbene og egenskapene blitt satt sammen til mål som elevene skal nå gjennom undervisningen. Derneft er det beskrevet hva læreren må gjøre for at elevene skal oppnå målene i delemnene. Videre finner jeg at målene overlapper hverandre med innhold og funksjon til kritisk tenkning. Det fører til at jeg bare identifiserer en tydelig innholdsforståelse i kritisk tenkning. Kritisk sans og kritisk vurdering handler om at elevene skal møte flere perspektiver og holdninger i lærestoffet. Informasjonen elevene møter, må de

gjennomarbeide og vurdere kunnskapen i (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988, s. 44 og 231-232). I denne prosessen blir innholdet en form for kritisk tenkning.

Den første funksjonen skal bidra til å utvikle ansvarsbevisste elever, som er aktivt samfunnsengasjert. I denne funksjonen presiseres det at elevene selv skal være aktive og ta hensyn til medmennesker og omgivelser i samfunnet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988, s. 228). Funksjonen tar også utgangspunkt at elevene skal være kritisk vurderende, og ha en kritisk sans til hvordan et samfunn skal være. Mens den andre funksjonen handler om at elevene skal ha en kritisk og vurderende holdning til informasjonsstrømmen og mediepåvirkningene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988, s. 236). Denne funksjonen er lik den ene funksjonen fra den generelle delen, det vil si at elevene skal ha kritiske holdninger til informasjonsstrømmen som finnes i samfunnet. Den tredje funksjonen adresserer at elevene skal utvikle vurderende holdninger til samfunnsspørsmål. Videre at elevene skal være handlingsdyktige når de møter på problemer og utfordringer (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988, s. 231). Alle funksjonene som er nevnt, presiserer at elevene er i sentrum av læringsprosessen.

Posisjonen til kritisk tenkning i den fagspesifikke delen er svak. Men i samfunnsfagplanen blir både innhold og funksjon til kritisk tenkning overlappende ved at målene uttrykkes med verb og beskrivelse av hva elevene skal gjøre i undervisningen, og at det stilles krav til samfunnsengasjement og deltakelse i samfunnet.

#### **4.2.3 Sammenfattende analyse og oppsummering av M87**

For å oppsummere M87 ser jeg at læreplanen viderefører begrepene *kritisk holdning*, *kritisk vurderende* og *vurdering* som kommer fra innholdsforståelse i M74 av begrepet «kritisk». Likevel introduserer M87 nye begreper som *vitenskapelig arbeid* og *kritisk sans*. Disse identifiserer jeg også i den fagspesifikke delen av læreplanen. En klar forskyving fra M74 til M87 er at den fagspesifikke delen er mer tydelig koblet opp med den generelle delen. Videre tar M87 i bruk verb, ferdigheter og egenskaper. Det fører til at innholdet og funksjonen til kritisk tenkning overlapper hverandre. Der «kritisk tenkning» handler om at elevene skal være samfunnsengasjerte, samtidig som de er oppdatert og kritisk til kunnskapen om et samfunn i endring. Til slutt kan jeg oppsummere med at kritisk tenkning har en mer fremtredende posisjon enn i M74. Det ved at kritisk tenkning har fått en mer utdypende innholdsforståelse og beslektede begreper til kritisk tenkning har fått flere funksjoner i samfunnsfagundervisningen.

M87 sin innholdsforståelse av kritisk tenkning kan først kobles til Ennis (1993) og Faciones (1990) forståelse av kritisk tenkning (jf. Kapittel 2.7.1 og 2.7.2). Faciones (1990) kjerneferdigheter som *tolkning* kan henvises til at eleven skal forstå og uttrykke selvstendige meninger i samfunnsfag. Samtidig blir det innenfor Faciones (1990) disposisjoner ved å vise fleksibilitet til alternativer, som kan knyttes til *fantasi*. Det er på grunn av at elevene kan bruke fantasien til å finne «korrekte» svar i undervisningen. Ennis (1993) hevder at i arbeidet med kritisk tenkning burde eleven forsvare og utvikle egne meninger om et problem, og kunne stille tydelige, konkrete og rette spørsmål. Ferdighetene og disposisjonene blir grunnlaget for at skolen skal kunne undervise i *vitenskapelige arbeid* og at elevene skal ha en *kritisk sans*.

I samfunnsfag står det at *diskusjon og samtale er ei viktig arbeidsform på alle klassesteg* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1988, s. 230). Moon (2008) beskriver at kritisk tenkning vil utvikles når elevene er aktive i sin egen kritikk, og det kan for eksempel skje gjennom diskusjoner. Utgangspunktet er at å gjennomføre diskusjoner og samtaler i samfunnsfagundervisningen kan aktivisere eleven til den *kritiske sans*, noe som også Dewey (2018) påpeker som et kjennetegn ved reflekterende tenkning. Det kan skje gjennom for eksempel med å vurdere informasjon eller påstander som blir presentert i undervisningen. I tillegg kan Ennis' (1993) forståelse som vektlegger handling, kobles opp mot hvordan elevene skal vurdere hva de skal tro på. Det kan for eksempel være at elevene er kritisk tenkende når de ser filmer eller leser litteratur (jf. Kapittel 2.5.1 og 2.7.2). Dermed erfarer jeg at det blir lærerens ansvar å stimulere elevene til å tenke kritisk, og det er lærerens tolkning av læreplanen som avgjør om kritisk tenkning fremmes i samfunnsfagundervisningen.

## **4.3 Analyse av Læreplanen av 1997**

### **4.3.1 Den generelle delen**

I den generelle delen får innholdet i kritisk tenkning en definisjon. I tillegg blir innholdet presentert sammen med beslektede begreper som *oppfinnsom tenkning*, *kritiske evner* og *kildegransking*. Kritisk tenkning i den aktuelle læreplanen defineres som at elevene skal vurdere ulike muligheter i en tankeprosess. Det kan skje ved at elevene kombinerer og analyserer forskjellige metoder for å utvikle et kritisk perspektiv. Dernest handler oppfinnsom tenkning om at elevene skal bruke og kombinere tidligere kunnskap til å løse nye praktiske oppgaver. Videre adresseres kritiske evner til at elever skal stimuleres til fantasi og skepsis

for å kunne stille spørsmål og finne mulige forklaringer i læringsprosessen. Mens kildegransking inngår at elevene ikke skal bli lurt av seg selv eller andre. Videre skal elevene skal kunne utvikle selvstendige meninger ut fra informasjonen de innhenter (Det kongelige-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 24-25). Innholdet i kritisk tenkning blir tydelig koblet opp mot vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev. Det blir spesifisert at kritisk tenkning er en ferdighet som er innen rekkevidde for alle elevene.

Fra den generelle delen identifiserer jeg en overordnede funksjon til kritisk tenkning. Funksjonen tar for seg at elevene skal utvikle sine kritiske evner, oppfinnsomme tenkning og kritisk tenkning for å kunne løse nye og aktuelle oppgaver i samfunnet. I prosessen skal elevene ikke bare overføre kunnskap, men de skal skaffe seg og vinne ny kunnskap. Derfor blir en underordnet funksjon til kritisk tenkning at elevene ikke bare skal være bundet til en bestemt kunnskap, men også være kritiske til etablert kunnskap. Det til å kunne åpne opp for ny innsikt til fremtidens oppgaver (Det kongelige-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 24-25).

Posisjonen til kritisk tenkning er fremtreende i L97. Det ved at kritisk tenkning har en posisjon som en elev kompetanse i skolen. Videre blir innholdsforståelsen og funksjonen til kritisk tenkning nevnt sammen med beslektede begreper som kritiske evner og kildegransking. I tillegg viser L97 behovet for posisjonen, ved at elevene skal aktivt utvikle kunnskap som kan løse nye og aktuelle oppgaver i samfunnet.

#### **4.3.2 Den fagspesifikke læreplanen**

L97 formulerer stramme rammer for innholdsforståelsen i kritisk tenkning, og hva elevene skal lære, og det spesifiseres gjennom mål for hvert klassetrinn. Bruken av verb i den fagspesifikke læreplanen åpner opp muligheten for at innholdet i kritisk tenkning kan fremmes i samfunnsfag. I flere av målene for samfunnsfag finner jeg verb som *diskutere*, *undersøke*, *samtale*, *vurdere*, *drøfte*, *hente inn*, *reflektere*, *søke informasjon* og *sette seg inn i og diskutere* (Det kongelige-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 184-187). Verbene kan på flere måter danne grunnlag for stimulering til kritisk tenkning og refleksjon i undervisningen. For eksempel: Når elevene jobber med å undersøke ulike kilder, bør de oppfordres til å vise omhu i sin søken etter informasjon. I tillegg skal elevene være reflekterte og kunne begrunne kunnskapen som anvendes i undervisningen. Det vil si at elevene reflekter over kunnskapen læreren formidler. Samtidig skal elevene kunne formulere problemstillinger, analysere og tolke ulike kilder og forklare og vurdere påliteligheten i kildene (Det kongelige-,

utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 176). Denne arbeidsmåten kan kobles direkte opp mot den vitenskapelig arbeidsmåte som blant annet fokuserer på kildegransking som er et beslektet begrep til kritisk tenkning.

Den fagspesifikke delen viser til tre sentrale funksjoner til kritisk tenkning. Der første funksjon skal blant annet bidra til at elevene utvikler evnen til å vurdere sosiale og politiske utfordringer lokalt, nasjonalt og globalt. Dernest skal elevene utvikle interesse for å skaffe seg kunnskap om samfunnslivet og kunne ta aktivt del i oppgaver de møter (Det kongelige-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 178). Funksjonen viser til at elevene skal kunne vurdere sosiale og politiske utfordringer, slik at de kan ta del i samfunnets oppgaver. Mens den andre funksjonen spesifiserer kort at elevene skal ha et reflektert forhold til samfunnet i fortid og nåtid (Det kongelige-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 175). Den tredje og siste funksjonen handler om å legge til rette for at elevene skal kunne ta stilling til innholdet i ulike media, og videre vurdere muligheter og virkninger disse kan føre til for elevenes synspunkter (Det kongelige-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 176). Felles for disse funksjonene er at elevene er i sentrum som lokale, nasjonale og globale borgere i samfunnet.

Posisjonen til kritisk tenkning er mer vektlagt i fagplanen for samfunnsfag ved at innholdet i kritisk tenkning nevnes implisitt i målene for undervisningen. Det handler om at innholdet i kritisk tenkning har blitt et grunnlag for å stimulere elevene til å tenke kritisk. Videre at funksjonen retter seg mot at elevene skal være deltakere og aktive i samfunnet. Det krever at elevene er både kritisk tenkende og reflektert til hvilket samfunn de ønsker for fremtiden.

### **4.3.3 Sammenfattende analyse og oppsummering av L97**

I L97 introduseres innholdet i kritisk tenkning som at elevene skal vurdere de ulike mulighetene i en tankeprosess. Det kan skje ved å kombinere og analysere forskjellige metoder for at eleven skal utvikle et kritisk perspektiv. Dernest kobles beslektede begreper som gir en mer utfyllende innholdsforståelse i kritisk tenkning enn M87. Disse begrepene er *kritiske evner, kritisk innblikk, oppfinnsom tenkning og kildegransking*. Videre i den fagspesifikke delen kan leseren se en tydelig rød tråd fra den generelle delen. Dette med at verbene *refleksjon, drøfte, vurdere og søke informasjon* henger sammen med den vitenskapelige arbeidsmetoden. I L97 har kritisk tenkning fått flere funksjoner, og mer er tydelig beskrevet i den fagspesifikke delen enn M87. Det ved at L97 peker mer mot fremtidens sosiale og politiske utfordringer knyttet til det lokale, nasjonale og globale

perspektivet hos eleven. I L97 er det første gang at begrepet kritisk tenkning eksplisitt nevnes i læreplanen, og begrepet beskrives som en sentral elevkompetanse i opplæringen. Dermed har L97 en mer sterkere posisjon til begrepet kritisk tenkning enn i M87.

L97 sin innholdsforståelse av kritisk tenkning kan kobles opp til Faciones (1990) kjerneferdigheter som *tolkning, analyse, evaluering, trekke slutninger og forklaring* (jf. Kapittel 2.7.1). Det fordi de viser til både viktige funksjoner som er grunnmuren i kritisk tenkning, og til hva elevene må gjøre for å kunne tenke kritisk. Gjennom opplæringen skal elevene blant annet forstå og uttrykke meninger med å kunne drøfte, bevisføre og argumentere kunnskapen hen lærer. Elevene skal også i prosessen identifisere og sikre sannferdighet kunnskap i undervisning, slik at hen kan utarbeide argumenter og trekke konklusjoner basert på troverdige kilder. Dette ved å undersøke og stille spørsmål ved funn. Til slutt blir det å vurdere, undersøke, analysere og identifisere argumenter som avgjørende i arbeidet, noe som også gjelder under vitenskapelig arbeidsmetode.

*Kritisk tenkning og oppfinnsom tenkning* er viktige ferdigheter innenfor samfunnsfagundervisningen i L97. Disse ferdighetene kan eksemplifiseres gjennom Dewey (2018) som hevder at kritisk tenkning ikke bare en form for å tenke på, men og at eleven kan omsette kritiske tanker til konkrete handlinger. Det kan både være oppgaver som må løses lokalt, nasjonalt og globalt i undervisningen. Derfor har kritisk tenkning fått en posisjon som en sentral elevkompetanse. Der hvor elevene skal i undervisningen trene på å kombinere og analysere med å utvikle både fantasi og skepsis, slik at erfaring kan omsettes til kritisk innsikt. Dette kan også kobles opp til både Moons (2008) og Ennis (1993) forståelse av hva kritisk tenkning innebærer. Der handling og tale er relevant for hva kritisk tenkning er (jf. Kapittel 2.5.1). Samtidig at undervisningen må stimulere elevene fra å kun tenke kritisk, til å være aktive i sin egen kritikk. L97 viser til at elevene skal anvende vitenskapelig arbeidsmåter for både å kunne utvikle kreative og kritiske evner.

## **4.4 Analyse av Kunnskapsløftet 2006**

### **4.4.1 Den generelle delen**

Den generelle delen for LK06 har nesten identisk innholdsforståelse som den generelle delen fra L97. En forskjell fra den generelle delen i LK06 er *Læringsplakaten*, som gir kritisk tenkning en tydeligere posisjon i opplæringen. *Læringsplakaten* formulerer grunnleggende plikter som var gjeldende for alle skoler. Kritisk tenkning var introdusert i *Læringsplakaten*.

Læringsplakaten understreker at *skolen skal stimulere elevenes evne til kritisk tenkning* (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Likevel er innholdet i kritisk tenkning det samme som i L97. Der begrepet *kritisk tenkning innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder* (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 7).

#### **4.4.2 Den fagspesifikke læreplanen**

Børhaug, Christophersen og Aarre (2014, s. 25) presiserer at da kunnskapsløftet ble vedtatt, kom overordnede kompetansemål inn i LK06. Dette er noe som skiller seg fra L97 og andre, tidligere læreplaner ved at kompetansemål definerte mål hva elevene skal ha lært i form av en kompetanse. Videre var en av grunnene til at kompetansemål ble fastsatt, at samfunnsfaglæreren skulle få mer frihet til å velge arbeidsmåter og innhold i samfunnsfagundervisning. Videre kom det en revisjon av LK06 i 2013, der samfunnsfag fikk blant annet nytt hovedområde med benevnelsen «*utforskeren*» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

*Utforskeren* griper over og inn i de andre hovedområdene i samfunnsfag. Ifølge LK06 skal kompetansemålene læreren finner i *utforskeren* kombineres med mål fra andre hovedområde. Derneft knytter *utforskeren* innholdet i kritisk tenkning direkte opp til kompetansemålene med å være kritisk tenkende. I tillegg nevnes beslektede begreper som *kritisk vurdere, kritisk tenkning, drøfte og kildekritikk* som er nødvendig for å kunne oppnå målene i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Videre innenfor grunnleggende ferdigheter finner jeg noe som enten indirekte eller direkte kan kobles opp mot innholdet i kritisk tenkning. De grunnleggende ferdigheten er *lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter*. Først under *lesning* skal elevene utforske, tolke og reflektere over faglige kilder. Samt kritisk vurdere ulike kilder, utvikle strategier for kritisk kunnskapstilegnelse og kritisk vurdere kildenes relevans, troverdighet og formål (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). *Lesing* beskriver innholdet i kritisk tenkning som det å være *reflektert og kildekritisk*.

I *skriftlige ferdigheter* skal eleven øve på kritisk og variert kildebruk (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Og kunne utforske troverdigheten til kilder. Det kan henvises til ferdigheten *kildekritisk*, som er et beslektet begrep i innholdet av kritisk tenkning. Mens i *regneferdigheter* er kritisk tenkning koblet opp mot statistikk. Der *evnen til å sammenfatte, tolke og sammenligne statistisk informasjon blir utviklet, samt evne til analyse, kritisk bruk og vurdering av data* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Mens i *digitale ferdigheter* kan jeg knytte innholdet i kritisk tenkning til ferdigheten *kildekritikk*. Det ved at elevene skal vise

omhu og kritisk vurdere kilder de finner på internett. I LK06 presiseres det at digitale ferdigheter i *samfunnsfag innebærer å kunne bruke digitale ressurser til å utforske nettsteder, søke etter informasjon, utøve kildekritikk og velge ut relevant informasjon om samfunnsfaglige temaer* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5-6). Et interessant funn er at LK06 tar for seg kildekritikk i både digitale ferdigheter og i skriveferdigheter, og det går igjen at elevene skal utøve kildekritikk. De grunnleggende ferdigheter bidrar eksplisitt til å få elevene til å tenke kritisk.

Funksjoner til kritisk tenkning blir fremhevet og beskrevet i formålsbeskrivelsen av faget. Den første funksjonen er å stimulere elevene til å være aktivt i demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.3). Det gjelder for eksempel at elevene må være kritiske til hva slags demokrati de ønsker i Norge. Den andre funksjonen er at *elevene skal lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne*. Videre skal elevene være *reflekterende individ og gjennom samfunnsfaget får elevene verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål*. Til slutt heter det at *faget skal fremme evnen til å diskutere, resonnerer og løse problemer i samfunnet* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Felles for funksjonene er at de retter seg mot at elevene skal utvikle seg til å være i stand til å løse problemer i samfunnet. Videre skal de tilegne seg kunnskap om både fortiden og nåtiden for å kunne diskutere aktuelle samfunnsspørsmål.

Posisjonen til kritisk tenkning er mer tydelig vektlagt i samfunnsfag ved at innholdet i kritisk tenkning nevnes direkte eller indirekte i de grunnleggende ferdigheter. Der flere beslektede begreper som for eksempel kildekritikk, utforske, vurdering og kritisk blir sentrale i undervisningen. Videre bidrar hovedområdet utforskeren til å forsterke posisjonen til kritisk tenkning.

#### **4.4.3 Sammenfattende analyse og oppsummering av LK06**

Utforskeren og de grunnleggende ferdighetene bidrar til å spesifisere og fremme innholdet i kritisk tenkning slik at det kan bli realisert gjennom innenfor rammen av ulike hovedområder og kompetansemål. Derfor kan jeg si at et av mine funn indikerer at etter revideringen, da utforskeren kom inn i læreplanen, har innholdet i kritisk tenkning blitt tydeligere i LK06 enn i L97. Videre nevnes beslektede begreper som kritisk, utforske, analysere, drøfte, kildekritisk og reflektere som er relevant for innholdet i kritisk tenkning. I LK06 har kritisk tenkning mer utdypende funksjoner, og flere beskrivelser i den fagspesifikke delen enn i L97. Det ved at LK06 adresserer mer mot samfunnsspørsmål og kritisk deltaking i samfunnet. For å



oppsummere LK06 er det en kontinuitet i posisjonen til kritisk tenkning fra L97. Det bortsett fra at læringsplakaten indikerer at det er skolens ansvar å stimulere elevene til kritisk tenkning.

*Utforskeren* sin tilnærming til innholdet av kritisk tenkning kan kobles opp til Faciones (1990) og Ennis (1993) forståelse av kritisk tenkning. Der beskrivelsen og mål i *utforskeren* kan knyttes til kjerneferdigheter som *tolkning, analyse, evaluering* og *forklaring*. Det er for eksempel hvor elevene skal vurdere troverdigheten av påstander med å være kildekritiske. Videre til disposisjoner som å vurdere hensikten og bakgrunnen for argumenter. I tillegg til at elevene skal være bevisst til å anvende kritisk tenkning i undervisningen. Samtidig som de utforsker kvaliteter i påstander med å være kildekritiske, og drøfter/reflekterer argumenter som blir presentert.

Funksjonene for kritisk tenkning kan knyttes til Deweys (2018) reflekterende tenkning. I tillegg Ennis (1993) og Faciones (1990) disposisjoner (jf. Kapittel 2.5.1, 2.6 og 2.7.2). Elevene i samfunnsfag skal være reflekterende tenkende individer. I undervisningen skal elevene gå inn med et vurderende og reflektert perspektiv til både det tradisjonelle og moderne. Det kan for eksempel være spørsmål adressert til kjønnsroller, seksualitet eller bærekraftig utvikling. Videre må elevene anvende verktøy som å analysere for å kunne identifisere den faktiske meningen bak påstander og beskrivelser. Dernest kan elevene undersøke ideer, identifisere eller analysere argumenter som brukes til å diskutere temaer. Til slutt skal elevene i praksis forstå andres oppfatninger og meninger, samt forsvare og utvikle egne meninger om et problem.

## **4.5 Analyse av Kunnskapsløftet 2020**

### **4.5.1 Den overordnede del**

I den overordnede delen får innholdet i kritisk tenkning en ny definisjon i likhet med vitenskapelig tenkning. LK20 beskriver det som at elevene skal *bruke fornuft på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomen, ytringer og kunnskapsformer* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). I tillegg blir innholdet presentert sammen med beslektede begreper som *etisk bevissthet, vitenskapelig tenkning, kildekritisk, kritisk refleksjon* og *vurdering av kunnskap*. Innholdet i etisk bevissthet handler om at elevene skal veie ulike hensyn mot hverandre som er nødvendig til å bli et ansvarlig og reflektert menneske. Vitenskapelig tenkning viser til at elevene skal utvikle ny innsikt ved å

granske etablerte ideer og kritisere dem ved bruk av teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Kritisk refleksjon handler om at elevene anvender tidligere kunnskap, samtidig som de gir rom for usikkerhet. Videre handler innholdet i kildekritisk vurdering om at elevene skal vurdere ulike kilder til kunnskap, og tenke kritisk om hvordan kunnskap blir utviklet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.5-6). Beskrivelsene av innholdet adresserer kritisk tenkning som en ferdighet sammen med de ulike beslektede begrepene. Dermed har kritisk tenkning fått et konkret, avgrenset og spesifikt innhold.

Funksjonen til kritisk tenkning er overordnet med at den vektlegges under demokrati og medborgerskap. Funksjonen presiserer at *elevene skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Gjennom presiseringen skal kritisk tenkning bidra til at elevene skal stimuleres til å kunne være aktive og handle kritisk i øvelser som tar for seg demokratiske prosesser. Det kan for eksempel være gjennom debatt hvor elevene kan lære å diskutere forskjellige politiske meninger på bakgrunn av ideologi. Funksjonen er rettet mot eleven i sentrum, og forbereder eleven for deltaking i samfunnet etter skolegang.

I den overordnede delen, *verdier og prinsipper* for opplæringen har kritisk tenkning samt etisk bevissthet fått posisjonen som et eget verdigrunnlag for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). I prinsippene viser det til hvorfor kritisk tenkning skal være gjeldende i undervisningen. Dette er første gang en læreplan presiserer begrunnelsen for hvorfor kritisk tenkning skal fremmes som en viktig ferdighet i skolen. Dernest i *prinsipper for læring, utvikling og danning* blir kritisk tenkning direkte koblet opp mot ulike kategorier som utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Denne delen tydeliggjør at kritisk tenkning skal oppøves i undervisningen i alle fag, og bidrar til at kritisk tenkning er en sentral elevkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9-11). Dette viser til at kritisk tenkning har fått en sterk posisjon i den overordnede delen.

#### **4.5.2 Den fagspesifikke læreplanen**

Samfunnsfag er delt inn i fagrelevans og sentrale verdier, dernest kjerneelement, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål og vurdering. Fagdisiplinene som historie, geografi og samfunnskunnskap er slått sammen og formulert helhetlig i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Innenfor *kjerneelementer* har innholdet i kritisk tenkning blitt koblet sammen med begrepet *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*. Det står blant annet at *eleven skal analysere hvordan makt og maktrelasjoner har påvirket og påvirker ulike forhold i samfunnet* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Det kan for eksempel være å reflektere og vurdere hvordan demokratiet fungerer i Norge.

Innholdet i kritisk tenkning blir også fremhevet direkte eller indirekte med beslektede begreper i de grunnleggende ferdighetene. Innenfor muntlige ferdigheter skal elevene sette seg inn andres perspektiver og meninger. Deretter skal elevene kunne uttrykke egne meninger, og utforme spørsmål som krever kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4-5). I skriving kobles kritisk tenkning til problematisering av samfunnsfaglige temaer og egenskapen utforskning. Gjennom dette skal elevene argumentere for og imot, metoder og ideer. Det henger sammen med prinsipper og verdier for opplæringen, som er nevnt i starten av den generelle delen. Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). I lesing skal elevene *utforske, tolke og reflektere kritisk over ulike historiske, geografiske og samfunnskunnskapelege kilder* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Denne spesifiseringen av ferdigheten kan være på grunn av at i LK20 er hovedområdene tatt ut, og vektlegger begrepene kritisk og reflektere. Innenfor regneferdigheter uttales innholdet i kritisk tenkning implisitt ved at *elevene analyserer og vurderer tallmateriale i lys av en kontekst for å kunne ta stilling til samfunnsspørsmål* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Gjennom denne ferdigheten kan blant annet elevene kritisk vurdere intensjonene bak tallmaterialer. I digitale ferdigheter blir kritisk tenkning satt opp mot *kildekritikk*. Det vil si at digitale ferdigheter handler om *å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kilder, utøve kildekritikk og anvende relevant informasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5-6).

I kompetansemålene for ungdomstrinnet er det først grunnleggende at innhold i kritisk tenkning er et prinsipp i undervisningen. Der læreren og elevene selv må implementere kritisk tenkning i undervisningen. Videre kan det være en av grunnene til at kritisk tenkning ikke eksplisitt er nevnt i noen av kompetansemålene for ungdomstrinnet. Allikevel er det flere av kompetansemålene som tilsier innhold for kritisk tenkning. For eksempel er et av kompetansemålene etter 10. trinn at eleven må *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, 2019, s. 10). Innenfor dette kompetansemålet innebærer det at eleven må bruke beslektede begreper som *kildekritisk, refleksjon og vurdere kritisk*. Disse begrepene handler om at elevene skal vurdere

troverdigheten til kilder, gjennom å vurdere hensikten og bakgrunnen for den, som vil si kildekritisk.

LK20 presiserer en sentral funksjon til kritisk tenkning som at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Funksjonen handler om at elevene skal kunne delta i samfunnet og være kritiskere borgere. Videre overlapper innholdet i kritisk tenkning underkategorier til funksjoner. Blant annet inngår hvordan maktforhold fungerer i samfunnet, det å være kildekritisk til innholdet i disiplinene samfunnskunnskap, historie og geografi.

Posisjonen til kritisk tenkning blir allerede fremhevet i *fagrelevans og sentrale verdier*. Kritisk tenkning framholdes som en sentral verdi i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3). Derneft blir posisjon til kritisk tenkning understreket med som et eget kjerneelement under benevningen *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Det indikerer at samfunnsfag har en sentral plass for å utvikle kritisk tenkende elever sammenliknet med andre fag. Videre i *sluttvurdering for kompetansemål etter 10. trinn* blir posisjonen til kritisk tenkning fremhevet. Det presiseres *at læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist sin kompetanse på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12). Her pekes det også på at kritisk tenkning skal være med i vurderingen når karakter settes, og at elevene skal stimuleres til kritisk tenkning i undervisningen. Dette viser til at en av opplæringens hovedmål er å utdanne kritisk tenkende elever. Posisjonen til kritisk tenkning står sterkt i samfunnsfag, og det vektlegges at faget har et særlig ansvar for å stimulere til kritisk tenkning.

### **4.5.3 Sammenfattende analyse og oppsummering av Kunnskapsløftet 2020**

I LK20 blir innholdet i kritisk tenkning fremhevet både direkte og indirekte. LK20 vektlegger handling, og har en utfyllende beskrivelse av innholdet i kritisk tenkning, som er nytt fra LK06. Beskrivelsen av verdigrunnlaget adresserer sammen med beslektede begreper kritisk tenkning som en ferdighet. Det gjelder beslektede begreper som etisk bevissthet, vitenskapelig tenkning, kildekritisk, kritisk refleksjon og kritisk vurdering til kunnskap. Innholdet i kritisk tenkning i LK20 har formulert en mer avgrenset og konkret definisjon av begrepet og de beslektede begrepene, sammenliknet med LK06. Videre er funksjonene i LK20 i forhold til LK06 mer rettet mot elevene i sentrum av undervisningen. Det ved at de skal ta del i samfunnet og bli samfunnsengasjerte, der det vektlegges kritisk tenkning i

prosessen. Begrepet kritisk tenkning har også fått posisjon som en kjernekompetanse, prinsipp og kjerneelement i opplæringen. Sammenlignet med LK06 blir posisjonen til kritisk tenkning nevnt mer, og tydeligere vektlagt i LK20.

Innholdsforståelsen i kritisk tenkning vektlegges med at elevene skal handle bevisst. Innenfor denne forståelse fremheves handling, som baser seg på flere kognitive prosesser slik at elevene kan være aktive i sin kritikk. Det kan kobles opp til Moon (2018), Ennis (1993) og Deweys (2018) forståelse for kritisk tenkning (jf. Kapittel 2.5.1 og 2.6). De hevder at kritisk tenkning ikke bare er kognitive prosesser alene, men også hvordan eleven handler basert på de kognitive prosessene. I tillegg presiser Moon (2008) nødvendigheten at elevene skal være aktive i sin egen kritikk. Det å være aktiv i sin kritikk finner jeg for eksempel i innledningen til opplæringens verdigrunnlag og fagets formål. I undervisningen kan et eksempel være at elevene skal finne opplysninger om coronaviruset. Da finnes det flere medier og nettsider som påstår forskjellig om viruset, og det eksisterer «fake news». I informasjonssøket må elevene bruke ferdigheten kritisk tenkning og være bevisst på at de må utforske troverdigheten andre til kilder og påstander (jf. Kapittel 1).

Det nevnes beslektede begreper som *refleksjon*, *analyse*, *kildekritikk* og *kritisk vurdere* som er relevant i innholdet i kritisk tenkning. Innholdsforståelsen kan knyttes til Facione (1990) og Ennis (1993) forståelse under disposisjoner (jf. Kapittel 2.7.2). Det å være fordomsfri og vise fleksibilitet koblet til alternativer og andres perspektiver og meninger, er tydelig beskrevet i eksemplene fra den samfunnsfaglige fagplanen. I tillegg hevder de at eleven skal være kritisk der det trengs, og ta hensyn til medelevers og lærerens perspektiver og meninger. På den ene siden kan det negative utfallet med å være kritisk hele tiden, føre til at opplæringen blir knyttet til noe negativt istedenfor noe positivt. Mens på den andre siden er det avgjørende at elevene er kritisk tenkende i det postfaktuelle samfunnet. For å oppsummere ser jeg en tydelig forskyving, fornyelse og klarere fokus av kritisk tenkning i LK20, enn i tidligere læreplaner. Derfor kan jeg kort si at et av mine funn er at posisjonen til begrepet kritisk tenkning står tydeligst i LK20.



## 5 Diskusjon

### 5.1 Utvikling av begrepet kritisk tenkning i læreplanene

Funnene fra analysen indikerer at innhold i kritisk tenkning har eksistert i læreplanene selv om begrepet kritisk tenkning ikke nevnes. Fra og med M74 til LK20 har innholdet i kritisk tenkning endret seg, fra å ha beslektede begreper til å være en konkret ferdighet med beslektede begreper.

Først i M74 og M87 blir innholdet i kritisk tenkning adressert med de beslektede begrepene som *kritisk holdning*, *intellektuelle evner*, *logisk tenkning*, *kritikk*, *selvstendig kritisk vurdering* og *kritisk sans*. En endring i innholdsforståelsen fra M74 til M87 er at begreper blir tydeligere i innholdet, og får en spissere betydningen i læreplanene. Det ved at begrepene knyttes til hva eleven skal gjøre i samfunnsfagundervisningen. Denne tilnærmingen kan også kobles til Moon (2008) som hevder at kritisk tenkning kan både ha en smal og vid definisjon (jf. kapittel 2.5.1). Der M74 og M87 har en smal tilnærming til kritisk tenkning, mens i LK20 nevnes kritisk tenkning konkret sammen med flere beslektede begreper. Det fører til at i perioden 1974- 2006 var det lærerens ansvar å koble disse begrepene for fremme kritisk tenkning hos elevene.

L97 er den første læreplanen som gir et spesifikt innhold i kritisk tenkning. Det ved at L97 presenterer kritisk tenkning som et mål, der elevene skal vurdere ulike muligheter i en tankeprosess. Videre introduserer L97 nye beslektede begreper som *kritiske evner*, *oppfinnsom tenkning*, *kritisk innblikk*, *kildegransking* og *kildekritisk*. I tillegg nevner den fagspesifikke delen verbene *drøfte* og *reflektere*. De beslektede begrepene gir en mer utfyllende innholdsforståelse i kritisk tenkning, ved at de er knyttet sammen med vitenskapelig arbeidsmetode. Fra L97 til LK06 er det en kontinuitet i innholdet i kritisk tenkning. Læreplanene har identisk definisjon og tilnærming til begrepet. Funnene viser at definisjonen er vag og uspesifikk for leseren. Innholdsforståelsen antyder at kritisk tenkning skal utvikles gjennom elevenes og lærerens sunne fornuft. Både Moon (2008) og Facione (2015) hevder at eleven burde være åpensinnet i tilegnelsen av kritisk tenkning. Samt at det ikke finnes en fasit til å se begrepet på. Derfor kan dette være en av grunnene til at læreplanene ikke har fornyet eller utviklet innholdet i begrepet.

I den reviderte utgaven av LK06 er *utforskeren* en endring, som bidrar til å spesifisere og fremme innholdet i kritisk tenkning. Det ved at innholdet i kritisk tenkning sammen med *utforskeren* blir realisert gjennom ulike *hovedområder* og *kompetansemål*, noe som er en endring fra L97 til LK06. Allikevel videreføres de beslektede begrepene *kritisk*, *utforske*, *analysere*, *drøfte*, *kildekritisk* og *reflektere*. Dernest fra LK06 til LK20 får innholdet i kritisk tenkning en ny definisjon. Dette ved at kritisk tenkning er en ferdighet elevene bruker for å utføre en praktisk handling med forskjellige muligheter. Innholdet i LK20 videreføres de beslektede begrepene *reflektere/refleksjon*, *tenke kritisk*, *kritisk til kunnskap*, *vurdere kritisk* og *kildekritisk*.

Begrepet kritisk tenkning har hatt ulike funksjoner for læreplanene gjennom perioden 1974 til og med 2020. I M74 har kritisk tenkning som funksjon at elevene skal ha en allsidig innsikt i moralske spørsmål i møte med lærestoffet. I M87 er funksjonen endret ved at elevene skal være kritisk oppdatert om et samfunn i utvikling. Det vil si at funksjonen forskyver fra det som skjer i undervisningen til utviklingen i samfunnet. Elevene skal gå fra å ha kunnskap om sannheter i samfunnsfagundervisningen til å utvikle et vurderende og kritisk syn på samfunnsutviklingen. Videre i L97 får funksjonen en utvidet betydning ved at planen går fra det nasjonale til det globale perspektivet. I denne funksjonen skal elevene både være kritiske og reflektere over ulike politiske og sosiale utfordringer som peker mot fremtiden i den globale verden. LK06 viderefører denne funksjonen ved både å ha et nasjonalt og globalt perspektiv, men også ved at eleven blir satt i sentrum av funksjonen. Elevene skal kunne forstå andres oppfatninger og meninger, samt forsvare og utvikle meninger om ulike problemer i verden. Til slutt i LK20 vektlegger funksjon enda tydeligere eleven i sentrum, hvor det adresseres å danne kritisk tenkende medborgere. Gjennom denne funksjonen skal elevene stimuleres til å være aktive og handle kritisk i demokratiske prosesser.

For å oppsummere utviklingen av begrepet kritisk tenkning har den fått en tydeligere posisjon i løpet av de siste 40 årene. Både i M74 og M87 har kritisk tenkning en vag fremtredende posisjon med beslektede begreper. Funnene i analysen indikerer at det er opp til leseren å identifisere innholdsforståelsen av kritisk tenkning. Dette med å finne elementer som berører tematikken og begrepet kritisk tenkning. I L97 har kritisk tenkning fått posisjon som en sentral elevkompetanse i opplæringen. Gjennom L97 får også posisjonen til begrepet en rød tråd fra den generelle delen til den fagspesifikke delen. I tillegg ved at beslektede begrepene blir knyttet til målene for samfunnsfagundervisningen. Det vises til en kontinuitet i posisjonen av kritisk tenkning fra L97 til LK06. Kritisk tenkning har også i LK06 fått en presisering



gjennom læringsplakaten, utforskeren og de grunnleggende ferdighetene. I disse presiseringene er det lærerens ansvar for å legge til rette for kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen.

Den nåværende læreplanen LK20 har presentert en tydeligere posisjon til begrepet kritisk tenkning enn LK06. Det er blant annet at kritisk tenkning er blitt fremhevet som en sentral elevkompetanse, et prinsipp og verdi for opplæringen og et eget kjerneelement i samfunnsfag. Det tyder på at LK20 prioriterer kritisk tenkning som en avgjørende ferdighet i opplæringen. I tillegg har samfunnsfag et særskilt oppdrag med å fremme kritisk tenkning gjennom samfunnskritisk tenkning.

## **5.2 Hvorfor endringer?**

Ifølge Aasen (1999, s. 44-45) har det vært flere samfunnsendringer som har påvirket den pedagogiske virksomhet med å gi nye forutsetninger og nye oppgaver i grunnskolen. Videre peker blant annet Rossen (2019), Enli og Aalen (2018) og Dvergsdal (2020) at det skjer på bakgrunn av blant annet kunnskapseksplosjon, informasjonsflom, globalisering, teknologiutvikling og den digitale revolusjon.

Under M74 og M87 var grunnskolen preget av å være en formidling skole. Allerede da var det både en kunnskapseksplosjon og en informasjonsflom, men på lavere nivå enn i dag. I denne perioden kom kunnskapen fra læreren, lærebøker og bøker fra biblioteket. I tillegg til informasjon fra blant annet filmer, aviser og radio. Elevene tilegnet seg kunnskap ved å reproducere kunnskapen som allerede var til stede i litteraturen. Videre hadde elevene tilgang til skolebiblioteket, der de kunne innhente mer informasjon om et tema for å tilegne seg kunnskap (Aasen, 1999, s. 47-49). Det kan være at læreren og bibliotekaren hadde autoriteten til kunnskapen. Det ved for eksempel å bestemme hvilke bøker elevene skulle bruke for å finne informasjon. Det viser til en styrt og tilretteleggende undervisning knyttet til utviklingen av kritisk tenkning. Mens i dag viser læreplanene at samfunnsfaglæreren i større grad skal virke som en veileder og en problematiserende diskusjonspartner i undervisningen.

Videre var det enkelte elever som ikke stilte seg så kritiske til lærerens og bibliotekarens autoritet. Kritisk tenkning i M74 handlet om at elevene skulle kun finne underbyggende sannhet i lærestoffet og undervisningen ved å bruke bøker som de fikk utdelt av lærer eller bibliotekar. I dette tilfellet tok kritisk tenkning for seg at elevene kun var kritisk i reproduksjonen av den kunnskapen de hadde fått tildelt. I M87 var blant annet kritisk

tenkning rettet mot at elevene skulle være kritisk oppdatert til kunnskapen om et samfunn i utvikling. Dette var en kontinuitet fra M74, og elevene skulle også vurdere den reproduserte kunnskapen i forhold til utviklingstrekk i samfunnet.

I L97 fikk den pedagogiske virksomheten et nytt perspektiv ved at elevene skulle være mer aktive og selvstendige og utvise kritisk tenkning i undervisningen. De skulle ta større ansvar og stilling til det lokale, nasjonale og globale samfunnet. Sluttet av den kalde krigen i 1991 førte til at Europa åpnet, og behovet for å samle landene i Europa var en faktor (Sejersted, 2019). Dette kan være en av grunnene til at globalisering kom inn som et element i funksjon av kritisk tenkning. Derfor skulle skolen utdanne elever som var kritiske vurderende for å bidra til nedrustningen, fred og internasjonalt samarbeid for fremtiden (Det kongelige-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 187).

Fra tusenårsskiftet ble konsekvensene av den digitale revolusjonen og teknologiutviklingen synlig i det norske samfunnet (Rossen, 2019). I skolen ble datamaskiner med internett nye verktøy for elevenes tilegnelse av kunnskap (Sejersted, 2019). Denne endringen er synlig i LK06, og spesielt i den reviderte utgaven av læreplanverket. Det er på bakgrunn av utforskeren som er et element i å selvstendiggjøre elevenes kritiske evner og tenkning innenfor samfunnsfag. I tillegg hadde en internasjonal undersøkelse som sammenlignet læreplaner i fem land funnet at den norske læreplanen i samfunnsfag la liten vekt på kildekritikk (Svendsen, 2013). Med bakgrunn i denne undersøkelsen ønsket myndighetene å styrke kritisk tenkning og kildekritikk i skolen (Svendsen, 2013). Derfor kan en av grunnene være at både posisjonen og innholdet i kritisk tenkning ble mer synlig i den reviderte LK06.

I 2015-2016 startet myndighetene arbeidet med LK20. Samfunnet var i endring og det stiltes nye krav til skolens undervisning. Den aktuelle læreplanen har tydelig definisjon og posisjon av kritisk tenkning. I tillegg er begrepet knyttet til blant annet opplæringens verdigrunnlag og som et eget kjerneelement i samfunnsfag. Årsakene til disse endringene var at Kunnskapsdepartementet ønsket mindre overflatelæring og mer dybdelæring og å forberede elevene på ny kunnskap, ny teknologi og nye utfordringer i det fremtidige samfunnet. Videre at LK20 skal bidra til å gi elevene et bedre grunnlag i å være kritiske, skapende, kreative og utforskende (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dernest beveger LK20 seg mot *21. Century skills* som handler blant annet om kritisk tenkning er en nødvendig ferdighet for suksess i samfunnet og på arbeidsmarkedet (Oecd, 2018, s. 5).

Kritisk tenkning kan også knyttes til det postfaktuelle samfunn hvor kunnskap ikke en avgjørende faktor for elevenes meninger. I dagens samfunnsfagundervisning utfordres læreren og elevene av fake news, konspirasjonsteorier og «alternative fakta» som publiseres på internett. Samtidig er disse påvirkningskanalene ikke interesserte i å bruke metoder som har underbyggende troverdighet (Ryen, Sandvik, Jøsok og Jegstad, 2019). Derfor har kritisk tenkning kommet inn som en elevkompetanse og sentral ferdighet i LK20, blant annet i form av et kjerneelement kalt «Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger».

For å illustrere utviklingen av kritisk tenkning i læreplaner har det vært flere endringer som har bidratt til å gi begrepet den posisjonen den har i dag. Videre har både informasjonsflyten og kunnskapseksplorasjonen ført til at elevene i en større grad må være selvstendig kritisk tenkende. Målet er at kritisk tenkning skal være en innarbeidet ferdighet som elevene har i møte med mangfoldet av kunnskap og informasjon som preger vår samtid. Det har utviklet seg fra at elevene på 1970-tallet ofte ble henvist til biblioteket for å finne tilrettelagt informasjon, der bibliotekaren hadde autoriteten over litteraturen. I dag bruker elevene internett, som er «verdens største bibliotek». Elevene må selv stille seg kritiske til informasjonen og vurdere troverdigheten til den. Denne utviklingen har ført til at innholdet, funksjonen og posisjonen til kritisk tenkning er blitt endret. På dette viset blir de samfunnsfaglige læreplanene speilbilder på elementer ved samfunnsutviklingen og de utfordringene knyttet til kritisk tenkning som følger av disse samfunnsendringene.

### **5.3 Studiens validitet og reliabilitet**

For å måle og vurdere kvaliteten på min forskning har jeg tatt i bruk begrepene *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhet*. Postholm og Jacobsen (2018, s. 222-223) hevder at begrepene *validitet* og *reliabilitet* kan kobles til begrepene gyldighet og pålitelighet. I dette delkapittelet vil jeg først redegjøre for begrepene *validitet* og *reliabilitet*, og deretter vil jeg vurdere *validiteten* og *reliabiliteten* i min egen studie. Til slutt vil jeg se om mine funn kan generaliseres og om de er overførbare til andre kontekster.

I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 229-330) handler begrepet *validitet* om gyldighet i studiens metode, som vil si om den valgte metoden faktisk undersøker det som er meningen at den skal undersøke. *Validitet* handler om studiens innsamlende empiri er gyldig i forhold til studiens problemstilling. Videre hevder de at *validiteten* er høy når den valgte metoden gir utfyllende empiri som besvarer forskningens problemstilling. I tillegg hevder Cohen, Manion,

og Morrison (2007, s. 148-149) at *validiteten* av den kvalitative empirien kan fremmes gjennom troverdighet, empiriens dybde og forskerens objektivitet.

*Relabilitet* viser til om studiens innsamlede empiri er pålitelig, samt at innsamlingen av data er nøyaktig og presist utført. Høy *reliabilitet* tilsvarer høy pålitelighet (Cohen et al., 2007, s. 146-149). I en analyse vil det være høy *reliabilitet* hvis vi får de samme resultatene ved bruk av samme prosedyrer for analyseringen av samme materiale. Det vil si at en gjør en kritisk vurdering av studiet. Derfor vil *reliabiliteten* kobles til nøyaktighet av studiens empiri, og en vil da vurdere empirien som blir brukt (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 224-228).

I denne studien har jeg kun undersøkt ett av de fem læreplannivåene til Goodlad et. al (1979). Min masteroppgave tar kun for seg nivået den *formelle læreplanen*, der jeg har undersøkt hvordan læreplanenes innholdsforståelse av begrepet kritisk tenkning har utviklet seg de siste 40 årene. I tillegg har jeg sett på hvilke posisjoner og funksjoner begrepet har hatt i de fem ulike læreplanene. Det kan argumenteres for at empirien i studien er gyldig, siden jeg har valgt å undersøke tre utviklingslinjer av kritisk tenkning. Disse linjene bidrar til å skape et helhetlig bilde av hvordan kritisk tenkning har utviklet seg. Dermed vil den innsamlende dataen i analysen være gyldig i forhold til studiens problemstilling. Samtidig åpner en læreplananalyse selvsagt for å kunne ta utgangspunkt i andre dimensjoner enn de jeg har valgt.

Det finnes utfordringer knyttet til dokumentanalyse. Blant annet ved at min analyse tar ut fragmenter av hele dokumenter på bakgrunn av dimensjonene jeg har valgt å undersøke. Dette kan føre til at informasjonen er tatt ut av sin fulle kontekst. Konsekvensen av dette kan være at studiens validitet er påvirket ved at jeg har ikke brukt hele den generelle og fagspesifikke delen i samfunnsfag for studien. Likevel er læreplaner offentlige dokumenter som er tilgjengelig for alle. Alle kan søke opp de samme dokumentene som jeg har brukt i analysen. Dermed kan leseren undersøke mine funn, og som kan kontrollere relabiliteten i min studie.

I en studie er validitet og relabilitet avgjørende for å vurdere forskningens gyldighet og pålitelighet. Videre bruker en også å vurdere om funnene i studien kan generaliseres, samt om funnene fra studien er overførbare og kan gjelde også i andre kontekster enn den undersøkelsen som har funnet sted i. Thagaard (2009, s. 207) viser til at ulike fenomener kan ha sine fellestrekk på grunn av at de beskriver nyanser av like grunnprinsipper. Min studie handler om utviklingen av begrepet kritisk tenkning i læreplaner over tid. Funnene i analysen kan være overførbare ved at de kan adresseres til andre temaer som for eksempel begrepene

likestilling, demokrati og konflikter. Slike temaer kan undersøkes av andre faglærere ved å bruke denne studiens metode. Fra denne masteroppgaven mener jeg at funnene kan være relevante og gjenkjennbare for andre samfunnsfaglærere. Thagaard (2009, s. 209) hevder at overførbarheten kan kobles til gjenkjennelse, og at enkelte individer som har erfaring med et fenomen som studeres kan kjenne seg igjen i tolkningene. Tolkningene og funnene mine som formidles i denne masteroppgaven kan andre samfunnsfaglærere også erfare. I denne masteroppgaven kan det blant annet være overførbart hvordan en kan fremme kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen til undervisningen i andre fag. Videre til hvordan lærere og elever kan forstå begrepet kritisk tenkning ut ifra læreplanens forståelse. I tillegg kan samfunnsfaglærere tilegne seg kunnskap om hvordan kritisk tenkning som begrep har utviklet seg over tid, og hvordan dette henger uløselig sammen med samfunnsendringer som helhet.

## **5.4 Forskningsetiske perspektiver**

I dokumentanalysen har det vært et sentralt metodepoeng å reflektere omkring hvilke holdninger jeg som forsker har hatt til dokumentene som forskningsmateriale. Videre har jeg tatt ut fragmenter av hele dokumenter. Dette kan bidra til å skape et feil- eller skjevtolket bilde av begrepet kritisk tenkning slik det står i læreplandokumentet. Derfor har jeg benyttet hermeneutiske prinsipper i min analyse. Dette går ut på at i kvalitative studier må forskeren alltid være bevisst på forholdet mellom «del og helhet». Det handler om at et element alltid er en del av noe større. Et eksempel kan være at læreplaner bør utforskes som en del av utdanningskonteksten og i lys av ideologiske og politiske strømninger i samfunnet. Samtidig kan en i et hermeneutisk perspektiv peke på at ingen forskning kan være helt objektiv (Nilssen, 2014, s.71-77). I arbeidet med masteroppgaven har det til tider vært elementer av subjektivitet, men jeg har prøvd å være reflektert og selvkritisk i tolkningsprosessen min. Videre kan «del og helhet» i hermeneutikken diskuteres i lys av hvordan kritisk tenkning vektlegges i andre fag for eksempel i naturfag og norsk.



## 6 Avslutning

Avslutningsvis vil jeg sammenfatte funne mine og belyse noen tanker om veien videre for min studie.

### 6.1 Oppsummering av masteroppgaven

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling:

Hovedspørsmål:

- *Hvordan har innholdsforståelsen av kritisk tenkning utviklet seg i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilken funksjon og posisjon har begrepet hatt i samfunnsvitenskapelige læreplaner på ungdomstrinnet?*

Underspørsmål:

- Har posisjonen til kritisk tenkning blitt mer aktuell i løpet av de siste 30-40 årene?
- Hvordan forstås innholdet i det vi i dag legger i «kritisk tenkning» i de ulike læreplanene?
- Hvordan har funksjonen til kritisk tenkning endret seg i de ulike læreplanene?

Jeg valgte å gjennomføre en dokumentanalyse av den generelle/overordne læreplanen og den fagspesifikke samfunnsfaglige læreplanen i fire læreplanverk fra og med 1974 til og med 2020. Dette innebærer at jeg har undersøkt hvordan de ulike læreplanene har definert kritisk tenkning og dernest belyst hvilke funksjoner og posisjon kritisk tenkning har hatt i løpet av de siste 40 årene. I tillegg har jeg knyttet læreplanenes forståelse av kritisk tenkning til teoretikerne Facione (1990), Ennis (1993), Moon (2008) og Dewey (2018) forståelse av kritisk tenkning. Jeg har videre identifisert hvilke elementer innenfor forståelsen av kritisk tenkning som er blitt endret eller videreført (brudd og kontinuitet). Til slutt har jeg diskutert utviklingen av kritisk tenkning i læreplanene opp mot samfunnsendringer som har ført til endringer i undervisningen.

Min studie har indikert at læreplanene fra og med 1974 til i dag har inneholdt elementer fra innholdsforståelsen i kritisk tenkning. Ut ifra det kan jeg oppsummere at «kritisk tenkning» har inngått i læreplanene i denne perioden selv om ikke begrepet nevnes eksplisitt.

Innholdsforståelsen i kritisk tenkning har endret seg fra å være beslektede begreper som

kritisk vurdering, kritisk holdning, refleksjon og kritisk sans til å bli en konkret ferdighet som beskrives i form av en definisjon. Dernest fikk kritisk tenkning en tydelig posisjon da selve begrepet ble introdusert for første gang i L97, og har frem til LK06 vært en sentral elevkompetanse i opplæringen. I den aktuelle læreplanen har myndighetene videreført den sentrale elevkompetansen, og kritisk tenkning er blitt del av opplæringens verdigrunnlag, en sentral ferdighet i samfunnsfag og spesifisert som en kjernekompetanse i opplæringen. Mens funksjonen til kritisk tenkning gjennom M74 til LK20 endret seg i takt med endringene i samfunnet. Samtidig er kritisk tenkning som en ferdighet blitt viktigere i takt med utviklingen av informasjonssamfunnet og *21. Century skills*.

I diskusjonen har jeg adressert ulike samfunnsendringer som har ført til at kritisk tenkning har endret seg i læreplanverkene. I M74 og M87 var målsetningen at elevene skulle lete etter sannheten i informasjon som formidlet kunnskap. Mens i L97 var ønsket å forskyve opplæringen fra formidlende skole til en elevorientert skole, med sikte på at eleven skal bli en aktiv og selvstendig global borger. I LK06 skulle blant annet samfunnsfagundervisningen med utforskeren gi elevene bedre grunnlag for å utvikle kildekritikk. Til slutt, i LK20 ser læreplanen det som nødvendig for at elevene skal gis et bedre og bredere grunnlag i å være kritiske, skapende, kreative og utforskende i det postfaktuelle samfunnet.

Til slutt kan jeg oppsummere at i læreplanene er kritisk tenkning blitt sterkere de siste 40 årene. Det har skjedd gjennom samfunnsendringer og at behovet for kritisk tenkning har blitt mer nødvendig i dagens samfunnsfagundervisning. Det blant annet av teknologiutviklingen som har ført til at elevene er et tastetrykk unna verdens største «informasjons bibliotek» Den enkelte læreplan bruker ulike elementer i en videre forståelse av kritisk tenkning. Det er for eksempel *kritisk holdning, kritisk vurderende, kildekritikk, refleksjon* og *kritisk sans*. Disse beslektede begrepene finner jeg igjen i Facione (1990), Ennis (1993), Moon (2008) og Dewey (2018) forståelse av kritisk tenkning. Der vektlegger de at eleven selv skal være aktive i prosessen for å kunne være kritisk tenkende, og at elevene bør stimuleres til disposisjoner og ferdigheter som er relevant innenfor kritisk tenkning. Jeg har også notert meg at ingen av læreplanene legger frem eller diskuterer spesifikke arbeidsmetoder som kan utvikle elevenes kritiske tenkning.

## 6.2 Veien videre

I arbeidet med masteroppgaven har jeg fått et innblikk i forskning innenfor samfunnsfagdidaktikk. Jeg har utviklet kunnskap om hvordan begrepet kritisk tenkning har



utviklet seg i læreplanen, og jeg har fått et bredere perspektiv på hvordan læreplaner kan utvikles i takt med samfunnsendringene.

Hvis en skal gjøre videre forskning om begrepet kritisk tenkning i læreplaner, vil en mulig vei videre være å undersøke andre nivåer av Goodlad et al. (1997) teori om læreplaner. For eksempel under nivået *den erfarte læreplanen*, hvor en undersøker hva elevene legger i begrepet kritisk tenkning. Dernest kan en annen mulig inngang være å undersøke hvordan lærere implementer kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen. Videre kan en drøfte de andre dimensjonene i teorien til Goodlad et al. (1997) om læreplaner på begrepet kritisk tenkning eller andre relevante emner i læreplanen. Innenfor *den oppfattende læreplanen* kan en sammenligne hvordan tilstedeværelsen av kritisk tenkning kommer frem i fagstoff og oppgaver i lærebøker. Videre innenfor *den oppfattende læreplanen* kan en undersøke hvordan lærere tolker begrepet kritisk tenkning, og hvordan de underviser for å fremme kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen. Det vil da føre til at en får et bredere perspektiv på kritisk tenkning enn jeg har presentert i denne masteroppgaven.

..



## 7 Referanseliste

- Aase, P. (1999). Det refleksive kunnskapsregimet. Engh, R (Red), *Skolen i mulighetens årtusen: undring underveis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Andreassen, S.E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktoravhandling). UiT Norges Arktiske Universitet. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/10037/9671>
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse- En praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bacon, F. (1601). *THE ESSAY*. Hentet fra <https://www.vonsteuben.org/ourpages/humanities/bacon.pdf>
- Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling av pedagogisk praksis*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bratberg, Ø. (2019). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Børhaug, K., Christophersen, J. og Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk*. (3.utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Christoffersen, L., Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6.utg.). London: Routledge.
- Det kongelige-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Ukjent. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dewey, J. (2018). *How we think*. Milton Keynes UK: Alpha Editions.
- Dvergsdal, H. (2020). *Internett*. Hentet fra <https://snl.no/internett>
- Engelsen, B, U. (2017). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner-hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Enli, G. & Aalen, I. (2018). *Sosiale medier*. Hentet fra [https://snl.no/sosiale\\_medier](https://snl.no/sosiale_medier)

- Ennis, R. (1993). *Critical Thinking Assessment*. (u.s). Hentet fra: <https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=7dc5935d-173f-4d3c-b7fd-0b3315d32fe2%40sdc-v-sessmgr03>
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purpose of educational assessment and instruction*. (The Delphi report). Hentet fra: [\(PDF\) Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction \(researchgate.net\)](#)
- Facione, P. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Hentet fra: [\(PDF\) Critical Thinking: What It Is and Why It Counts \(researchgate.net\)](#)
- Ferguson, E, L. og Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 104 (2), 194-205. [Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? - Nr 02 - 2020 - Norsk pedagogisk tidsskrift - Idunn](#)
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? Ferrer, M. & Wetlesen, A (Red), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gibson, C. (1995). *Critical thinking: implications for instruction*. (u.s). American library association. Hentet fra: [GibsonC\\_RQ\\_1995\\_v35\\_i1\\_p27-35.pdf \(osu.edu\)](#)
- Goodlad, J., Klein, M., & Tye, K.A. (1979). Goodlad, John I., M. Frances Klein, and Kenneth A. Tye, «The Domains of Curriculum and Their Study,» side. 43-76 i John I. Goodlad og Associates, *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* . New York: McGraw-Hill, 1979.
- Greek, M., Jonsmoen, K., Nilsen, I. (2014). *Tenk kritisk og argumenter*. Oslo: Gyldendal.
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordheim, H. (2017). Begrepshistorie som idéhistorisk praksis. I Krefting, E., Schaanning, E. og Aasgaard, R. *Grep om fortiden: Perspektiver og metoder i idéhistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kalsnes, B. (2019). *Falske nyheter: Løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten*. Oslo: Cappelen Damm.

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Ukjent: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1988). *Mønsterplan for grunnskolen*. Ukjent: Aschehoug.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapdepartementet. (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. (Pressemelding (Nr:90-19)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. New York: Routledge. Hentet fra [Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice \(qums.ac.ir\)](http://Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice (qums.ac.ir))
- Moore, T. (2013). *Critical thinking: seven definitions in search of a concept*. Melbourne: Routledge. Hentet fra: [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2011.586995?needAccess=tr%20ue&fbclid=IwAR3N0bwJc7HuUYhHsKhoyKnvmrJdJW2WhzbpeDDtZLdoTL7v0e2tW1L3\\_8](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2011.586995?needAccess=tr%20ue&fbclid=IwAR3N0bwJc7HuUYhHsKhoyKnvmrJdJW2WhzbpeDDtZLdoTL7v0e2tW1L3_8)
- Newmann, F. (1991). *Promoting higher order thinking in social studies: Overview of a study of 16 high school departments*. (U.S). Hentet fra: <https://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=4&sid=dc558b9f-71ce-4d5b-a936-b8a3f5986bfd%40sdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbG12ZQ%3d%3d#AN=37217200&db=ehh>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oecd. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Hentet fra [E2030 Position Paper \(05.04.2018\).pdf \(oecd.org\)](http://E2030 Position Paper (05.04.2018).pdf (oecd.org))
- Postholm, M, B. & Jacobsen, D, I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Rossen, E. (2019). *Informasjonssamfunn*. Hentet fra <https://snl.no/informasjonssamfunn>
- Ryen, E., Sandvik, M., Jøsok, E. og Jegstad, K, M. (2019). *Kritisk tenkning*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/kritisk-tenkning/>
- Sejersted, F. (2019). *Norsk historie etter 1990*. Hentet fra: [https://snl.no/Norsk\\_historie\\_etter\\_1990](https://snl.no/Norsk_historie_etter_1990)
- Skrede, J. (2018). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, P. (2013). *Elevene skal bli utforskere*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/elevene-skal-bli-utforskere/198507>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *LK06: Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra: [Læreplan i samfunnsfag \(udir.no\)](https://www.udir.no/globalassets/udir.no/lareplaner/samfunnsfag/lk06-samfunnsfag-2013.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *LK06: Generell del av læreplanen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *LK06 Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloefte/prinsipper\\_lk06\\_nn.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloefte/prinsipper_lk06_nn.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra: [Læreplan i samfunnsfag \(SAF01-04\) \(udir.no\)](https://www.udir.no/globalassets/udir.no/lareplaner/samfunnsfag/lk06-samfunnsfag-2019.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>



