



Kritisk tenkning i demokratiundervisning

*En kvalitativ studie av hvordan et utvalg samfunnsfaglærere
forstår kritisk tenkning og hvordan det implementeres i deres
demokratiundervisning*

Per Gunnar Simonsvik Skare

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i
samfunnsfagdidaktikk ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2023

Kritisk tenkning i demokratiundervisning

En kvalitativ studie av hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår kritisk tenkning og hvordan det implementeres i deres demokratiundervisning.

Kontaktinformasjon:

E-post: persimonsvik@gmail.com

Sammendrag

Ved implementeringen av LK20 har kritisk tenkning blitt tildelt en sentral rolle. Både i form av et eget delkapittel i overordnet del, samt som et eget kjerneelement i samfunnsfag. I læreplanen står det at kritisk tenkning «innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Til tross for dette, er det i forskningsfeltet ulike forståelser for hva kritisk tenkning innebærer og hva det ikke innebærer. Samtidig som fokuset på kritisk tenkning i skolen er større enn noen gang, skal lærerne også fremme demokratiet og dets verdier. I lys av denne mulige spenningen, forsøker jeg i dette prosjektet å besvare følgende problemstilling: *Hvordan forstås og anvendes kritisk tenkning i demokratiundervisning på norsk ungdomsskole?* Dette har jeg gjort ved å intervju tre lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskolen.

Studien finner at de tre lærerinformantene har noe ulike forståelser av kritisk tenkning. I et ferdighetsperspektiv assosieres kritisk tenkning først og fremst med kildekritikk. Kildekritikk er en viktig ferdighet, spesielt i dagens informasjonssamfunn hvor internett og sosiale medier er en helt nødvendig del av vår hverdag, men teorien viser at dette bare en del av det å tenke kritisk. Videre funn finner derimot at alle informantene arbeider med kritisk tenkning på flere måter enn bare kildekritikk, men det kan tyde på at ikke alle informantene har et like klart forhold til kritisk tenkning. Alle informantene anvender problematisering og kritisering av demokratiet i sin undervisning, som er en metode enkelte forskere mener er nødvendig for å danne kritisk tenkende elever.

Forord

Etter fem år på NLA Høgskolen, nærmer studietiden seg omsider slutten. Årene har gått svært fort, og det har til og med vært en pandemi og nedstenging i midten av det hele. Allikevel ser jeg tilbake på disse årene som en flott, innholdsrik og ikke minst lærerik tid. Jeg setter stor pris på de mange foreleserne og medstudentene jeg har blitt kjent med underveis.

Masterprosessen har vært utfordrende og til tider nokså stressende, men nå som slutten nærmer seg vil jeg anse det som det beste året i løpet av studietiden.

Det er en rekke flotte mennesker jeg må takke for at jeg omsider kom i mål med denne oppgaven.

Først og fremst vil jeg takke veileder Anders Daniel Faksvåg Haugen for nyttige og støttende tilbakemeldinger underveis, og ikke minst for tålmodigheten. Det hadde ikke blitt noen oppgave foruten.

Jeg vil også takke de tre lærerinformantene, som tok seg tid i en hektisk lærerhverdag til å stille til intervju.

Jeg vil også takke familie og medstudenter for nyttige tips og støtte underveis, spesielt når stresset og frustrasjonen sto på som verst.

Etter fem flotte år, er jeg nå klar for å ta det neste steget ut i voksenlivet.

Per Gunnar Simonsvik Skare

Bergen, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	1
1.1	Bakgrunn for studien	2
1.2	Oppgavens problemstilling	4
1.3	Kritisk tenkning i læreplanverket.....	5
1.4	Avgrensinger	7
1.5	Oppgavens struktur.....	7
2	<i>Teori og tidligere forskning</i>	8
2.1	Hva er kritisk tenkning?	8
2.2	Høyere og lavere ordens læring.....	11
2.3	Utdanning og indoktrinering.....	12
2.4	Kritisk undervisning.....	13
2.5	Tidligere forskning	15
3	<i>Metode</i>	17
3.1	Valg av forskningsmetode.....	17
3.2	Forskningsintervju	18
3.3	Utvalg.....	20
3.4	Utføring av intervjuene	21
3.5	Transkribering.....	23
3.6	Kvalitet og refleksjoner	24
3.6.1	Forskningsetisk vurdering	24
3.6.2	Validitet	25
4	<i>Analyse og diskusjon</i>	27
4.1	Presentasjon av informantene	27
4.2	Hva er kritisk tenkning og hva innebærer det?.....	28
4.2.1	Hvordan forstås kritisk tenkning?.....	28
4.2.2	Formålet med kritisk tenkning.....	31
4.2.3	Endringer i lys av ny læreplan	31
4.2.4	Hvem kan tenke kritisk?	32
4.3	Hvordan anvendes kritisk tenkning i demokratiundervisning?	35

4.3.1	Utdannende eller indoktrinerende demokratiundervisning?.....	40
4.3.2	Utfordringer og tanker om kritisk tenkning sin plass i læreplanen	42
5	<i>Avslutning</i>	45
5.1	Oppsummering av studiens hovedfunn	45
5.2	Forslag til videre forskning.....	47
	<i>Litteratur</i>	49
	<i>Vedlegg</i>	55
	Vedlegg 1 – Vurdering og godkjenning fra SIKT	55
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema	57
	Vedlegg 3 - Intervjuguide.....	60

1 Innledning

I løpet av de siste årene har den nye læreplanen, LK20, trådd i kraft og avviklet den tidligere gjeldende læreplanen, LK06. En ny læreplan medfører naturligvis en rekke ideer, som gir grunnlag for endringer som vil bli gjeldende for skolen. Dybdelæring og økt fokus på tverrfaglighet er eksempler på slike ideer og endringer som har kommet med innføringen av LK20. En annen endring som LK20 medbrakte seg, var et økt fokus på konseptet om kritisk tenkning. Kritisk tenkning står nå etter den nye læreplanen mer sentralt i den norske skolen enn noen gang før. Det er mye som tyder på at fokuset på kritisk tenkning i skolen er kommet for å bli. Det legges faktisk såpass mye vekt på kritisk tenkning i LK20 at det er blitt tildelt et eget kapittel under opplæringens verdigrunnlag i den overordnede delen av læreplanen. I dette kapitlet står det blant annet at «skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette vil si at kritisk tenkning er et overordnet mål som hele skolen må jobbe mot og det skal gjennomsyre alle fag i skolen. I det fornyede samfunnsfaget er det blitt utarbeidet fem kjerneelementer. Blant disse fem kjerneelementene finner vi et som kalles «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger». Kritisk tenkning blir altså eksplisitt nevnt i kjerneelementene som skal virke som bærebjelkene for hele faget. Dette vil si at kritisk tenkning vektlegges som en sentral del av hele samfunnsfaget, som er i tråd med hva den overordnede delen av læreplanen presiserer. Kjerneelementet om samfunnskritisk tenkning og sammenhenger blir gjort rede for på følgende måte:

«Elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker menneske og samfunn... De skal vurdere kunnskap, hendinger og fenomen fra ulike perspektiv og reflektere over hvorfor mennesker har gjort og gjør ulike valg» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Nøkkelordene i dette kjerneelementet er mange; kompetanser som å forstå sammenhenger, vurdere fra ulike perspektiver og å reflektere er alle kjernekomponenter som inngår i dette noe diffuse konseptet om kritisk tenkning. Dette masterprosjektet tar for seg hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår begrepet kritisk tenkning, i lys av kritisk tenkning sin sentrale rolle i læreplanverket. Videre ser prosjektet på hvordan dette utvalget lærere anvender denne forståelsen av kritisk tenkning i sin demokratiundervisning.

1.1 Bakgrunn for studien

Det er ikke tilfeldig at kritisk tenkning har endt opp som et kjerneelement i samfunnsfag og som et eget kapittel i den overordnede delen av LK20. For det er ikke bare på skolen kritisk tenkning er et dagsaktuelt og nødvendig tema. I moderne tid er det viktigere enn noen gang å evne å tenke kritisk. Etersom vi gjennom internett og sosiale medier stadig blir utsatt for nyheter og informasjon oftere og raskere enn noen gang før, stiller det større krav til oss som individer å kunne vurdere, reflektere og se sammenhenger mellom informasjonen og nyhetene vi blir utsatt for. Det meste av informasjon og nyheter vi leser til hverdags er fakta og virkelige hendelser. Til tross for dette har det i løpet av den radikale digitaliseringen vi har sett det siste tiåret i større grad oppstått såkalte «fake news» eller falske nyheter, i tillegg til konspirasjonsteorier og økt polarisering (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas., 2019). I dagens informasjonssamfunn er det derfor en helt nødvendig kompetanse å kunne skille mellom hva som er ekte fakta og hva som er falsk propaganda. Invaderingen Russland startet mot Ukraina er et dagsferskt eksempel på hvor viktig kritisk tenkning er for å forstå dagens komplekse og nyanserte verdensbilde. I tillegg til å lære elever til å skille ekte fra falskt, skal skolen også forberede elevene på innovasjon og jobber som enda ikke eksisterer den dag i dag. Som fremtidige samfunnsledere må elevene også både kunne takle dagens problemer mer effektivt, samtidig som å løse problemer vi enda ikke vet om (Ryen, Sandvik, Jøsok & Jegstad, 2019). Av den grunn er kritisk tenkning viktig i både samfunnsfag, i skolen forøvrig, samt for dagens samfunn og morgendagens samfunn. Grunnet at kritisk tenkning spiller en såpass stor rolle i alle disse arenaene, er det også nødvendig at elever ikke bare lærer om kritisk tenkning. Det er essensielt at elevene virkelig forstår det å tenke kritisk slik at de kan anvende kritisk tenkning i alle disse ulike samfunnsarenaene som fremtidige borgere. Dette krever igjen at lærere har et tydelig, bevisst og aktivt forhold til kritisk tenkning i sin undervisningshverdag.

Til tross for å være en sentral del av skolen og samfunnet forøvrig, blir kritisk tenkning blant lærere ofte redusert til kildekritikk til tross for å romme mange flere faktorer (Børresen, 2020). Denne tendensen angående læreres syn på kritisk tenkning har jeg også erfart personlig. Mine tidligere erfaringer tilsier at en del lærere forstår kritisk tenkning som kildekritikk og ikke spesielt mye annet konkret enn dette. Disse personlige erfaringene stemmer også overens med et intervju Charlotte Gundersen utførte i 2020. I dette intervjuet ble en gruppe samfunnsfaglærere intervjuet angående deres demokratiopplæring hvor de blant annet fikk spørsmål om kritisk tenkning. I dette intervjuet kom det frem av de fleste av lærerne forbinder kritisk tenkning med kildekritikk og ikke særlig mye mer det (Gundersen, 2020, s 65-69). Dette er oppsiktsvekkende ettersom kildekritikk bare er en liten del av hva kritisk tenkning innebærer.

En slik forståelse kan tyde på et lite bevisst forhold til kritisk tenkning blant lærerne. Dette er noe av motivasjonen min til å undersøke hvordan lærere forstår begrepet kritisk tenkning i dag, spesielt når kritisk tenkning har fått en såpass sentral rolle i den nye læreplanen. LK20 stiller rett og slett høyere krav til læreres forståelse av kritisk tenkning enn tidligere. I dette masterprosjektet vil jeg av den grunn se nærmere på hvordan et utvalg lærere forstår og anvender kritisk tenkning i skolepraksisen den dag i dag. Å gå i dybden i denne tematikken er i tillegg en bidragsyter for å bevisstgjøre meg selv som lærer og på sikt hjelpe til å øke min egen fremtidige undervisningskvalitet rundt denne tematikken.

I likhet med kritisk tenkning, er også demokratiet tildelt et eget delkapittel av opplæringens verdigrunnlag i LK20. Dette delkapittelet har navnet «Demokrati og medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Under dette delkapittelet står det blant annet at «skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre skal skolen tilby opplæring som i tillegg til å eksplisitt lære elevene om hva et demokrati er, også fremme demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Hvordan skolen skal fremme demokratiet er hva som er interessant for min problemstilling. Det er derimot ikke noe nytt fra LK20 at skolen skal fremme demokratiet som et ideal. Demokratiet blir også fremmet som ideal og som norm i samfunnsfaget både i LK06 og i L97 forøvrig (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 31). I begge disse tidligere læreplanene samt dagens gjeldende læreplan er det kompetansemål som fremmer demokrati som et ideal. Dette samsvarer med Kjetil Børhaug (2018) sine funn i artikkelen hans *Demokrati i den nye læreplanen*. I denne artikkelen argumenterer Børhaug for at demokratiet blir sett på som et samlebegrep for gode verdier i den norske skolen (Børhaug, 2018).

Denne tematikken er altså bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt å slå sammen de to emnene som masterprosjektet mitt bygger på. I tillegg til hvordan lærere forstår kritisk tenkning, ser jeg også på hvordan lærere anvender kritisk tenkning i sin demokratiundervisning. Dette i lys av det tilsynelatende paradokset om at skolen fremmer demokratiet som et ideal samtidig som kritisk tenkning skal fremmes. Børhaug og Christophersen presenterer gode kritiske spørsmål man kan stille, som jeg videre har tilpasset mitt prosjekt. Evner lærerne å ha et kritisk blikk på demokratiet i sin undervisning? Redegjør lærerne for at det er ulike måter å oppfatte et demokrati på? Blir det reflektert og drøftet rundt ulike demokratiforhold? Sammenlignes det norske demokratiet med andre former for demokrati? Spørsmål som dette er eksempler på hvordan man kan trekke kritisk tenkning inn i demokratiundervisning (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 14-18).

1.2 Oppgavens problemstilling

I mitt masterprosjekt har jeg endt opp med følgende problemstilling for dette masterprosjektet:

Hvordan forstås og anvendes kritisk tenkning i demokratiundervisning på norsk ungdomsskole?

Problemstillingen tar først opp hvordan lærere forstår begrepet kritisk tenkning, før den deretter tar opp hvordan lærere anvender denne forståelsen i sin demokratiundervisning. Dette betyr at problemstillingen tar for seg to av Goodlad (1979) sine fem ulike nivåer av læreplanforståelse. Disse fem ulike nivåene kaller Goodlad for den ideelle læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og til slutt den erfarte læreplanen. Gitt disse fem ulike nivåene, er det Goodlads tredje og fjerde nivå som er aktuell for problemstillingen. Det vil si at det er forholdet og overgangen fra den oppfattede læreplanen til den operasjonaliserte læreplanen som er interessant for mitt masterprosjekt. Goodlad skriver at det er den oppfattede læreplanen som har størst praktisk innflytelse på undervisningen. Den oppfattede læreplanen har størst innflytelse på undervisningen ettersom dette nivået tar for seg hvordan den enkelte lærer forstår og tolker den formelle læreplanen. Dette nivået er bakgrunnen for hvordan læreren både planlegger, tilrettelegger og gjennomfører sin undervisning. Det påfølgende nivået, som er den operasjonaliserte læreplanen, er den oppfattede læreplanen satt i praksis. Oppsummert vil det si at den gjennomførte læreplanen er selve undervisningspraksisen, mens den operasjonaliserte læreplanen er forståelsen og begrunnelsen for den utførte undervisningen. Forskingen jeg utfører i dette prosjektet, vil gjennom semistrukturerte forskningsintervju presentere eksempler på hvordan forholdet mellom disse to læreplannivåene kan se ut i praksis (Garmannslund, Andersen & Neset, 2011, s. 9-10).

Hovedårsaken til at jeg har valgt å fokusere på ungdomstrinnene er fordi elevene på ungdomsskolen er eldre enn elevene på barneskolen. Dette legger opp til at undervisningen kan og bør gå mer i dybden når det kommer til kritisk tenkning enn undervisningen på barneskolen. Eldre og mer modne elever legger naturligvis et bedre grunnlag for kritisk tenkning. Noe som gjenspeiles i kompetansemålene for de ulike aldersgruppene hvor kompetansemålene etter tiende trinn i større grad handler om refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). Av den grunn kreves det også mer av lærerne når det kommer til forståelse og anvendelse av kritisk tenkning

i deres undervisning. Dette gjør lærere som underviser på ungdomstrinnene mer aktuelle for min tematikk.

1.3 Kritisk tenkning i læreplanverket

Som nevnt innledningsvis har kritisk tenkning blitt tilvist en sentral rolle i den nye læreplanen LK20. I dette delkapittelet tar jeg en dypere titt på hvordan kritisk tenkning blir omtalt og vektlagt i LK20. Ettersom dette er en samfunnsdidaktisk oppgave, tar jeg bare for meg læreplanen i samfunnsfag i tillegg til overordnet del av læreplanen.

Det har allerede blitt nevnt at kritisk tenkning er et av fokusområdene i LK20, noe som gjenspeiles ved at kritisk tenkning er avsatt et eget kapittel i læreplanens overordnede del. I LK20 omtales kritisk tenkning både eksplisitt og implisitt. Underkapitlet kritisk tenkning og etisk bevissthet fastslår at kritisk tenkning er noe som skal stå sentralt for hele skolen. Kritisk tenkning skal ikke bare gjennomsyre hvert enkelt fag, men også hele skolen forøvrig.

Læreplanen er tidlig i gang med å presisere at «skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kritisk tenkning er altså noe skolen er pliktig til å stimulere til. Videre omtaler læreplanen kritisk og vitenskapelig tenkning på denne måten:

«Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Opplæringen skal skape en forståelse av at metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det vi ser» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Måten læreplanen omtaler kritisk tenkning i dette utdraget er interessant. Man skal altså bruke fornuft på en undersøkende og systematisk måte når man tenker kritisk. Samtidig som dette står det i læreplanen at man skal gi elevene innsikt i at valg og metode og hva man ønsker å finne ut av kan være med å påvirke resultatene man får. Dette er med å understreke at realiteten er kompleks og at det ikke nødvendigvis finnes et rett eller galt svar.

Videre under delkapitlet om kritisk tenkning og etisk bevissthet står følgende: «Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det som blir beskrevet her er viktig for dette prosjektet. Her står det at etablerte ideer må granskes og kritiseres for at ny

kunnskap skal vokse frem. I kontekst av dette prosjektet er den etablerte ideen jeg har valgt å ta for meg demokratiet som ideal. Dette kommer jeg tilbake til i analyse og diskusjonsdelen av prosjektet. Det viktige i denne omgang, er at dette tilsier at skolen skal sette spørsmålstegn til og kritisere etablerte ideer og sannheter. Videre står det at elevene skal kunne vurdere ulike kilder samt å være klar over at deres standpunkt og overbevisninger kan være mangelfulle eller feil. Kildekritikk er dermed en viktig del av kritisk tenkning i tillegg til evne til å sette spørsmålstegn til og vurdere sin egen kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2020).

En annen sentral del av LK20 hvor kritisk tenkning dukker opp er i selve defineringen av det nyutviklede kompetansebegrepet. Kunnskapsdepartementet skriver at «kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I denne definisjonen av kompetanse kobles altså kritisk tenkning til tilegnelse og anvendelse av både kunnskap og ferdigheter.

Som vi nå har sett er det tydelig at kritisk tenkning har fått et større fokus i den nye læreplanen. Kritisk tenkning er nå blitt både et mål, en ferdighet, en metode samt et resultat av å tilegne seg kunnskap. Ferrer, Skonhoft, Wetlesen og Aas (2021) mener at omtalelsen av kritisk tenkning som formelle ferdigheter som argumentasjon, refleksjon og kildekritikk kommer tydelig frem og har en klar definisjon i LK20. De mener derimot at omtalelsen av kritisk tenkning som mål er mer uklar og åpen for tolkning. I følge dem er det tydeligere hvordan elevene skal tenke kritisk, fremfor hva de skal tenke kritisk om. I tillegg argumenterer Reffhaug, jegstad og Andersson-Bakken (2022) for at beskrivelsene av kritisk tenkning i de ulike fagene ofte forekommer implisitt. Spesielt i kompetansemålene er det ulikt i hvilken grad kritisk tenkning blir beskrevet eksplisitt. Reffhaug et al mener at man må ha kunnskap om flere ulike perspektiver på kritisk tenkning for å kunne avdekke det. Av den grunn mener de videre at formuleringen kritisk tenkning har i læreplanen gjør det vanskelig å forstå dersom kunnskap om disse ulike perspektivene mangler. Et reelt eksempel på en slik mangel på kunnskap om flere perspektiver på kritisk tenkning er at lærere ofte forbinder og knytter kritisk tenkning til kildekritikk. En slik forståelse av kritisk tenkning utelukker kompleksiteten som ligger i begrepet (Børhaug, 2017). Dette stemmer også overens med personlige erfaringer og observasjoner, hvor lærere først og fremst forbinder kritisk tenkning med kildekritikk.

1.4 Avgrensinger

Som allerede nevnt er hovedproblemstillingen til dette masterprosjektet «Hvordan forstås og anvendes kritisk tenkning i demokratiundervisning på norsk ungdomsskole?». Det er allerede kort diskutert at både kritisk tenkning og demokrati er tema som skal gjennomsyre hele skolen. Samtidig er begge temaene meget komplekse og vide dersom man skal avdekke alt som har med dem å gjøre. Av den grunn er det nødvendig å avgrense tematikken, slik at det blir gjennomførbart innenfor rammene av et masterprosjekt. Den første avgrensingen, som man ser ut fra problemstillingen, er at jeg bare forholder meg til lærernes forståelse og anvendelse av den aktuelle tematikken. Det vil si at jeg fokuserer på hvordan lærerne forstår og anvender kritisk tenkning, uten å forholde meg til elevperspektivet. Jeg presenterer et par ulike forståelser av kritisk tenkning, men oppgavens fokusområde er lærernes forståelse og videre anvendelse av kritisk tenkning og ikke å forklare kritisk tenkning som begrep. Av samme årsak vil jeg i liten grad drøfte og analysere ut fra demokratiteori, men heller ta i bruk demokratiundervisning som case for anvendelse av kritisk tenkning. Jeg har valgt å bruke demokratiundervisning som case for å finne ut av hvordan lærere makter å balansere det å fremme demokratiet samtidig som å problematisere og se demokratiet fra flere perspektiver.

1.5 Oppgavens struktur

Denne oppgaven starter med et innledningskapittel som har som hensikt å forklare og aktualisere tematikken og problemstillingen oppgaven tar utgangspunkt i, samt kritisk tenkning sin rolle i læreplanen. Deretter i oppgavens andre kapittel, teoridelen, presenterer jeg relevante teoretiske tilnærminger til kritisk tenkning. Her viser jeg blant annet til ulike syn på hva kritisk tenkning kan være og hva det vil si å være en kritisk tenker. Teorikapittelet avslutter med å kort se over tidligere forskning som er blitt gjort rundt dette. Deretter kommer tredje kapittel av oppgaven, som er metodekapittelet. Her redegjør jeg for valg og gjennomføring av forskningsmetoden som jeg har brukt. Målet her er å gi innsikt i tankeprosessen min under masterprosjektet og tilføye gjennomsiktighet inn mot oppgavens fjerde kapittel som er analyse og diskusjonskapitlet. I dette kapitlet analyserer jeg og diskuterer informantenes svar opp mot teori og læreplanen. Helt til slutt, i kapittel fem, oppsummerer jeg kort studiens hovedfunn og presenterer forslag til videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet viser jeg til og redegjør for relevant teori, samt presenterer hva tidligere forskning tilsier angående prosjektets tematikk om kritisk tenkning.

2.1 Hva er kritisk tenkning?

Som sett er kritisk tenkning et begrep som er mye omtalt og regnes som en viktig egenskap i skolen. I lys av kritisk tenkning som et fokusområde i LK20 er det viktig at lærere har kjennskap til hva dette innebærer. Den anerkjente akademikeren Matthew Lipman (1988, s. 38) skrev at dersom skolen skal makte å tilrettelegge for arbeid med kritisk tenkning, er lærerne nødt til å ha en forståelse for begrepet. Etter å bli tilgitt en sentral plass i læreplanverket, er det derfor viktig at lærerne har forståelse for hva som ligger i begrepet kritisk tenkning. I lys av at kritisk tenkning har fått en sentral posisjon i læreplanverket, inngår dermed dette begrepet i en idealistisk, men lovgivende tekst som forplikter alle som arbeider innenfor skolen til å utøve dette i sin aktive profesjonsutøvelse.

Allikevel er ikke kritisk tenkning som begrep entydig (Ferrer et al., 2019). Begrepet kritisk tenkning blir med andre ord mye brukt uten at det gis noen særlig definisjon om hva dette innebærer, noe som kan føre til mange ulike forståelser av hva kritisk tenkning faktisk er (Moon, 2007). Jennifer Moon poengterer at teoretikere forstår kritisk tenkning ulikt ut fra forskjellige tilnærminger. Disse ulike tilnærmingene gjør at kritisk tenkning kan være både et bredt og et smalt begrep. En anerkjent forståelse av kritisk tenkning i bred forstand, er Robert Ennis (1987) sin definisjon. Ennis definerte kritisk tenkning som «reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe and do» (Ennis, 1987, s.10). Ut fra denne tilnærmingen vil kritisk tenkning være å reflektere og begrunne valgene en gjør når man skal bestemme seg for hva man skal tro på, og hvordan man skal handle ut fra dette. Det er interessant å bemerke seg at denne definisjonen ikke bare omhandler det som foregår inni hodet, altså hvordan man tenker, men også hvilke handlinger man utfører i praksis med utgangspunkt i disse indre vurderingene og refleksjonene. Kritisk tenkning i denne forstanden har altså både et kognitivt og et praktisk aspekt. Dette blir også tatt opp i Moon sin diskusjon av kritisk tenkning. Moon diskuterer for at til tross for at kognitive prosesser er sentrale, er også tale og handling inkludert (Moon, 2007, s. 9). Senere i boken tilføyer Moon et konkret eksempel på dette. Eksempelet går ut på at det ikke er ønskelig med elever som utelukkende tenker effektivt og gjør det som de skal, men at det er viktig med elever som er «aktive i sin kritikk» (Moon, 2007, s. 28). Det er derimot ikke konsensus blant teoretikerne om kritisk tenkning bare

innebærer det kognitive aspektet, eller om en vilje til å handle ut fra disse tankene er nødvendig (Shpeizer, 2018).

Til tross for at Ennis sin definisjon er anerkjent og ofte brukt, har den fått kritikk for å være for bred og omfattende. En slags reaksjon på denne kritikken fremstilles også av Jennifer Moon (2007). Hun påpeker at kritisk tenkning ofte kan relateres til andre nærliggende begreper og ferdigheter. Begreper og ferdigheter som kritisk refleksjon, kritisk tolkning og kritisk analyse er eksempler på dette. Moon ser med andre ord på kritisk tenkning som et slags paraplybegrep hvor mer spesifiserte måter å tenke på inngår (Moon, 2007, s. 27-28). Logisk gir dette mening ettersom både refleksjon, tolkning og analyse har til felles at de er ulike måter å tenke på. Man kan også ut fra dette argumentere for at desto mer man innsnevrer begrepet kritisk tenkning, desto mer utelukker man. Kritisk tenkning er et abstrakt begrep som gjerne er best tjent med å ikke ha en formell definisjon, eller i hvert fall ha en bred og vid definisjon. Bailin, Case, Coombs og Daniels støtter denne tanken og skriver at «...it would be foolish to suggest that any given conception of critical thinking is the correct one» (Bailin, Case, Coombs & Daniels, 1999, s. 286). Til tross for dette påpeker de at noen forståelser av kritisk tenkning er bedre enn andre (Bailin et al., 1999, s. 286). Som nevnt er Ennis sin definisjon av kritisk tenkning anerkjent, men samtidig noe kritisert. Allikevel har de fleste definisjonene av kritisk tenkning til felles at det ofte omhandler en reflekterende og aktiv vurderende form for tenkning, som kan settes opp mot antakelser og etablerte sannheter (Ferrer et al., 2019, s. 11).

Ferrer et al. ser også på kritisk tenkning som en ferdighet. De tilføyer videre at kritisk tenkning som ferdighet foregår i møte med et konkret faginnhold, er normativt bevisst og tilknyttet danning (Ferrer et al., 2019, s. 11). En annen teoretiker som forbinder kritisk tenkning med ferdigheter er Peter Facione, som har identifisert seks ferdigheter som han omtaler som «core critical thinking skills» (Facione, 2015). Dette er altså kjerneferdigheter han mener inngår i kritisk tenkning. Disse seks kjerneferdighetene er som følger; å tolke, å analysere, å trekke slutninger, å evaluere, å forklare og til slutt å selvregulere (Facione, 2015, s. 9-10). Hver av disse ferdighetene har også underkategorier som nærmere forklarer hvilke ferdigheter som inngår i kjerneferdighetene. Underkategoriene til å tolke er kategorisering, dekodning og tydeliggjøring av betydningen. Underkategoriene til å analysere er gransking av ideer, finne argumenter og analysering av disse argumentene. Under å trekke slutninger kommer å spørre etter bevis, vurdere alternativer og trekke konklusjoner. Underkategoriene til å evaluere er å vurdere påstander og argumenter. Under å forklare kommer å vise resultater og å forsvare valg

og prosedyrer. Underkategoriene til den siste kjerneferdigheten, å selvregulere, er selvgransking og selvkorrigering (Facione, 2015, s. 9-10).

Disse kjerneferdighetene viser på en side hvor komplekst og omfattende kritisk tenkning er, men på den andre siden kan kjerneferdighetene og de påfølgende underferdighetene bidra til å gjøre hva kritisk tenkning handler om noe mer jordnært og oversiktlig. Ut av de seks omtalte kjerneferdighetene mener Facione (1990) selv at selvregulering er den mest bemerkelsesverdige av dem, ettersom selvregulering kan brukes til å utvikle sin evne til kritisk tenkning på egenhånd. Dette gjøres ved å gjennomgå egne analyser og argumenter og dermed forbedre dem. Denne fremgangsmåten vil bidra til både selvinnsikt og videre utvikling (Facione, 1990). Facione (1990) understreker at denne listen med ferdigheter ikke er ment som en sjekkliste som ekskluderer individer fra å være kritiske tenkere dersom man ikke innehar alle de nevnte ferdighetene, men heller at dersom en mestrer alle disse ferdighetene vil man nærme seg det Facione omtaler som en ideell kritisk tenker. I følge Facione innehar den ideelle kritiske tenkeren er rekke egenskaper i tillegg til de nevnte ferdighetene.

“The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit” (Facione, 1990, s. 7).

Igjen er det viktig å understreke at en ikke behøver å ha alle disse egenskapene for å være en kritisk tenker, men heller at jo flere av dem man utøver jo bedre vil man være som kritisk tenker.

Greg Haskins er også opptatt av egenskapene til en kritisk tenker. I 2006 laget Haskins en liste over egenskaper han mener utøves når en person tenker kritisk, og listet dem opp etter stegvis rekkefølge. Steg en er å innta holdningen til en kritisk tenker, steg to er å være klar over og unngå hindringer for kritisk tenkning, steg tre er å identifisere og karakterisere argumenter, steg fire er å evaluere kilder til informasjon og til slutt steg fem som er å evaluere argumenter (Haskins, 2006, sitert i Demir, Bacanlı, Tarhan & Dombayci, 2011, s. 548). Haskins stegvise egenskaper har flere likheter med Facione sine tidligere nevnte kjerneferdigheter og underferdigheter. Vi ser blant annet at kjerneferdigheter som å tolke, å analysere og å evaluere blir tatt i bruk i løpet av disse fem stegene. Paul, Binker, Jensen og Kreklau organiserer kritisk

tenkning ved å dele begrepet inn i underdimensjoner. Totalt har de inndelt kritisk tenkning i tre underdimensjoner; affektive strategier, kognitive makrostrategier og kognitive mikrostrategier (Paul, Binker, Jensen & Kreklau, 1990, sitert i Demir et al., 2011, s. 549). Innenfor disse dimensjonene finner vi igjen ferdigheter som inngår i det å tenke kritisk. I de affektive strategiene finner man ferdigheter som å tenke selvstendig og å bruke sunn fornuft. De kognitive makrostrategiene innebærer blant annet å sammenligne situasjoner, unngå overforenklinger og å forklare problemer, resultater og meninger. Til slutt, innenfor de kognitive mikrostrategiene, plasseres ferdigheter som kritisk vokabular, å sammenligne likheter og ulikheter samt å utforske og evaluere premisser (Paul, Binker, Jensen & Kreklau, 1990, sitert i Demir et al., 2011).

2.2 Høyere og lavere ordens læring

Richard Paul (1990) skriver i sin bok “Critical thinking” om higher order learning og lower order learning, eller høyere ordens læring og lavere ordens læring på norsk. Lower order learning er læring som utvikler egenskaper som å huske og gjengi kunnskap på et overfladisk nivå. Dette foregår som regel uten at elevene virkelig forstår, reflekterer eller analyserer over denne kunnskapen. Noen eksempler på denne formen for læring kan være å huske og gjengi matematiske formler i matematikken, eller å huske og gjengi ulike årstall og hendelser i historiefaget. Higher order learning er læring som bygger på egenskaper som refleksjon, analyse, drøfting og konstruksjon. Her ser man igjen mange av kjernekomponentene som inngår i kritisk tenkning. Paul argumenterer for at en altfor stor del av undervisningen bygger på lower order learning (Paul, 1990, s. 1-25). Case (2007) støtter denne påstanden. Han skriver at det blant en del lærere råder en oppfatning om at elevene først må lære de lavere gradene av tenkning før de kan mestre de høyere gradene av tenkning, som blant annet innebærer kritisk tenkning. Han mener videre at de omtalte lavere gradene av tenkning, som faktakunnskaper og memorering, ofte skilles fra de høyere gradene av tenkning i stedet for at de kombineres (Case, 2007).

Dette samsvarer også med undersøkelser utført av Theo Koritzinsky (2012) angående prøver i samfunnsfag på ungdomsskolen. I disse undersøkelsene analyserte Koritzinsky samfunnsfagsprøver på ungdomsskolenivå, og kategoriserte oppgavene som ble gitt. Her fant Koritzinsky at 86 prosent av oppgavene som ble gitt var fasitpreget, mens 11 prosent av oppgavene var resonerende og analytiske og bare 3 prosent av oppgavene var begrunnende og vurderende (Koritzinsky, 2012). Denne undersøkelsen ble utført i 2012, men samsvarer med hva Richard Paul argumenterte for i 1990 om at lærere i for stor grad fokuserte på lavere ordens

læring. Dersom vi sorterer Koritzinskys funn i lavere- og høyere ordens læring, finner vi at 86 prosent av oppgavene var av lavere ordens læring, mens bare 14 prosent av oppgavene var av høyere ordens læring. Dette funnet tilsier at de aktuelle prøvene i samfunnsfag i for stor grad spør etter lavere ordens tenkning, og dermed i liten grad stimulerer til kritisk tenkning blant elevene.

2.3 Utdanning og indoktrinering

Som tidligere nevnt er skolens overordnede oppgaver som samfunnsinstitusjon å danne og å utdanne elever slik at de kan imøtekomme, fungere i og videreutvikle samfunnet forøvrig (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ferrer et al (2019) supplerer dette ved å skrive at «samfunnsfaglærerens oppdrag er å fremme positive holdninger til menneskerettigheter, kulturelt mangfold, likestilling, bærekraftig utvikling og demokrati» (Ferrer et al., 2019, s. 17). Til tross for dette er balansen mellom utdanning og indoktrinering ikke så alt for fjernt fra hverandre i praksis. Alan Sears og Andrew Hughes skriver om dette forholdet mellom utdanning og indoktrinering innenfor medborgerskapslæring i skolen. James Arthur hevder at “to indoctrinate is defined as to teach something that is true or universally accepted regardless of evidence to the contrary or in the absence of evidence at all. It is a pejorative term» (Arthur, 2003, sitert i Sears & Hughes, 2006). Å indoktrinere er ut fra Arthur sin definisjon å undervise om noe som er anerkjent som en sannhet eller fakta, uten å ta hensyn til motsigende bevis eller uten å ha bevis for at disse anerkjente sannhetene stemmer i det hele tatt. Arthur er også tydelig i sin understrekning om at indoktrinering er et negativt ladd begrep. Indoktrinering er altså noe man ikke ønsker å drive med i skolen. Sears og Hughes omtaler indoktrinering som å stenge igjen for andre alternativer uten å ta hensyn til bevis. Motsatt omtaler de utdanning som å åpne opp for andre alternativer ved å ta hensyn til bevis (Sears & Hughes, 2006). Deres erfaringer tilsier at både diskursen og praksisen innenfor medborgerskapslæring er preget av et spenningsmoment mellom indoktrinering og utdanning. I sine videre analyser finner de at medborgerskapslæringen er preget av en indoktrinerende tilnærming i den forstand at opplæringen heller fokuserer på å skape «sanne troende», enn den fokuserer på å problematisere, ta stilling til andre alternativer eller å skape gode argumenter (Sears & Hughes, 2006). Som det blir problematisert, er det kritiske aspektet ved denne formen for undervisning tilsynelatende fraværende eller vag. Vedtatte sannheter blir presentert som sannheter uten at dem kritiseres, problematiseres eller at det blir argumentert for hvorfor de er sannheter.

Sears og Hughes analyser og funn har dog i hovedsak tatt for seg den kanadiske skolen. Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen har derimot tatt for seg noe av den samme problemstillingen,

men innenfor den norske skolen. I deres bok, autoriserte samfunnsbilder, undersøker Børhaug og Christophersen diverse læreverker i samfunnsfag, og om hvorvidt en rekke samfunnsforhold blir legitimert eller problematisert. Boken har fått navnet sitt ved at enkelte fremstillinger i samfunnsfaget kan virke som sannheter og det eneste perspektivet som gjelder, og disse fremstillingene blir dermed «autoriserte» (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 15). Videre forklarer de at for å forhindre at et verdensbilde blir presentert for elever som ren fakta, er problematisering av ulike samfunnsforhold en viktig komponent. En slik problematisering av samfunnsforhold vil også bidra til å stimulere til kritisk tenkning blant elevene. Et interessant funn som ble gjort i Børhaug og Christophersen (2012) sin undersøkelse av læreverker, er at de aktuelle lærebøkene i liten grad problematiserer samfunnsforhold og at særlig Norge blir fremstilt som entydig. De fant at når lærebøkene først problematiserer, blir norske tilstander satt opp mot og sammenlignet med andre steder og tider. Det er også oppsiktsvekkende at de norske maktinstitusjonene sjeldent eller aldri blir utsatt for kritikk, og gjerne blir fremstilt som selvsagte og som det ideelle (Børhaug & Christophersen, 2012). Mye av det samme fant også Børhaug i en annen lærebokanalyse utført i 2014. Også i denne analysen fant Børhaug at lærebøker i samfunnsfag unnlater seg fra å stille spørsmål til og å kritisere diverse politiske og juridiske institusjoner. Noen eksempler på dette er demokratiet og diverse sentrale norske verdier (Børhaug, 2014). Dette fraværet av problematisering og kritikk ovenfor demokratiet, tyder på tendenser til en indoktrinerende tilnærming til undervisning også i den norske skolen.

2.4 Kritisk undervisning

Børhaug og Christophersen (2012) skriver om fire ulike metoder man kan ta i bruk ved kritisk og problematiserende undervisning i samfunnsfaget. Den første metoden er å åpne for forskjellige tolkninger av hvordan samfunnsforhold faktisk er, og å forstå årsaker som ligger bak disse samfunnsforholdene. Den andre metoden er å sammenligne ulike organisasjoner og institusjoner fra ulike land og videre illustrere og konkretisere at det kan finnes både flere og ulike løsninger, ut fra ulike kontekster og forutsetninger. Den tredje metoden setter opp prinsipielle og normative kriterier, som kan benyttes for å legitimere og akseptere ulike samfunnsordninger eller ikke. Den siste av de fire metodene fokuserer på hvordan politikk kan påvirke og endre samfunnet (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 17-19). Også internasjonalt er det rettet lys mot kritisk undervisning. Apple, Au og Gandin (2009) skriver i boken *The Routledge International Handbook of Critical Education* om kritisk undervisning. I denne boken stilles det kritiske spørsmål til utdanningssystemet og hva som faktisk blir lært bort og hvem det er som lærer dette bort. I tillegg til kritisk undervisning, rettes det også lys mot kritisk

pedagogikk. Kritisk undervisning og kritisk pedagogikk har som formål å avdekke maktforhold og ulikhet innenfor undervisning (Apple et al., 2009, s. 3).

Apple et al (2009, s. 4-5) beskriver åtte oppgaver kritisk utdanning har for utdanning og forskning. Den første av de åtte hovedoppgavene til kritisk utdanning som Apple et al tar opp er å «være vitne til negativitet». Med dette menes det å belyse de ulike måtene utdanningspolitikken og praksisen er knyttet til ulike makt- og dominansforhold i samfunnet, og hvordan utdanningen eventuelt motarbeider slike forhold. Deretter påpekes det at når en inngår i slike kritiske analyser, må det undersøkes etter mulige motsetninger og rom for å ta handling mot de tidligere nevnte maktforholdene. Dette kan også til tider kreve at man opptrer nærmest som sekretærer til dem som utfordrer disse ulike maktforholdene. Den fjerde oppgaven til kritisk undervisning som trekkes frem er at formålet med kritisk utdanning ikke er å erstatte såkalt «elitistisk kunnskap», men å rekonstruere utdanningens form og innhold på en slik måte at det fører til progressive sosiale behov (Gramsci, 1971, sitert i Apple et al., s. 4). Målet er altså ikke å bestemme hvilken kunnskap som er mer eller mindre viktig, men å gjøre folk klar over og ta hensyn til undertrykte gruppers interesser innenfor utdanning. I tråd med dette påpekes signifikansen av å vedlikeholde, fornye og om nødvendig kritisere tradisjoner for radikalt arbeid. Å vedlikeholde slike tradisjoner og samtidig konstruktivt kritisere dem kan i følge Apple et al kun skje dersom vi spør oss selv hvem vi holder disse tradisjonene vedlike for. Det vektlegges også at kritiske lærere også handler i tråd med progressive sosiale bevegelser som støttes av deres arbeid. Med dette menes det å delta og å dele av sin ekspertise i slike bevegelser og i retur lære fra dette. Den siste oppgaven Apple et al skriver om er at slik deltakelse også betyr å bruke sitt privilegium som utdannet. Slik deltakelse kan bidra til å åpne for dem som ikke har et slikt privilegium og ikke har samme mulighet til å bli hørt (Apple et al., 2009, s. 4-5). Apple et al er derimot klar over at disse oppgavene er både krevende og for store for en enkelt person. Det er altså ikke en læreres oppgave å endre utdanningsdiskursen på egenhånd, men å være klar over dens mangler og å være med på å dytte utdanningen i en progressiv retning (Apple et al., 2009, s. 3-5).

I kontekst av dette prosjektet vil slike maktforhold og ulikheter være demokratiet og andre styremåter, og videre hvordan det norske demokratiet blir fremstilt i undervisning. Joe Kincheloe mener at lærere må hjelpe elevene til å separere seg fra tanken om å ubetinget akseptere sannheter og samfunnsforhold (Kincheloe, 2008). Ved å gjøre dette mener han at elever vil utvikle sin intellektuelle karakter, fremfor å utøve mimikk av læreren. Med dette menes det at elevene produserer egne meninger og tanker, i stedet for å mene det læreren ønsker

at de skal mene; «students gain their freedom, they gain the ability to become self-directed human beings capable of producing their own knowledge» (Kincheloe, 2008, s. 17). Til tross for å argumentere for at lærere bør strebe etter en slik tilnærming til undervisning for å skape selvstendig kritisk tenkende elever, anerkjenner Kincheloe at dette gjøre lærerrollen mer utfordrende.

2.5 Tidligere forskning

Denne delen av prosjektet tar kort for seg relevant og aktuell forskning som har blitt gjort innenfor feltet. Som det allerede har blitt påpekt tidligere i dette prosjektet, er ikke kritisk tenkning i skolen et nytt fenomen. Det er heller konkretiseringen og vektleggingen av kritisk tenkning i læreplanverket som er relativt nytt. Børhaug og Christophersen (2012) underbygger dette i boken autoriserte samfunnsbilder, hvor de skriver at man allerede fra 1970-tallet kan se spor av hvordan kritisk tenkning og problematisering av ulike samfunnsforhold blir tatt opp i skolens læreplaner.

Vi har sett at det kan forekomme en tendens til at faktakunnskaper blir prioritert blant enkelte lærere. Dersom slike faktakunnskaper blir prioritert og presentert som objektive sannheter, vil dette medføre at vinduet for kritisk tenking blir mindre. Dette fenomenet kalles for «skjult normativitet». Skjult normativitet forekommer når lærere, gjerne ubevisst, forsvarer og omtaler visse verdier og holdninger som selvsagte og korrekte. Slik skjult normativitet kan på sikt bidra til å forme elevens kunnskap og syn på ulike samfunnsforhold (Olson & Zimenkova, 2015). Børhaug og Christophersen argumenterer for at det tilsynelatende kan fremstå som at det råder en oppfatning blant lærere, om at det finnes basiskunnskap i samfunnskunnskapen som er objektive og selvsagte fakta. Ulike lærere har også ulik oppfatning av hva denne basiskunnskapen inneholder. Børhaug & Christophersen er tydelig på at perspektivmangfold er essensielt for å danne kritisk tenkende elever (Børhaug & Christophersen, 2012). Ira Shor støtter også tanken om perspektivmangfold for å bidra til å styrke elevens evne til å tenke kritisk. Han mener at å la være å sette spørsmålstegn fører til at elever ikke får utviklet seg til å tenke kritisk. Videre argumenterer Ira Shor for at dersom man ikke setter spørsmålstegn til samfunnet og ulike samfunnsforhold, vil man støtte oppunder og videreføre den allerede eksisterende ideologien som dominerer samfunnet (Shor, 1992).

Emil Sætra og Janicke Stray (2019) har undersøkt et utvalg læreres ideer og tilnærming til demokrati og medborgerskapsopplæring i skolen. I denne undersøkelsen var et av temaene hva dette utvalget av lærere la vekt på, og prioriterte i sin demokratiundervisning. Denne

kvantitative spørreundersøkelsen ble riktig nok utført i 2019, før LK20 virkelig trådte i kraft. Det vil si at funnene som ble gjort i denne undersøkelsen kan være en følge av at LK06 fortsatt var gjeldende. Til tross for dette er funnene likevel interessante for dette masterprosjektet. I denne undersøkelsen kom det frem at samfunnsfaglærere brukte mest tid på å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning (73%), å fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner (65,7%) og å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter (50,6%) (Sætra & Stray, 2019, s. 25-26). Ut fra denne undersøkelsen ser vi at samfunnsfaglærere svarer at de bruker mest tid på kritisk og uavhengig tenkning, etterfulgt av kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner samt kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter. Dersom vi ser til Faciones (1990) tanker om høyere og lavere ordens tenkning, bygger det første punktet på høyere ordens tenkning, mens de to påfølgende punktene bygger på lavere ordens tenkning. Det er også interessant å merke seg at det i disse punktene bare blir formidlet kunnskap om demokratiet og samfunnsinstitusjoner, uten å eksplisitt nevne kritikk og problematisering av disse emnene. Når det kommer til hvorvidt lærerne opplever at de når målet om kritisk tenkning, er svarene noe splittet. Noen opplever at de lykkes, mens andre opplever utfordringer i arbeidet med kritisk tenkning. Enkelte lærere hevder også at elevgruppen selv legger mer vekt på faktakunnskaper og at å arbeide med kritisk tenkning krever modning og tid (Sætra & Stray, 2019).

Cecilie Reinsve (2018) har også i sitt masterprosjekt utført intervjuer av lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet angående kritisk tenkning. I likhet med Sætra og Stray sin undersøkelse, er også disse intervjuene utført før LK20 trådte i kraft. Hovedfunnet fra disse intervjuene var at lærerne hadde ulik forståelse av kritisk tenkning som begrep, og at det var varierende på hvilken måte og hvor hyppig lærerne arbeidet med kritisk tenkning i samfunnsfag. Mye av de samme funnene fant også Line Eilertsen (2019) i sitt masterprosjekt. I dette prosjektet intervjuet hun samfunnsfaglærere, riktig nok fra videregående skole, om deres forhold til kritisk tenkning som begrep og i undervisning. Hovedfunnet hennes var at lærerne ikke hadde et særlig bevisst forhold til kritisk tenkning som begrep, men at undervisningen deres var preget av ferdigheter som etter Faciones (2015) kjerneferdigheter inngår under kritisk tenkning. Det er derimot interessant å merke seg at kildekritikk var den mest vektlagte ferdigheten blant disse lærerne.

3 Metode

I dette kapittelet gjennomgår jeg metoden jeg har brukt i mitt forskningsarbeid og i forbindelse med oppgavens analyse og diskusjon. Her forklarer jeg ulike valg og refleksjoner jeg har gjort i løpet av denne prosessen, i tillegg til å forankre disse valgene i metodelitteratur jeg har tatt med meg under dette arbeidet. Jeg gjennomgår også forskningsmetoder jeg har brukt, utvalg av informanter, intervjuguiden min, selve intervjuene, hvordan jeg har analysert, hvilke etiske hensyn jeg har tatt, i tillegg til forskningens validitet og reliabilitet. Dette gjør jeg for å gi bedre innsikt i valg og tanker jeg har tatt underveis, i tillegg til å gi nødvendig bakgrunnsinformasjon til analyse og diskusjonsdelen av oppgaven.

3.1 Valg av forskningsmetode

Som problemstillingen tilsier, var jeg i dette forskningsprosjektet interessert i å finne ut av hvordan lærere forstår begrepet kritisk tenkning, samt hvordan de videre anvender kritisk tenkning i en undervisningssammenheng. Som vi har sett i teoridelen av oppgaven, er det ikke en klar konsensus for hva kritisk tenkning nøyaktig er. Det er blitt påpekt at selv eksperter innenfor feltet har en ulik oppfatning om hva kritisk tenkning egentlig innebærer, og hva det ikke innebærer. Tidligere forskning viser også at det er varierende i hvor stor grad kritisk tenkning faktisk blir praktisert i undervisning. I lys av dette syntes jeg det var interessant å finne ut av hva et utvalg lærere i den norske skolen legger i begrepet kritisk tenkning. Spesielt ettersom denne forståelsen er opp til egen tolkning og refleksjon, som tilsier at det ikke finnes et korrekt eller galt svar. Det var også av min interesse å finne ut om lærerne sitt syn og forståelse for kritisk tenkning har endret seg i tråd med LK20, som vektlegger kritisk tenkning i større grad enn tidligere læreplaner. Ettersom mye av det jeg lurte på angår «den alminnelige læreren», var det naturlig å benytte seg av en metode hvor jeg kom i kontakt med lærere og deres tanker rundt tematikken.

I startfasen av prosjektplanleggingen, var jeg nokså ambisiøs på metodefronten. Jeg ønsket å utføre både intervju, observasjon og spørreundersøkelse, for å virkelig få et innblikk i lærernes tanker og praksis rundt kritisk tenkning i undervisning. Både bredt og i dybden. En spørreundersøkelse ville gitt meg et større empirisk grunnlag, hvor jeg kunne kommet i kontakt med flere lærere og deres tanker og refleksjoner rundt tematikken. Å lage en spørreundersøkelse som gir meg dybdekunnskap om lærernes forståelse og anvendelse av kritisk tenkning, som lærerne hadde brukt tid i en hektisk hverdag til å svare på, krever derimot mye arbeid (Larsen, 2017). Etter videre refleksjon og samtaler med veileder, kom jeg frem til at dette var mye arbeid

som gjerne ikke ville gitt meg så mye mer enn å bare utføre en av metodene. Sett fra et tidsperspektiv og personlige preferanser, kom jeg omsider frem til å kun ta i bruk forskningsintervju som metode. Blant annet fordi intervjuer i større grad ville gi meg svar på det jeg kan spørre om enn observasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31-32).

Fangen (2010) belyser derimot hvordan en kombinasjon av intervju og observasjon kan være gunstig i sin bok «*deltakende observasjon*». I denne boken peker Fangen på tre ulike måter en slik kombinasjon kan være hensiktsmessig. Den første måten er at kombinasjonen av intervju og observasjon kan bidra til komplimenter kunnskap. Den andre måten er at de to ulike metodene kan utfylle hverandre. Den siste måten Fangen viser til, er at kombinasjonen kan brukes som oppfølgingsstudie. Intervju og observasjon kombinert som metode, kan altså bidra til å gi et mer komplett og fullstendig bilde av tematikken forskeren ønsker å finne ut om. Grunnet at forskeren selv strukturerer intervjuet, kan observasjonen supplere intervjuet på en god måte ved at forskeren står i en mer ustrukturert situasjon. Dette gjenspeiles i det Fangen omtaler som formålet med observasjon. Han skriver at hensikten med observasjon er å «kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren» (Fangen, 2010, s. 31). Til tross for de nevnte potensielle fordelene ved å kombinere intervju og observasjon som metode, bestemte jeg meg allikevel for å bare ta i bruk intervju som metode. Det avgjørende i dette valget var som nevnt at ved å ta i bruk begge metodene, hadde det ført til tidkrevende arbeid som ikke nødvendigvis ville gitt så mye nødvendig materiale tilbake.

3.2 Forskningsintervju

Ut fra min valgte tematikk og problemstilling falt jeg etterhvert på at den best egnete forskningsmetoden for min oppgave var semistrukturerte forskningsintervjuer. Dette valget støttes av Monica Dalen, som påpeker at kvalitative intervjuer egner seg godt dersom man ønsker innsikt i informantenes tanker og erfaringer (Dalen, 2011). Innsikt i informantenes tanker og erfaringer er akkurat det min problemstilling spør om. Det finnes derimot mange ulike typer forskningsintervju, noe blant annet Kvale og Brinkmann (2009) skriver om. Det å utføre et godt forskningsintervju krever arbeid i forkant, ettersom det er mye å passe på både før og under utførelsen av intervjuene. Kvale (2006) påpeker at det er misledende å omtale et forskningsintervju som en dialog. Kvale definerer heller et intervju slik; som et møte hvor en reporter samler informasjon fra en informant, som et møte med en annen person hvor man har et spesifikt mål eller generelt som en samtale med et formål (Kvale, 2006). Aksel Tjora skriver i sin bok, kvalitative forskningsmetoder i praksis, også om kvalitative intervjuer. Tjora påpeker at et kvalitativt intervju er en form for sosial interaksjon som skapes i møte mellom intervjueren

og informanten. I denne sosiale interaksjonen skapes det også empirisk data som ikke finnes fra før, eller utenom det spesifikke intervjuet. Derav mener Tjora at data som blir generert i et slikt intervju er fortellinger om erfaringer og opplevelser som blir skapt i intervjusituasjonen. En av styrkene med et kvalitativt intervju er at man som forsker kan generere data som er presis og relevant i forhold til tematikken en ønsker å forske på (Tjora, 2021). Videre skriver Tjora om empirisk signal. Med dette menes det å ha minst mulig irrelevante spørsmål, og i stedet bare fokusere på det man ønsker å finne ut om. Det er her signifikansen av intervjuguiden kommer inn i bildet. Intervjuguiden har som hovedmål å binde sammen de ulike emnene man ønsker å ta for seg i intervjuet (Tjora, 2021). Av den grunn startet jeg tidlig i masterarbeidet med å lage et utkast til intervjuguiden, som jeg utover i arbeidet endret og tilpasset etter behov. En av hovedutfordringene jeg opplevde i prosessen med å utarbeide en ferdigstilt intervjuguide, var at jeg i forkant ikke hadde noe intervjuerfaring. Dermed var jeg i utformingsprosessen usikker på om intervjuguiden min enten var for vag, eller om den var for omfattende og styrende.

Under planleggingen av intervjuenes utførelse, så jeg tidlig for meg å utføre individuelle, semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer er intervjuer som ikke er en åpen samtale, men heller ikke en skjematisk samtale, derav semistrukturerte. Slike intervjuer er fleksible og gir meg som intervjuer muligheten til å følge opp svar fra informanten underveis etter behov (Dalen, 2011, s. 79-81). En av hovedårsakene til at jeg mente at semistrukturerte intervjuer var best egnet, er fordi denne formen for intervjuer gir meg den informasjonen jeg ønsker, uten å bruke tid på å gjenta intervjuer. Det å utføre et godt semistrukturert intervju krever at man forbereder noen sentrale nøkkelspørsmål på forhånd, men gir samtidig muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Det er viktig å forberede seg godt før et slikt intervju (Kvernmo, 2010, s. 72-74). Som nevnt finnes det mange ulike typer forskningsintervju som jeg kunne valgt å utføre. Kvale og Brinkmann (2009) utdyper ved å skrive om syv ulike typer forskningsintervju. En av disse intervjutypene er begrepsintervju, hvor målet kan være å få en begrepsavklaring. Denne formen for intervju var relevant når jeg skulle finne ut hvordan lærere forstår begrepet kritisk tenkning. En annen av disse formene for forskningsintervju er narrative intervju, hvor en fortelling eller historie står i fokus. Denne formen for intervju var også til dels relevant for min forskning i forbindelse med hvordan lærere anvender kritisk tenkning i sin demokratiundervisning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 159-171).

Dag Ivar Jacobsen (2005) skriver om typiske fallgruver under intervjuprosessen. Å være obs på disse fallgruvene i forkant av intervjuprosessen, var til stor hjelp når jeg skulle utføre intervjuene. De mest typiske fallgruvene Jacobsen tar opp er; å ikke stille spørsmål (i stedet en

oppfatning, mening eller en observasjon), stille dobbelspørsmål, for lange og kompliserte spørsmål, påstander, bruke ladete ord eller uttrykk, overdrivelser og til slutt å stille ledende eller lukkede spørsmål (Jacobsen, 2005, s. 141-163). Et annet fenomen som kan oppstå under et slikt intervju som det er viktig å være obs over, er det Larsen (2017) omtaler som selvrapportering. Selvrapportering er når informantene under intervjuet besvarer spørsmålene slik de tror intervjueren ønsker at de skal svare. Larsen skriver at dette som oftest skjer enten fordi informanten ønsker å skape et godt inntrykk, eller for å skjule mangelfull kunnskap om det gitte emnet (Larsen, 2017, s. 260-263). Det er også viktig å være klar over at interaksjonen som oppstår mellom intervjuer og informant under et forskningsintervju har potensiale til å bli nokså personlig. Av den grunn blir etikk like viktig som metodikk under utførelsen av forskningsintervju (Brinkmann & Kvale, 2005). Det var viktig for meg å ha dette i baktanke når jeg skulle utføre intervjuene, for å sikre både et naturlig og best mulig datamateriale.

3.3 Utvalg

Ettersom jeg bestemte meg for å utelukkende utføre intervju som metode, er utvalget i mitt prosjekt informantene som kunne stille til intervjuene. Hva som er den optimale størrelsen på et utvalg varierer ut fra hvilken forskning man ønsker å gjennomføre. En annen sentral faktor som vil påvirke størrelsen på utvalget er tilgjengelighet (Everett & Furseth, 2012, s. 132-133). Den store utfordringen jeg erfarte i forbindelse med det metodiske aspektet i dette prosjektet, var å finne informanter som hadde mulighet til å stille til intervju. Jeg siktet meg tidlig under prosjektets planlegging inn på at jeg ønsket rundt tre til fire informanter til intervjuene. Riktignok er det som Gleiss og Sæther skriver, ofte nødvendig å sende forespørsler til flere potensielle informanter enn det man er ute etter. Spesielt dersom man ikke allerede har en etablert relasjon til dem fra før (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Dette hadde jeg i bakhodet under hele prosessen, og jeg sendte forespørsler til flere skoler. Det skulle derimot vise seg at å skaffe informanter var krevende og tok lenger tid enn planlagt. Utover høsten og tidlig på vinteren sendte jeg e-mailer til diverse skoler uten at noen hadde mulighet til å stille til intervju. Jeg innså at utvalget i praksis ville bli det Thagaard (2013) omtaler som et tilgjengelighetsutvalg. Det vil si at utvalget heller handlet om hvem som var tilgjengelig som informanter, enn at jeg «håndplukket» et mer konsentrert utvalg. Et praktisk eksempel på dette er at jeg i starten ønsket å utføre intervjuer med lærere som utelukkende underviste på tiende trinn i samfunnsfag. Etterhvert som masterprosessen tok form, endret jeg nokså raskt dette ønskede utvalget til lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskolen generelt. Ettersom tiden gikk uten at jeg fikk tak i informanter, fortsatte jeg utover vinteren med å sende mailer til skoler og lærere som hadde felles bekjente. Også denne prosessen tok lenger tid enn forventet. Etterhvert fikk

jeg derimot kontakt med potensielle informanter og fikk avtalt utførelsen av intervjuene. Det var viktig for meg å være fleksibel og tilrettelegge slik at intervjuene passet best mulig for informantene jeg var i kontakt med.

I retrospekt burde jeg vært tidligere ute med å skaffe informanter, og gjort mer for å få intervjuene på plass tidlig. Til tross for at jeg var klar over at det ville bli en vanskelig og tidkrevende prosess fra starten, viste det seg som nevnt til å bli en enda vanskeligere og tidkrevende prosess enn først antatt. Som en reaksjon på dette vurderte jeg etterhvert også å åpne opp for å spørre lærere som underviser på mellomtrinnet i tillegg til ungdomstrinnet, for å utvide antallet potensielle informanter. Jeg valgte derimot å ha dette som en reserveløsning, dersom tiden skulle bli for knapp til at jeg kunne vente lenger på å finne informanter som utelukkende underviser på ungdomsskolen. Skolene og lærerne jeg spurte befant seg av praktiske hensyn hovedsakelig i området Bergen og omegn. I og med at jeg endte opp med et tilgjengelighetsutvalg, valgte jeg ikke å stille noe krav til hvor lang jobberfaring lærerne hadde fra før. Jeg tenkte uansett at det ville være mer interessant enn begrensende, dersom informantene hadde ulik jobberfaring i forbindelse med deres tanker og erfaringer om kritisk tenkning. Utover vinteren og tidlig på våren fikk jeg til slutt tak i de nødvendige informantene. Jeg endte opp med tre informanter, som alle underviste på ungdomsskolen i samfunnsfag.

3.4 Utføring av intervjuene

I forkant av intervjuene, valgte jeg å utføre et uoffisielt pilotintervju med en bekjent. Dette ga meg en rekke praktiske tips om hva som var bra og hva jeg burde endre på til jeg skulle intervju de faktiske informantene. Samtidig ble jeg også mer trygg i rollen som intervjuer. Noe av det første jeg gjorde under utførelsen av intervjuene var å takke informantene for at de kunne stille til intervju, og gjøre dem oppmerksomme på at det var jeg som var avhengig av dem og ikke motsatt. I tillegg gjorde jeg dem bevisst på at jeg ikke lette etter rette og gale svar, men at jeg heller var interessert i deres tanker og erfaringer rundt denne tematikken. Dette gjorde jeg for å unngå det Larsen omtaler som selvrapporing (Larsen, 2017, s. 261). Under utførelsen av intervjuene hadde jeg de typiske fallgruvne Jacobsen (2005) skriver om i bakhodet. For eksempel var jeg sterkt fokusert på å ikke stille ledende spørsmål, og å gi informantene god tid på å fullføre svarene de avga.

Som tidligere nevnt tok det en stund før jeg til slutt fikk tak i informanter som hadde mulighet til å stille til intervju. Av den grunn fikk jeg ikke utført det første intervjuet før midten av februar. Når jeg først kom i kontakt med den første informanten, gikk prosessen med å avtale

et intervju både raskt og problemfritt. Intervjuet ble utført på skolen hvor informanten arbeider, på morgenen før informantens undervisning startet. Intervjuet varte totalt i ca. 40 minutter. I etterkant av dette intervjuet spurte jeg vedkommende om hen visste om andre potensielle informanter, ettersom jeg fortsatt hadde behov for flere informanter. Denne teknikken omtaler Gleiss og Sæther (2021) som snøballmetoden. Denne såkalte snøballmetoden er en metode som benyttes dersom man sliter med å rekruttere informanter, noe som var tilfellet for meg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Ved å ta i bruk denne metoden oppstår det derimot en forskningsetisk utfordring i form av at det kan være vanskelig å overholde informantenes anonymitet fra hverandre. En annen utfordring som kan oppstå ved bruk av snøballmetoden er at informantenes erfaringer kan være relativt like. Ved at informantene deler samme arbeidsplass kan det minske variasjonen av deres erfaringer og synspunkter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42-43). Grunnet at jeg trengte flere informanter var derimot dette en risiko jeg var villig til å ta, siden jeg nå var i en situasjon hvor jeg opererte ut fra et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). I tillegg vil to lærere aldri ha de eksakt samme erfaringene og synspunktene, ettersom at elevgrupper, tidligere arbeids- og utdanningserfaringer samt andre individuelle faktorer, vil variere til tross for at lærerne arbeider på samme skole. Etter en stund fikk jeg gjennom denne metoden tak en potensiell informant, men grunnet at det nå nærmet seg april valgte jeg å takke nei til denne potensielle informant og heller bearbeide dataene jeg allerede hadde fått. Jeg valgte å takke nei til den nevnte potensielle informant fordi jeg etterhvert, i etterkant av det første intervjuet, hadde fått kontakt med flere informanter. Dette skjedde også ved hjelp av å ta i bruk snøballmetoden (Gleiss & Sæther, 2021).

Prosessen startet ved at jeg tidlig på vinteren fikk tak i mailen til den aktuelle informant via en bekjent. Deretter spurte jeg om hen hadde mulighet til å stille til intervju. Det skulle derimot vise seg å ta en god stund før jeg fikk svar, fordi informant hadde vært sykemeldt i denne perioden. Etter å ha kommet i dialog fikk vi til slutt avtalt en tid som passet for begge parter. I motsetning til det første intervjuet, ble dette intervjuet utført på ettermiddagen etter informant hadde arbeidet og fått tid til andre hverdagslige plikter. Intervjuet ble utført i byen under en mer sosial omstendighet. Av den grunn oppsto det en liten utfordring i å finne en lokasjon som var rolig nok til å ta et godt lydopptak av intervjuet. Samtidig som vi hadde dialog over mail, hadde informant spurt og fått godkjenning av en annen kollega som var villig til å stille til intervju. Derav fikk jeg skaffet en tredje informant via snøballmetoden (Gleiss & Sæther, 2021). Dette tredje intervjuet ble utført på samme måte som det andre, i en sosial setting etter informant var ferdig på arbeid. Begge de to siste intervjuene ble utført den samme uken i starten av mars, og varte henholdsvis ca. 35 og 40 minutter hver. Nå som jeg hadde fått tak i tre informanter,

valgte jeg å ikke utføre flere intervjuer ettersom innleveringsfristen for masteren begynte å nærme seg. Jeg hadde i tillegg allerede erfart hvor tidkrevende arbeidet med transkribering kunne være, så jeg ville heller ha ekstra tid til analysen og bearbeiding av dataen jeg hadde fått, enn å skaffe en fjerde informant. Tross alt hadde jeg fra begynnelsen av prosjektets planlegging, siktet meg inn på å ha tre til fire informanter. Slik omstendighetene var endte jeg dermed opp med å si meg fornøyd med tre informanter.

3.5 Transkribering

Etter å ha utført alle de nødvendige intervjuene, var arbeidet med å transkribere intervjuene det neste som sto for tur. Transkribering blir omtalt som det første steget i analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Arbeidet med transkripsjonen opplevdes som både utfordrende og tidkrevende. Jeg var klar over at transkribering var en krevende prosess på forhånd, men jeg ble allikevel noe overrasket over hvor mye tid jeg endte opp med å bruke på å transkribere alle intervjuene. Det var også en utfordring å «oversette» fra et muntlig lydopptak til skriftlig på papir. Årsaken er fordi et lydopptak ikke får med seg kroppsspråket til informanten. Under utførelsen av intervjuene hadde jeg med meg en IC-opptaker, som jeg brukte til å spille inn intervjuene. Dette var nødvendig slik at jeg kunne lytte til intervjuene jeg hadde utført i etterkant, som gjorde det mulig for meg å transkribere dem. I informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet jeg sendte til alle de potensielle informantene, informerte jeg dem om at det ville bli utført lydopptak av intervjuene. Informantene ble også informert om at disse opptakene kun ville bli brukt i forbindelse med mitt masterprosjekt, og ville bli slettet så fort dette var ferdig. På den måten opererte jeg i henhold til SIKT sine krav om personvern. Jeg var også obs på å utelukke alt av irrelevant sensitiv informasjon som navn, kjønn, sted og så videre. Slik type informasjon var ikke interessant for oppgaven, ettersom jeg kun var ute etter å høre informantenes forståelse, tanker og erfaringer angående kritisk tenkning som begrep, samt hvordan de anvender dette i deres demokratiundervisning.

Transkriberingsprosessen startet i slutten av februar og varte til utover mars måned, ettersom jeg ikke fikk utført intervjuene før den tid. Når jeg transkriberte, skrev jeg så ordrett som mulig. Jeg valgte å legge til elementer som pustepauser, latter og fyllord som «ehh» og «mhm». Dette gjorde jeg for å gjøre transkripsjonen mer livlig og naturlig, i tillegg til at det gir meg større mulighet til å vurdere hvordan ulike uttalelser ble gjort. Dette valget gjorde jeg først og fremst i forbindelse med min egen analyse, og er ikke noe jeg har valgt å ta i bruk ved sitater. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at når man analyserer transkripsjoner av intervju, forholder man seg til en dekontekstualisert gjengivelse av disse intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s.

205). Dette er fordi elementer som toneleie, kroppsspråk og ulike gestikuleringer går tapt i denne oversettelsen fra muntlighet til skriftlighet.

3.6 Kvalitet og refleksjoner

Under dette delkapittelet gjør jeg kort rede for og diskuterer studiens reliabilitet, validitet og forskningsetikk.

3.6.1 Forskningsetisk vurdering

Forskningsetikk er en sentral del av all forskning. Kort oppsummert er forskningsetikk retningslinjer i form av moraler, normer og verdier en forsker må ta hensyn til og følge i sitt forskningsarbeid (De forskningsetiske komiteene, 2021). Disse moralene, normene og verdiene preges i stor grad av samme tankegods på tvers av ulike forskningsfelt. Hvordan dette utføres i praksis derimot varierer avhengig av forskningsformålet. For eksempel er det andre moraler, verdier og praksiser som gjelder for en forsker innenfor medisinvitenskap, enn for en forsker innenfor samfunnsvitenskap. Ettersom dette er en samfunnsdidaktisk masteroppgave, vil forskningen jeg har utført falle under kategorien samfunnsvitenskap. Innenfor samfunnsvitenskapen legges det særlig vekt på hensynet til personvern blant de involverte. Dette skyldes at forskning innen samfunnsvitenskap ofte utføres i form av intervjuer og personstatistikk, hvor sensitiv informasjon kan forekomme. Hensyn til personvern, anonymitet, samtykke og informasjonsplikt står av den grunn sterkt. Dette gjelder også for grupper og institusjoner, spesielt ovenfor utsatte grupper. Forskeren må i tillegg følge god publiseringspraksis, kreditere andres bidrag samt følge anerkjente standarder for medforfatterskap og samarbeid. Plagiat for eksempel, ses på som et alvorlig brudd på anerkjente forskningsetiske normer. De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora deles inn i fem ulike hovedkategorier: forskerfellesskapet, hensyn til personer, grupper og institusjoner inkludert oppdragsgivere og finansierer, og til slutt samarbeidspartnere og forskningsformidling (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 8-9). Ettersom jeg utførte intervju som metode, er det den andre av disse fem hovedkategoriene, som omhandler hensyn til personer, som er mest relevant for min del. Forskning som baserer seg på intervju som metode er nemlig fylt med en rekke moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 95).

En etisk problemstilling som oppstår når studenter utfører intervju av lærere, er at studenten kommer i maktposisjon og sitter dermed med definisjonsmakten. Det er tross alt jeg som intervjuer, som bestemmer både tematikk og hvilke spørsmål jeg ønsker å følge opp i. Dette fenomenet kaller Kvale for «the asymmetrical power relation of the interview» (Kvale, 2006, s. 483). Som nevnt tidligere anser Kvale ikke intervjuer som en form for dialog. Denne asymmetriske maktbalansen kan oppleves som ukomfortabel for informantene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 51-53). Det var derfor viktig for meg å skape et åpent og komfortabelt intervjuklimate under hele intervjuprosessen. Dette gjorde jeg blant annet ved å gjøre informantene oppmerksomme på at det er jeg som er avhengig av dem, og ikke motsatt. Som tidligere skrevet gjorde jeg også informantene oppmerksomme på at jeg i disse intervjuene ikke var ute etter å teste dem teoretisk. I stedet fortalte jeg dem at jeg primært sett var ute etter deres forståelse, tanker og erfaringer rundt den aktuelle tematikken. Det er derimot selvsagt ingen garanti for hvor godt disse tiltakene virket i praksis. Gleiss og Sæther skriver at det er en viktig balansegang mellom å hindre at informantene blir utsatt for negative konsekvenser, samtidig som at forskningen skal være kritisk og upartisk og alltid være så autentisk som mulig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45-46).

3.6.2 Validitet

Innenfor forskningen skiller man også gjerne mellom indre og ytre validitet. Validitet kan forklares som gyldighet, dermed kan man omtale indre og ytre validitet som indre og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Kvale og Brinkmann skriver at validitet i en samfunnsvitenskapelig kontekst handler om hvorvidt en metode egner seg til det studien har som mål å undersøke eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 276). Det jeg ønsket å finne ut av i denne studien var hvordan lærere forstår og anvender kritisk tenkning i demokratiundervisning. Det er altså lærernes egne tanker og erfaringer jeg er ute etter i mine intervjuer. Som nevnt tidligere er kvalitative intervju godt egnet dersom man ønsker innsikt i informantenes tanker og erfaringer (Dalen, 2011). Mer konkret valgte jeg å ta i bruk semistrukturerte forskningsintervjuer, som gir meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet dersom jeg anser det som nødvendig (Dalen, 2011, s. 79-81). Dette lar meg grave og reformulere spørsmålene slik at jeg får spurt mer konkret om det jeg ønsker, i tillegg til at jeg i større grad kan kontrollere om jeg har tolket informantenes svar riktig. En populær teknikk for å styrke forskningens validitet, er å ta i bruk det Creswell og Miller (2000) omtaler som tykke beskrivelser. Tykke beskrivelser går ut på å inkludere utfyllende og uredigerte sitater fra informantene. Denne teknikken har jeg tatt i bruk i analyse og diskusjonsdelen av oppgaven. Ved å bruke tykke beskrivelser gir det leseren mulighet til å tolke

sitatene på egenhånd, slik at leseren selv kan avgjøre om hen er enig med tolkningene jeg har gjort eller ikke (Creswell & Miller, 2000, s. 128-129).

4 Analyse og diskusjon

I dette kapittelet av prosjektet analyserer og diskuterer jeg funnene som ble gjort i intervjuene i lys av relevant teori. Analysen og diskusjonen følger forløpet til intervjuguiden. Det vil si at jeg starter med å gi en kort presentasjon av informantene, inkludert deres utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring som lærere. Deretter presenteres hvordan lærerne forstår kritisk tenkning og hva det innebærer. Videre analyserer og diskuterer jeg ut fra et undervisningsperspektiv med utgangspunkt i demokratiundervisning. Avslutningsvis omhandler kapittelet lærernes refleksjoner rundt kritisk tenkning på et mer generelt plan. Her presenteres blant annet lærernes tanker om kritisk tenkning sin plass i læreplanen, samt utfordringer de opplever i hverdagen knyttet til tematikken. Årsaken til at jeg gjør det i denne rekkefølgen er for å først gi et slags rammeverk for hvordan lærerne forstår kritisk tenkning, og deretter sette denne forståelsen i en mer praktisk anvendende kontekst. Dette bidrar også til at diskusjonen følger i tråd med hvordan intervjuene utfoldet seg.

4.1 Presentasjon av informantene

Som det har blitt nevnt tidligere, skal alt av informantenes personopplysninger holdes anonymt i henhold til SIKT sine krav om personvern. I denne presentasjonen av informantene vil jeg kun presentere deres utdanningsbakgrunn og erfaring som lærer, i tillegg til de aktuelle fagene hver enkelt informant underviser i. Disse dataene gjelder for skoleåret 2022/23. Etter en lang prosess med å få tak i informanter som kunne stille til intervju, endte jeg som nevnt til slutt opp med tre informanter. Da intervjuene ble utført arbeidet de tre informantene på to forskjellige skoler, ettersom jeg tok i bruk den tidligere forklarte snøballmetoden (Gleiss & Sæther, 2021). Jeg har valgt å ikke gi informantene mine fiktive navn, for å utelate kjønn fullstendig fra bildet. Dette er med på å bidra til at informantenes anonymitet opprettholdes så mye som mulig (SIKT). Av den grunn vil jeg her omtale informantene som «informant A», «informant B» og «informant C». Bokstaven jeg har tildelt informantene indikerer rekkefølgen på når jeg utførte intervjuet med dem.

Den første informanten, informant A, er utdannet statsviter. Deretter tok vedkommende master i samfunnsfagdidaktikk etterfulgt av praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Da intervjuet ble utført hadde informant A arbeidet mellom syv og åtte år som fast lærer, hvorav hen har undervist i samfunnsfag rundt syv av disse årene. I tillegg til å undervise i samfunnsfag, underviser informant A også i naturfag, matte, kroppsøving og programmering. Til tross for alle disse fagene påpekte informant A under intervjuet at det var samfunnsfag som sto hen

nærmest. Hen underviser for det meste på åttende og niende trinn og i skoleåret 2022/23 underviser hen på åttende trinn. Den andre informanten, informant B, er utdannet lærer med bachelorgrad, med spesialisering i fagene engelsk, kunsthistorie og historie. Hen har også pedagogikk på toppen av dette. Informant B hadde på dette tidspunktet jobbet som lærer i 24 år, hvorav 20 av dem som kontaktlærer, og undervist i samfunnsfag alle de 24 årene. Utenom samfunnsfag underviser hen også i engelsk. Informant B underviser for både åttende, niende og tiende trinn, men underviser for det meste på niende og tiende trinn dette skoleåret. Den tredje og siste informanten, informant C, har tidligere bachelorgrad i antikke studier, årsstudium i geografi og årsstudium på det matematisk-naturvitenskapelige fakultet. Deretter tok hen PPU og etterutdanning i matte. Informant C har jobbet seks år som lærer på fulltid, hvorav fire år som kontaktlærer. Hen har undervist i samfunnsfag fire av disse årene. I tillegg til samfunnsfag underviser informant C også i matte og naturfag. Informant C underviser på alle ungdomstrinnene, men dette skoleåret underviser hen stort sett på niende trinn.

4.2 Hva er kritisk tenkning og hva innebærer det?

Som oppgavens problemstilling tilsier var jeg interessert i å finne ut av hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår begrepet kritisk tenkning, og videre hvordan de anvender dette i demokratiundervisning. Dette er altså utgangspunktet for den påfølgende analysen og diskusjonen. I likhet med teorikapittelet, vil jeg dermed først se på begrepet kritisk tenkning. Som allerede vist i teorikapittelet, finnes det mange ulike forståelser og definisjoner på hva kritisk tenkning er. Dette betyr at det ikke er konsensus over hva kritisk tenkning egentlig er. Tvert i mot kan man argumentere for at jo mer man snevrer inn begrepet, desto mer utelukker man (Bailin et al., 1999, s. 286). Dette gjør at lærernes innsikt og forståelse for begrepet blir enda mer interessant. Den rådende uenigheten om hvordan man skal forstå og definere kritisk tenkning ble også noe gjenspeilet i intervjuene. Som bakgrunn for den videre analysen og diskusjonen, har jeg valgt å starte med å gjennomgå hva informantene legger i begrepet kritisk tenkning.

4.2.1 Hvordan forstås kritisk tenkning?

Da informant A ble spurt om hva hen legger i begrepet kritisk tenkning, svarte hen nokså raskt at det handler om å lære elevene sine til å tenke selv. Videre tilføyer informant A at dette bør skje med bakgrunn i en gitt kunnskap, slik at elevene har kompetanse til å veie for og imot. Informant A trekker også inn historiebevissthet som et viktig aspekt. Avslutningsvis oppsummerer informant A sitt poeng ved å si følgende: «at de ikke er historieløse og bare tenker

ut fra sine egne følelser eller det andre mener, men at de kan tenke selv». Ved videre oppfølgingsspørsmål om definisjon, ville informant A definere begrepet kritisk tenkning som «en egenskap til å vekte påstander for og imot, ut ifra egen kunnskap». I denne måten å forstå kritisk tenkning, finner vi også spor av hvordan Robert Ennis forstår kritisk tenkning. I Ennis sin definisjon av begrepet, legger han vekt på å bruke egenskaper som fornuftighet og refleksjon, som utgangspunkt for å bestemme hva man selv skal tro på og gjøre (Ennis, 1987, s. 10). Informant A er også opptatt av at aktørene, som i kontekst av denne oppgaven vil bli elevene, selv skal bestemme seg for hva de skal tro og mene, ut fra den kunnskapen de har.

Informant B fokuserer på noe av det samme som informant A angående hva hen legger i kritisk tenkning som begrep, men vinkler det i større grad mer eksplisitt mot kildekritikk. Informant B er opptatt av at elevene ikke skal «ta alt uten å tenke seg om». Altså at elevene skal tenke seg om før de bestemmer seg for hva de skal tro på. Videre trekker informant B inn eksempler som at mange, både unge og voksne, får nyhetene sine via sosiale medier. Informant B mener altså at kritisk tenkning er spesielt viktig i dagens informasjonssamfunn. Da hen ble spurt om å gi en definisjon av kritisk tenkning, svarte hen at det er utfordrende å gi en definisjon av dette begrepet. Allikevel mener informant B at kritisk tenkning har med å filtrere hva som er pålitelig og upålitelig informasjon.

Informant C tolker også kritisk tenkning på en lignende måte som informant B, ved å vinkle det mot kildekritikk. Også til felles med informant B synes informant C at det er utfordrende å gi en konkret definisjon på kritisk tenkning som begrep. Informant C utdyper derimot om hvorfor kildekritikk er såpass viktig på denne måten:

Informant C: For du får jo informasjon overalt i dag, spesielt med tanke på sosiale medier. Hvis du da ikke klarer å tenke over hvor informasjonen kommer fra og tenke at her er det noen som har en eller annen hensikt, vil vi stille svakt som samfunn hvis vi kun får elever som tror på alt de hører.

Informant C forbinder altså, i likhet med informant B, kritisk tenkning først og fremst med kildekritikk. Til tross for at informant B og informant C mer eksplisitt nevner kildekritikk enn informant A, er hovedpoenget til de tre informantene i grunn noe av det samme; å vurdere argumenter for og imot en påstand. De tre informantene er i likhet med Robert Ennis sin definisjon, opptatt av at man selvstendig skal gjøre seg en mening om hva man skal tro og mene (1987, s. 10).

Som det ble redegjort for i teoridelen, er det flere forskere som forbinder kritisk tenkning med et sett ferdigheter. Facione (2015) er for eksempel kjent i dette feltet for sine seks kjerneferdigheter. Jeg var interessert i å høre informantenes tanker rundt dette, ettersom det kan si mer om hvordan de forstår kritisk tenkning. Det kan også gi et innblikk i hvordan kritisk tenkning implementeres i deres undervisning. Jeg spurte derfor informantene om det er noen ferdigheter de forbinder med kritisk tenking. Alle de tre informantene assosierer kildekritikk som en viktig ferdighet i forbindelse med kritisk tenkning. Informant A er tydelig på at dette gjelder alle former for kilder, både skriftlige, visuelle og statistikkbaserte kilder. Samtidig fokuserer informant A også mye på argumentasjon. Både i den forstand at elevene skal skape egne argumenter, men også å analysere og problematisere andres argumenter. Informant B mener også at kildekritikk er en viktig ferdighet i det å tenke kritisk, og fokuserer på å stille spørsmål. Med dette mener informant B å være spørrende til informasjonen en finner og hva som blir presentert. Mer konkret er informant B opptatt av å sammenligne ulike kilder og sette dem opp mot hverandre. Hen anerkjenner derimot at dette er utfordrende for en del elever på ungdomstrinnet. I tillegg til sammenligning er informant B også opptatt av at elevene er kritisk i måten de formulerer seg på, i form av at de tenker gjennom og reflekterer over hvordan de uttaler seg. Informant C deler også denne tanken om å stille seg spørrende. For informant C er det viktig at elever som kritiske tenkere har en undrende innstilling, slik at de graver dypere i kilder og stoff de kommer ovenfor. Hen forankrer dette i at denne egenskapen er viktig for å kunne navigere i dagens samfunn, hvor man får uendelig med informasjon fra overalt.

Funnet om at informantene først og fremst fokuserer på kildekritikk som den viktigste ferdigheten i forbindelse med det å tenke kritisk, samsvarer med funnene til Eilertsen (2020). Hun fant også at lærerne først og fremst knyttet kritisk tenkning til kildekritikk. Som Børhaug (2017) skriver, kan denne forståelsen av kritisk tenkning utelukke kompleksiteten som ligger i begrepet kritisk tenkning. Dette kan, som Reffhaug et al (2022) argumenterer for, skyldes at informantene kanskje ikke har kunnskap om ulike perspektiver på kritisk tenkning. En årsak til dette kan være at læreplanen enda ikke har grodd faste røtter i skolepraksisen, spesielt siden det nettopp har vært pandemi og hjemmeskole. På den andre siden, til tross for at kildekritikk blir mest vektlagt, blir det samtidig tydelig fremhevet i informantenes besvarelser at også en rekke flere ferdigheter vektlegges. Vi ser flere spor av blant annet Facione (2015) sine kjerneferdigheter og de påfølgende underkategoriene. Kjerneferdigheter som å tolke, å analysere, å evaluere og å trekke slutninger fremstår i hvordan informantene besvarer spørsmålet, men setter disse ferdighetene i kontekst av kildekritikk. Informant A, som fokuserer

på å lage og analysere argumenter, fokuserer mye på kjerneferdigheten å analysere. Underkategoriene til denne kjerneferdigheten er å granske ideer, finne argumenter og analysere disse argumentene (Facione, 2015, s. 9-10). Men det er ikke bare Facione sine tanker vi ser spor av i disse uttalelsene. Også flere av Haskins (2006) sine nevnte egenskaper blir trukket frem. Informant B og C, som var tydelig på at elevene skal være spørrende og undrende innstilt, viser klare likhetstrekk med Haskins første egenskap om å innta holdningen til en kritisk tenker.

4.2.2 Formålet med kritisk tenkning

Deretter spurte jeg informantene om hva de mener er formålet med kritisk tenkning i skolen, og hvor viktig de mener kritisk tenkning er. Til dette stiller alle de tre informantene seg enig i hovedtanken om at kritisk tenkning i skolen er en viktig komponent i forhold til samfunnet og dets utvikling. Til tross for at de deler tanken om dette overordnede formålet, er det litt mer variert hvordan de mener dette lar seg gjøre. Informant A er opptatt av at skolen skal danne elevene til å bli medborgere, som har egne meninger og tar egne valg.

Informant A: For min del så handler det litt om at jeg ønsker at elevene mine skal bli selvstendig tenkende individer, og oppdage, kanskje aller mest, at de har en egenvilje.

Informant A mener altså at formålet med kritisk tenkning i skolen er at elevene skal bli selvstendig tenkende individer, som har en egenvilje til å ta valg og beslutninger. På denne måten mener hen at blir de medborgere av samfunnet. Informant B derimot, som er tydelig på at kritisk tenkning er viktig for hvilket samfunn vi skal ha fremover, vinkler det mer inn mot kildekritikk. Informant B er opptatt av å bruke kildekritikk som en metode for å validere informasjon på, og på den måten skape velinformerte borgere for morgendagens samfunn. Informant C er også opptatt av kildekritikk. Informant C påpeker at dagens samfunn har vesentlig flere stemmer og sider hvor informasjon kommer fra, enn da hen vokste opp. Av den grunn mener informant C at evnen til å filtrere og analysere informasjon er viktigere nå enn noen gang før. Hen er også opptatt av å gjøre sine elever bevisste over populistiske og deres metoder for å tilegne seg makt i samfunnet.

4.2.3 Endringer i lys av ny læreplan

Videre spurte jeg informantene om deres oppfattelse av kritisk tenkning har endret seg i løpet av de siste årene i lys av den nye læreplanen. For informant A har denne oppfattelsen først og fremst utfoldet seg i undervisningen. Informant A svarte at implementeringen av den nye

læreplanen har vært noe utfordrende på grunn av korona, men at undervisningen nå i større grad enn før tar høyde for og bygger på utforskning. I tråd med utforskning legger også informant A vekt på filtrering, at elevene selv klarer å filtrere hva som er relevant og ikke. Ettersom at timene nå mer enn før er preget av åpne og mindre faste prosjekter, krever det mer kritisk tenkning fra elevene sin side og at kritisk tenkning i skolen dermed har blitt forsterket erfarer informant A.

Både informant B og informant C deler mye av samme oppfatning. Begge disse informantene svarte at endringen først og fremst har foregått i måten undervisningen er bygget opp på. De svarte begge at undervisningen nå er mer preget av åpne spørsmål og at de er mer opptatt av elevenes måte å arbeide og tenke på fremfor svaret de avgir. Informant C oppsummerer poenget sitt på denne måten:

Informant C: Kanskje godta at vi ikke ser etter fasit svar. Vi ser etter hva er det de kan klare å finne, hva er det de kan formulere selv i stedet for bare den faktakunnskapen som egentlig ikke er brukenes til noe som helst.

I etterkant av dette sitatet trekker informant C inn ChatGPT som et praktisk argument på hvorfor fasitsvar og faktakunnskaper den dag i dag er av liten betydning, men at det er tenkemåten og elevenes egne kritiske ferdigheter som virkelig teller. Den røde tråden i svarene til disse tre informantene er altså at det er undervisningens oppbygning som har endret seg de siste årene, fremfor selve oppfattelsen deres av kritisk tenkning som begrep. Dette har ut fra svarene de avgir, ført til at deres undervisning nå mer enn før bygger på det Richard Paul (1990) omtaler som høyere ordens læring heller enn lavere ordens læring. Dette fører til at lærerne nå stimulerer til kritisk tenkning blant elevene mer enn de har gjort tidligere (Paul, 1990). Disse svarene bryter altså med Paul (1990) og Case (2007) sine tidligere erfaringer om at lærere først og fremst fokuserer på lavere ordens tenkning, fremfor høyere ordens tenkning.

4.2.4 Hvem kan tenke kritisk?

Som det ble presentert i teoridelen er det i forskningen flere som knytter kritisk tenkning opp mot ferdigheter. Noen eksempler på disse ferdighetene er å analysere, argumentere og å reflektere. Slike ferdigheter blir på ungdomstrinnet gjerne forbundet med høy grad av måloppnåelse. Samtidig skal skolen ut fra læreplanen bidra til at alle elever blir kritiske tenkere, som både fungerer i og er med på å videreutvikle samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette er et overordnet mål, som kan være utfordrende å få til i praksis. Det er en stor jobb å få absolutt alle elever til å mestre dette. Allikevel er det interessant å få innsikt i lærernes tanker

rundt denne problemstillingen. Jeg spurte derfor lærerne om de opplever at kritisk tenkning er noe alle elever kan få til. Jeg lot informantene først få svare fritt på dette spørsmålet, før jeg som oppfølgingsspørsmål spurte om de mente det er noen forutsetninger som må være på plass for at elevene skal evne å være kritiske tenkere.

Til dette spørsmålet svarte informant A at hen ønsker å si ja, men at dette i realiteten ikke er tilfellet og at enkelte elever har behov for masse veiledning for å bli selvstendige kritiske tenkere. Informant A sier at hen opplever at dette er veldig varierende, men at flere elever er ukritisk i sine meninger om ulike saker og fenomener. Dette gjelder spesielt dersom disse sakene og fenomenene er kontroversielle. Informant A begrunner dette ved å ikke tvile på deres personlige evner, men at de mangler en del kunnskap rundt disse emnene som gjør at de blir «historieløse», som dermed gjør at elevene ikke har muligheten til å ta en fattet vurdering. Som nevnt spurte jeg som oppfølgingsspørsmål om informanten mente noen forutsetninger måtte være på plass for at elevene skal bli kritiske tenkere. Her stilte informant A seg enig, og tilføyde videre at lærerens jobb er å stille med og tilrettelegge for at disse forutsetningene blir oppfylt. På denne måten mener informant A at elevene kan utvikle seg som kritiske tenkere og erkjenner samtidig at denne prosessen gjerne skjer eksponentielt: «det er på en måte barneskritt og så er det løpeskritt i kritisk tenking da, i alle klasserom tror jeg».

Informant B svarte at kritisk tenkning i bunn er noe de fleste elever kan få til, men at ikke alle elever er like flink til det. Som oppfølging til dette peker informant B på at enkelte elever blir påvirket av ting de ser og hører, gjerne på internett og sosiale medier, uten å stille seg kritisk til dette. I tillegg til manglende kildekritikk, erfarer også informant B at de faglig sterkere elevene har en tendens til å undre seg mer enn de faglig svakere elevene. Dette forklarer hen ved at denne gruppen gjerne stiller spørsmål til ting som blir presentert i undervisningen og generelt har en mer kritisk holdning enn den andre gruppen.

Informant C deler også mye av det samme tankegodset som de to andre informantene, men er noe mer tydelig på at ikke alle klarer å være kritiske tenkere. C opplever at de faglig svakeste elevene først og fremst er ute etter å «finne svar».

Informant C: For de kan det jo ofte være godt nok å bare finne frem litt informasjon, så lenge de bare klarer å finne informasjon så er de egentlig fornøyd fordi det er et steg opp fra tidligere.

Slik informant C erfarer, er det for faglig svakere elever nok utfordring i å finne svar og informasjon. I følge Paul (1990) sin kategorisering, faller dette under lavere ordens læring. Informant C utdyper videre med å forklare at elever som sliter med å lese og skrive, ikke vil klare å selvstendig takle oppgaver som bygger på analysering og drøfting, «da detter verden litt sammen for dem altså». Avslutningsvis oppsummerer informant C med at hen tror alle elever i mer eller mindre grad kan klare å bli kritiske tenkere, men at deres egen innstilling og lærerens tilrettelegging har mye å si for om dette skal lykkes eller ikke. De tre informantene deler altså tanken om at alle elever kan evne å bli kritiske tenkere. Derimot er de også enige om at for å få dette til, krever det arbeid og tilrettelegging fra lærerne sin side samt at elevene selv er villig til å utfordre og utvikle seg. Denne forståelsen av hvem som kan tenke kritisk har likheter med Facione (1990) sine tanker. Facione har som vist i teoridelen en lang liste over både ferdigheter og egenskaper som inngår i det å være en kritisk tenker. Til tross for alle disse ferdighetene og egenskapene er Facione tydelig på at en ikke trenger å besitte alle disse for å være en kritisk tenker. Han mener heller at jo flere av disse nevnte ferdighetene og egenskapene en besitter, jo bedre er man til å tenke kritisk (Facione, 1990; 2015).

For å grave litt dypere i denne tematikken, spurte jeg informantene om hva som skiller en elev som er god til å tenke kritisk kontra en elev som ikke er fullt så god til å tenke kritisk. På dette spørsmålet pekte de tre informantene svarene sine i noe ulike retninger. Allikevel er alle informantene i bunn og grunn enige om at kunnskap og modenhet er komponenter som bidrar til å skille en sterk kritisk tenkende elev fra en svakere kritisk tenkende elev. Spesielt informant B presiserer at disse nevnte momentene, kunnskap og modenhet, er de mest synlige faktorene som ligger til grunn for dette skillet. B opplever at modne elever mer naturlig evner å se en sak fra flere sider, og at når denne modenheten også er støttet av faglig kunnskap, legger dette grunnlag for å bli en sterk kritisk tenker. Informant C er i likhet med informant B også opptatt av modenhet og faglig kunnskap, men nevner også et annet interessant moment, elevenes sosiale status. Informant C opplever at elevenes status i klasserommet og skolen forøvrig, er med på å spille inn i hvorvidt elevene tør å stille spørsmål. Dette gjelder både til læreren, det faglige stoffet, i tillegg til ulike påstander og meninger som blir presentert i klasserommet. Erfaringene til informant C er at de elevene med høyest status gjerne er redd for å miste denne statusen ved å «dumme seg ut» i form av å «ta opp masse spørsmål som at de ikke vet noe». Motsatt tør ikke elevene med lavere status å stille spørsmål fordi de «ikke vil virke dummere enn de andre». Av den grunn erfarer informant C at det gjerne er elevene med middels og noe høy, men ikke høyest status, som tør å være kritisk til stoff og meninger som blir presentert i klassen. Som nevnt deler alle de tre informantene hovedtanken om at modenhet og kunnskap

spiller en viktig rolle i forbindelse med elevenes evne til kritisk tenkning. Informant A derimot, presiserer tydeligere hvordan fremgangsmåten skiller seg fra en sterk kritisk tenker kontra en svakere kritisk tenker.

Informant A: Noen elever har ofte en forutinntatt mening, og så ønsker de å få den bekreftet. Så da leter de etter den informasjonen, finner den og kanskje ett motargument for da i hermetegn «være kritiske tenkere». Men så kommer de ikke lenger i det arbeidet å være kritiske egentlig, de bare bekrefter sin egen forskning eller tanke. Men de sterke kritiske tenkerne evner jo i sin søken av å være kritisk, å ta begge sider av en sak... de klarer å bygge på kunnskapen sin i begge retninger, sånn at de faktisk utforsker begge sidene og forstår hver side av det de undersøker eller skal være kritiske mot.

Informant A opplever at de svakere kritiske tenkerne gjerne har en mening fra før, som de så i sitt arbeid ønsker å bekrefte. Denne elevgruppen stiller gjerne et motargument fordi det er listet som et krav, heller enn at de ønsker å presentere flere sider av en sak. Motsatt erfarer informant A at en sterk kritisk tenkende elev ofte besitter denne «evnen til å bygge i begge veier på en mening som de kanskje ikke er enig i, og vise en kompetanse, refleksjon og modenhet på den måten». Slik Informant A beskriver fremgangsmåten til de sterke kritiske tenkerne, har flere likheter med Greg Haskins (2006) sin stegvise rekkefølge over egenskaper som utøves når en tenker kritisk. Informantenes tanker om at kunnskap og modenhet er viktige faktorer for å være en god kritisk tenker, bygger på flere av de nevnte egenskapene som inngår i det Facione omtaler som en ideell kritisk tenker. Hans tanker om å være velinformert, åpensinnet, villig til å revurdere tidligere meninger og å være klar over personlige predisposisjoner er alle eksempler på egenskaper som inngår i å besitte kunnskap og modenhet (Facione, 1990, s. 7).

4.3 Hvordan anvendes kritisk tenkning i demokratiundervisning?

Nå som vi har sett hvordan informantene forstår begrepet kritisk tenkning, vil jeg videre analysere hvordan informantene anvender og forstår kritisk tenkning i undervisning. Under intervjuet gjorde jeg informantene oppmerksom på at jeg fokuserte på kritisk tenkning i demokratiundervisning. Jeg forklarte for informantene at jeg med dette mente den eksplisitte demokratiundervisningen, som tar for seg demokratiet som styreform og norsk politikk. Først i denne delen av intervjuet spurte jeg generelt om kritisk tenkning sin rolle i deres undervisning. Her ble informantene spurt om blant annet ulike undervisningsmetoder og aktiviteter som blir tatt i bruk, samt hvor mye og hvordan de fokuserer på kritisk tenkning i undervisning. Deretter

spurte jeg dem mer om hvordan de tilpasser kritisk tenkning til elever, hvordan de merker om elever tenker kritisk eller ikke og om kritisk tenkning sin rolle på prøver.

I delen av intervjuet som omhandlet kritisk tenkning i retning av demokratiundervisning, spurte jeg først om noen typiske gjengående undervisningsmetoder og aktiviteter som informantene benytter seg av i demokratiundervisning. Felles for de tre informantene er at de opplever det som utfordrende å gjøre den formelle og teoretiske delen av demokratiundervisningen livlig og engasjerende for elevene. Informantene deler også en felles tanke når det kommer til å lære om den teoretiske delen av stoffet, som hvordan demokratiet og maktfordelingen fungerer og om ulike partier. Nemlig at det ikke er til å komme fra at de må gjennomgå en del teori. Til tross for dette skiller informant A seg noe ut, i form av at hen tydelig fokuserer på hvorfor-spørsmålet, fremfor bare hva og hvordan. Dette kan ha sammenheng med at alle mente at det kreves en viss form for kunnskap og modenhet som en forutsetning for å evne å tenke kritisk om et emne. Dette samsvarer med Case (2007) sitt funn om en del lærere har den oppfatningen at elevene først må lære de lavere gradene av tenkning før de kan lære de høyere gradene av tenkning. Slik informantene svarte tyder det på at informantene ofte anvender lavere ordens læring i forbindelse med teoretiske kunnskaper. Case mener også at disse lavere gradene av læring gjerne også skilles fra de høyere gradene av læring, som bygger på blant annet refleksjon og analyse. Her bryter informant A, ettersom hen i denne teoretiske læringen får elevene til å reflektere og analysere over hvorfor denne teorien er som den er, og hvorfor den har endret seg oppgjennom tidene. Informant A omtaler også dette hvorfor-spørsmålet som «hele nøkkelen i kritisk tenkning».

I lys av at de erfarte denne teoretiske delen av undervisningen som utfordrende å gjøre variert og spennende for elevene, svarte alle informantene at de opplever at demokratiundervisningen blir bedre og mer livlig når det er kommunevalg eller stortingsvalg. De tre informantene hadde derimot hver sin måte å benytte seg av denne muligheten i deres undervisning. Informant B lar gjerne elevene velge seg et parti, for å så finne ut av noen punkter klassen har blitt enige om i forkant. Deretter presenterer elevene funnene sine for klassen, før de i etterkant diskuterer meningene til de ulike partiene. Informant C har prøvd å ta denne metoden ett skritt lenger, ved at elevene i grupper lager egne partier. Informant C opplever at elevene synes dette er både gøy og lærerikt, men erfarer samtidig at en slik oppgave fort kan bli usaklig i form av at elevene ikke besitter nok kunnskap eller modenhet til å ta fattede vurderinger. En annen metode informant C tar i bruk, er å sette ulike partier og idelogier opp mot aktuelle saker og diskutere rundt dette. På den måten blir elevene «tvunget» til å ta vurderinger av partier opp mot

ideologier. Informant A tar i bruk praktiske arenaer som valgboder og politiske aktører og representanter. Elevene lager kritiske spørsmål til de ulike partiene i forkant, og blir bedt om å prøve å utfordre dem. Informant A erfarer at mange elever gjennom denne type oppgaver får en slags åpenbaring om at den politiske verden er mer kompleks enn først antatt.

Informant A: Det er ofte de opplever at de får et større bilde av det som de hadde en bitteliten mening om i klasserommet. Så det å komme ut og komme i kontakt med andre som er interessert i det andre, eller som kan svare mer enn en bok eller en lærer eller en teoretisk setting, det opplever jeg som veldig fruktbart.

Gjennom denne metoden blir elevene satt i kontakt med aktører som gjerne har en motsigende mening enn dem selv, og på den måten tvinger elevene til å tenke gjennom hvorfor de mener det de gjør. Dette er i tråd med Talisse, som mener at man må komme i kontakt med personer med andre politiske meninger enn seg selv for å finne sine egentlige meninger.

Som tidligere nevnt spilte den teoretiske undervisningen en sentral rolle for informantene som en byggestein for å gi elevene tilstrekkelig med kunnskap. En metode som var populær for å anvende denne kunnskapen mer praktisk, var å bruke debatt i undervisningen. Spesielt informant A var tydelig på at debatter ofte ble benyttet i undervisningen. Dette for å trene elevene på å lage og formulere egne argumenter, samtidig som de får øvd seg på å respektere andres argumenter og meninger som gjerne bryter med deres egne. Dette er i tråd med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap av overordnet del av LK20, hvor det står at elevene skal «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Et annet moment informantene hadde til felles i deres undervisningsmetoder, var at de implementerer kritisk tenkning implisitt så mye som mulig fremfor eksplisitt. Altså at de «baker inn» den kritiske tenkningen fremfor å nevne det åpenlyst for elevene. Årsaken til dette er at informantene ønsker å gjøre denne måten å tenke på til en naturlig del av elevene sine liv, slik at de blir kritiske tenkere. Informant A erfarer at en del elever påtar seg en rolle dersom det nevnes for eksplisitt at de skal tenke og reflektere. På den måten blir den kritiske tenkingen inautentisk og ikke en del av deres vesen og personlighet. Informant B erfarer at en del elever mister interessen og ikke følger med dersom slike arbeidsmåter blir for eksplisitt nevnt.

I arbeidet med å tilrettelegge for at kritisk tenkning skal oppstå i undervisningen er informant A først og fremst opptatt av at elevene skal reflektere og analysere rundt så mye av stoffet de

arbeider med som mulig. Hen er opptatt av at elevene skal klare å luke ut informasjon som ligger «mellom linjene» og evne å se det store bildet og på denne måten bli uavhengig og selvstendig. Det er derimot med ulik grad av suksess informant A opplever å få dette til, og sikter til at overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen blir både brå og stor for noen elever. Også her ser man spor av kunnskap og modenhet som en forutsetning for hvor godt elevene klarer å tenke kritisk. Informant B og C på sin side tilrettelegger for kritisk tenkning hovedsakelig ved å stille mange åpne spørsmål. Det kom også frem i intervjuet at åpne spørsmål er noe skolen hvor disse informantene arbeider på har fokusert mye på i det siste. Mer konkret fokuserer de på å lære elevene at det gjerne ikke finnes et fasitsvar, men at problemer og utfordringer kan ha mange løsninger. Informant C sikter til at forskningen og samfunnet er i stadig endring, og at hva som er rett og galt på den måten endrer seg med tidene. Av den grunn er hen opptatt av at elevene oppdaterer seg og alltid er åpen for ny informasjon. Det å være åpen for ny læring som bryter med det en tidligere har lært, er som nevnt en viktig egenskap for å bli en ideell kritisk tenker (Facione, 1990, s. 7).

Når det kommer til hvor mye informantene vektlegger kritisk tenkning i sin undervisning, var det visse nyanser i svarene. For til tross for at alle anerkjenner at det er viktig, var informant A og C mer tydelig i hvor viktig det er for deres undervisning. Informant C svarer for eksempel at å få elevene til å bli kritiske tenkere er noe som tar lang tid å få til, og at det derfor krever systematisk arbeid i alle fag. Informant A svarer at hen vektlegger kritisk tenkning veldig sterkt, og er også opptatt av at dette arbeides med systematisk i alle fag. Informant B på sin side vektlegger ikke kritisk tenkning fullt så mye, i hvert fall ikke eksplisitt. Hen understøtter at kritisk tenkning er «en del av det hele», og av den grunn ikke vektlegger det mer eller mindre enn annet og sikter tilbake til at det kreves en viss mengde faktakunnskap for å ha et grunnlag for å tenke kritisk om et emne. Som oppfølgingsspørsmål spurte jeg informantene om det er andre mål som blir vektlagt mer enn kritisk tenkning i demokratiundervisning. Informant B var tydelig på at denne faktakunnskapen om demokratiets oppbygning og ulike partier var viktig. Informant C vektla at å skape et godt klassemiljø hvor alle er trygge på hverandre er det viktigste av alt. Hen la dette som en grunnpilar for at læring og kritisk tenkning i det hele tatt skal kunne skje. «*For hvis de ikke klarer å være trygge på hverandre og snakke med hverandre, så vil du ende opp med et ganske dårlig demokrati på lang sikt*». Denne tanken deles også av informant A; «*å ha empati med andre i klassen og i samfunnet, og prøve å sette seg inn i andre sin tenkemåte og tankegang, det er ekstremt viktig for meg*». Informant A vil derimot ikke skille dette fra kritisk tenkning, men mener heller det går hånd i hånd. I svarene til informant A og C, ser vi igjen spor av å lære å håndtere brytende meninger som igjen kan knyttes til danning. Ut

fra Ferrer et al (2019, s. 11) sine meninger om at kritisk tenkning foregår i møte med danning, kan man argumentere for at dette også er en form for kritisk tenkning. Dette blir riktig nok en bred forståelse av kritisk tenkning, men som Jennifer Moon (2007) skriver har teoretikere ulike tilnærminger til kritisk tenkning, som medfører at kritisk tenkning kan være både et bredt og et smalt begrep. På denne måten støttes utsagnet til informant B, om at kritisk tenkning blir «en del av det hele».

Informantene merker om elever tenker kritisk eller ikke på ulike måter i undervisningen. Informant B legger først og fremst merke til om elevene undrer seg og stiller spørsmål til stoffet. På den andre siden merker informant B at elever som ikke tenker kritisk gjerne svarer det de tror læreren vil, uten å legge egne meninger og refleksjoner i det. Informant C svarte at hen ser det på kroppsspråket til elevene, om de tenker over og prøver å forstå stoffet. Kroppsspråket er også hvordan informant C merker om elever ikke tenker kritisk, ved at de ikke følger med i undervisningen. Informant A legger merke til dette ved at elevene kommer med egne meninger som de kan argumentere for, mens elevene som ikke tenker kritisk «kopierer» og får meningen sin fra noen andre. Slik informantene svarer kan det virke som informant A har det klareste forholdet til kritisk tenkning. Måten informant A ser om elever tenker kritisk eller ikke, ligner mye på hva Richard Paul (1990) ligger i skillet mellom lavere ordens læring og høyere ordens læring. Informant B ser det på lignende måte, men er ikke like presis i svaret som informant B. I informant C sitt svar kan det virke som om kriteriet ligger i om elevene følger med eller ikke. Lavere ordens læring, som å gjengi og huske stoff, kan også foregå ved at elevene følger med i timen og stiller spørsmål.

Jeg spurte informantene kort om hvordan de tilrettelegger demokratiundervisningen sin til høytpresterende elever kontra lavtpresterende elever. En typisk måte for informant C å gjøre det på, er å lage et oppgaveark hvor nivået stiger etterhvert. Dette fordi at alle elevene skal oppleve noe grad av mestringsfølelse. Informant C gjør også elevene oppmerksomme på at det viktige ikke er hvor mange oppgaver de svarer på, men hvordan de svarer på dem. Slik tilrettelegges det også for høyere ordens læring, men informant C svarer at hen opplever det varierende i hvor stor grad dette lykkes. Informant B tilrettelegger også på samme måte, ved at svakere elever får mindre og mer håndterbare oppgaver. Informant A bruker mye gruppearbeid, hvor elever fra ulike prestasjonsgrupper gjerne blir plassert sammen. På denne måten kan elever fra de ulike prestasjonsgruppene lære fra hverandre, samtidig som de får arbeidet ut fra sitt eget nivå.

Som vist tilsier tidligere forskning at lærere har en tendens til å først fokusere på lavere ordens læring før høyere ordens læring, og at disse ofte skilles fra hverandre i stedet for å kombineres (Case, 2007). Koritzinsky (2012) fant også i sine undersøkelser at dette også gjelder på prøver i samfunnsfag. Ut fra hans utvalg fra 2012 var 86% av oppgavene på samfunnsfagprøvene av kategorien lavere ordens tenkning. Jeg var derfor interessert i å høre litt om informantenes tanker rundt kritisk tenkning på prøver. Blant informantene var det konsensus om at kritisk tenkning er nødvendig for å nå opp på høy grad av måloppnåelse på prøvene. Informant C er tydelig på at for å få de høyeste karakterene krever det forklaring, begrunning og sammenligning, som hen deretter forklarer er noe av det viktigste innenfor kritisk tenkning. En interessant erfaring fra informant C er at hen opplever at de typisk sterke elevene gjerne scorer dårlig på prøver, fordi de er ute etter å «få et så riktig svar som mulig». Altså at de gjerne besvarer med faktakunnskap, i stedet for å reflektere og begrunne disse svarene. Informant C har også lite oppgaver med fasitsvar på sine prøver. Informant B svarer at hen har flest faktaspørsmål på sine prøver, men har åpne refleksjonsoppgaver på slutten. Informant A, som i sin undervisning er opptatt av hvorfor-spørsmålet, vektlegger hvorfor-spørsmålet også på prøver; «jeg har ikke noen god grunn til å forsvare at de skal lære seg alle de årstallene». Informant A svarer også at prøvene gjerne er todelt, hvor det først er «oppvarmende spørsmål» med fakta, og deretter en del med reflekterende spørsmål som tilrettelegger for at elevene får anvendt kunnskapen fra første del av prøven. Disse svarene bryter altså med funnene til Koritzinsky fra 2012. Det er umulig ut fra min data å lage statistikk over hvor stor andel av oppgavene som er av høyere ordens læring, men ut fra svarene er denne andelen antageligvis en del høyere enn 14%, spesielt for informant C og informant A. Informant B ser derimot ut til å i større grad anvende denne oppbygningen hvor flesteparten av oppgavene spør etter faktakunnskap, eller lavere ordens læring. Til tross for dette mener alle informantene at kritisk tenkning er viktig på prøver. Ulike former for kritisk tenkning blir nærmest et krav for å få høy grad av måloppnåelse på deres prøver.

4.3.1 Utdannende eller indoktrinerende demokratiundervisning?

Et annet viktig moment fra teoridelen var forholdet mellom utdanning og indoktrinering i undervisning. Sears og Hughes (2006) fant for eksempel at medborgerskapslæringen i kanadiske skoler ofte hadde en indoktrinerende tilnærming. Vedtatte sannheter ble i liten grad problematisert eller kritisert, og opplæringen fokuserte tilsynelatende på å skape «sanne troende» av disse vedtatte sannhetene. Disse funnene er svært interessante, og jeg ønsket å finne ut om informantene mine hadde en utdannende eller indoktrinerende tilnærming til sin

demokratiundervisning. Dette er derimot noe paradoksalt, ettersom at lærerne både skal fremme demokratiet og dets verdier som et ideal, samtidig som de skal tilrettelegge for kritisk tenkning.

I likhet med Sears og Hughes (2006) funn fra kanadiske skoler, gjorde Børhaug og Christophersen (2012) lignende funn når det gjaldt norske skoler. Børhaug utførte også en ny lærebokanalyse i 2014 som også støttet de tidligere funnene om at norske samfunnsforhold ikke blir kritisert, og at Norge gjerne blir sammenlignet opp mot andre samfunn som en ideell standard. Interessant nok gjelder dette ikke for informantene jeg intervjuet. Alle de tre informantene var svært opptatt av at demokratiet, inkludert slik det er i Norge, ikke er problemfritt og at det er viktig å problematisere det. Informant B for eksempel, gjør elevene oppmerksom på at samfunnsforhold ikke automatisk er bedre kun fordi landet har en demokratisk styreform. Som eksempel på dette nevnes gerrymandering og antall innsatte i USA kontra Russland og Kina. Informant B ønsker å gjøre elevene oppmerksomme på dette «sånn at de er litt klar over at ikke alltid demokratiet kanskje er like rettferdig». Informant C på sin side, sammenligner Kina som har økt sin velstand de siste årene, kontra USA og Norge hvor velstanden har gått noe ned. Dette for å appellere til elevenes interesse, hvor hen opplever at mange er opptatt av de større maktene, samtidig som styreformene og politikken blir problematisert.

Informant C: Du får de store statene som veldig mange er interessert i samtidig som du kan problematisere at skal du få noe gjort, så er det gjerne ikke demokratiet som er best. Men det å få ting gjort på lang sikt... da er det stort sett demokratiet som er.. mest fungerende... men vi har jo bare hatt demokratiet i et par hundre år så....

Informant C er opptatt av å problematisere demokratiet, og påpeker at ulike styreformer egner seg til ulike formål. På den måten ønsker hen å ruste elevene til å selv ta stilling til hvilken styreform som er best egnet, og at de samtidig kan forankre dette valget i argumenter for og mot. Informant A mener som nevnt også at det er viktig å problematisere demokratiet, og er samtidig opptatt av å ansvarliggjøre elevene som fremtidige samfunnsborgere. Dette gjøres både ved å debattere over fremtidige problemstillinger, at verden og samfunnet vil endre seg og få andre behov, men også ved å gjøre elevene klar over ulike aktører som kan påvirke samfunnsforhold.

Informant A: *Ikke bare ta alt for gitt på en måte, i hvordan demokratiet er i dag, men også klare å filtrere mange av de store aktørene som er i samfunnet i dag, de ulike bevegelsene, de ulike politiske kreftene og sosiale medier for eksempel.*

Metodene informantene anvender her, er flere av metodene Børhaug og Christophersen (2012) skriver om i forbindelse med kritisk og problematiserende undervisning. Vi ser blant annet at lærerinformantene åpner for ulike tolkninger av samfunnsforhold, sammenligner ulike samfunnsforhold fra ulike land samt hvordan politikk og aktører kan påvirke og endre samfunn. Alt dette er anerkjente metoder innenfor kritisk og problematiserende undervisning (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 17-19).

På denne måten distanserer de tre informantene seg fra tidligere funn om at demokratiet og samfunnsforhold i Norge ikke blir problematisert og utfordret i undervisning. Ved å problematisere og utfordre demokratiet i sin undervisning, anvendes kritisk pedagogikk på samme måte som Joe Kincheloe (2008) argumenterer for at lærere bør. En slik tilnærming til demokratiundervisningen bidrar til at elevene ikke ubetinget aksepterer demokratiet som problemfritt, men at de tenker gjennom dets utfordringer og begrensninger og dermed danner sine egne tanker og meninger om demokratiet. Ut fra informantenes svar kan det tyde på at de anvender perspektivmangfold, som både Børhaug og Christophersen (2012) og Ira Shor (1992) mener er nødvendig for å danne kritisk tenkende elever. Også læreplanen støtter dette, i underkapittelet om kritisk tenkning og etisk bevissthet i overordnet del står det at «dersom ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Derimot er det selvsagt ikke mulig å bekrefte i hvilken grad dette gjennomføres i praksis ut ifra et enkelt intervju. Allikevel tyder svarene informantene avgir på at de i hvert fall til en viss grad faller under kategorien kritiske lærere, og i sin demokratiundervisning driver med kritisk utdanning fremfor indoktrinering. Samtidig fremmer de demokratiet i et positivt lys i tråd med hva læreplanen krever at de gjør.

4.3.2 Utfordringer og tanker om kritisk tenkning sin plass i læreplanen

I den siste delen av intervjuet spurte jeg informantene om deres meninger og eventuelle utfordringer de erfarer i forbindelse med å arbeide med kritisk tenkning i tråd med læreplanens retningslinjer. Avslutningsvis spurte jeg hvorvidt de opplever om de lykkes med læreplanens mål om kritisk tenkning eller ikke.

Spørsmålet som omhandlet utfordringer i forbindelse med arbeidet med kritisk tenkning, valgte jeg å dele i to. Dette gjorde jeg ved at den første delen omhandlet utfordringer som foregår utenfor klasserommet, mens den andre delen omhandlet utfordringer som foregår i klasserommet. Den store fellesnevneren i forbindelse med eksterne utfordringer, var tidsperspektivet; «det er jo sånn teit sagt da, men tid har man på en måte aldri nok av» svarte informant A. Allikevel opplever informant A det som enklere enn tidligere å tilrettelegge for kritisk tenkning og danning. Hen forankrer dette i at LK20 i større grad enn tidligere læreplaner, som LK06, tilrettelegger for lærerens autonomi. «...så det å på en måte ha anledningen nå der vi har mye tynnere lærebøker med færre kompetansemål, gjør at vi kan fylle det mye mer selv med det vi vil». Også forankret i dette, opplever informant A at færre kompetansemål åpner for at kollegaene kan snakke og samarbeide mer enn tidligere. Både informant B og informant C nevner også at de nå i større grad enn før, diskuterer og samarbeider med kollegaer. Dette gjør at de opplever at undervisningen sin blir bedre. Informant C svarer derimot at den største eksterne utfordringen, er å tilrettelegge for elever med papirer fra PPT og BUP. Hen opplever denne tilretteleggingen som utfordrende og svært tidkrevende, som av den grunn påvirker resten av undervisningen. Når det kommer til utfordringer som forekommer i undervisning, pekte informantene igjen på modenhetsfaktoren. Informantene opplever at en del elever ikke er moden nok til å anvende teori slik at de aktivt kan delta i samtaler, debatter og diverse gruppearbeid. I stedet blir denne gruppen av elevene passive, og har nok med å ta i mot og absorbere kunnskapen som blir formidlet. Spesielt informant A opplever det som utfordrende å tilpasse undervisningen i lys av kritisk tenkning, ettersom at ungdomsskoleelever er i såpass ulike stadier av modenhetsutviklingen.

Videre spurte jeg om informantenes tanker om kritisk tenkning sin plass i læreplanen. Her ble det tatt opp momenter som kritisk tenkning sin rolle i LK20, hvor praktisk gjennomførbart målene om kritisk tenkning oppleves og hvorvidt de synes de burde hatt mer kritisk tenkning i sin undervisning. Først og fremst opplever informantene at LK20 gir lærere mer frihet og autonomi. På denne måten blir kritisk tenkning sin plass i læreplanen i følge informantene nokså personavhengig. På en side er dette positivt ettersom det gir lærere rom til å fylle undervisningen med hva de mener er best egnet for sin elevgruppe. På den andre siden kan det føre til at enkelte ikke oppmuntrer til like mye kritisk tenkning i sin undervisning. Informant A oppsummerer denne mulige spenningen slik: «noen trykker jo til med en masse historieundervisning og kan fremdeles i hermetegn, «slippe unna», med det i jamfør kompetansemålene og læreplanen, men sånne som meg går i helt andre siden av skalaen igjen sant». I lys av denne friheten, er det i følge informantene viktigere enn før at lærere i

fagseksjonene samarbeider tett og godt, slik at det oppstår en kontinuitet og likhet i undervisningen. Informantene svarer at de opplever LK20 som mer veiledende, kontra LK06 som de opplevde som mer styrende. At den nye læreplanen er løsere enn tidligere læreplaner, gjør at informantene opplever at målene om kritisk tenkning er praktisk gjennomførbart. De løse trådene åpner for flere muligheter i undervisningen, spørsmålet blir dermed hva elevene sitter igjen med i etterkant. Samtidig er informantene også her tydelig på at elevgrupper i tillegg er en viktig faktor i hvorvidt målene om kritisk tenkning blir oppnådd, og referer til de tidligere nevnte forutsetningene om kunnskap og modenhet. Alle de tre informantene svarer derimot at de overordnet føler at de når målene om kritisk tenkning. De erfarer at ikke alle elevene blir kritiske tenkere, og referer igjen til de nevnte forutsetningene, men de mener at de tilrettelegger for kritisk tenkning og ser en vesentlig progresjon i løpet fra åttende trinn til tiende trinn blant elevene. Informant B svarer at hen nok kunne hatt mer kritisk tenkning i sin undervisning. Informant A og informant C derimot, svarer at de tilrettelegger mye for kritisk tenkning og tror at dersom de hadde hatt mer kritisk tenkning i undervisningen, ville en del elever falt av. Informant A bruker mye tid på kritisk tenkning fordi hen mener det er såpass viktig, og at hen nesten må «overlære» om kritisk tenkning for at det skal gå skikkelig inn for elevene. Informant C svarer at den faglige styrken til elevgruppen er med på å påvirke i hvor stor grad kritisk tenkning blir anvendt i timene.

Alle de tre informantene er altså fornøyd med den nye læreplanen og rollen kritisk tenkning har fått. De opplever økt autonomi fra tidligere læreplaner, som er med på å gjøre målene som blir satt mer praktisk gjennomførbare. Derimot er tid og varierte elevgrupper, som har ulike tilpasningsbehov og ulik grad av modenhet, utfordringer som ikke er til å komme fra i følge informantene.

5 Avslutning

Kritisk tenkning er etter den nye læreplanen, LK20, blitt et av de viktigste begrepene for den norske skolen. Begrepet er blitt såpass viktig at det har blitt tildelt et eget delkapittel i den overordnede delen av læreplanen. Her blir det presisert at kritisk tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med diverse oppgaver og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2020). Måten læreplanen legger føringer for at dette skal skje i samfunnsfaget, er i form av blant annet å forstå ulike sammenhenger, vurdere ulike perspektiver og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). I lys av dette har jeg i denne studien forsøkt å svare på problemstillingen *hvordan forstås og anvendes kritisk tenkning i demokratiundervisning på norsk ungdomsskole?* Dette er blitt gjort gjennom semistrukturerte forskningsintervju av tre lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnene.

5.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Som det ble vist i teoridelen av oppgaven, er ikke kritisk tenkning som begrep entydig og det finnes en rekke ulike forståelser for begrepet, både blant lærere og forskere (Ferrer et al., 2019; Moon, 2007). Også informantene hadde noe ulike forståelser av kritisk tenkning og hva det innebærer. Informant A forstår kritisk tenkning som evnen til å vekte påstander for og imot, ut fra egen kunnskap. Informant B og informant C derimot, synes det er utfordrende å gi en konkret definisjon på hva kritisk tenkning er, men knytter kritisk tenkning først og fremst til kildekritikk. Dette betyr ikke at de ikke arbeider med andre former for kritisk tenkning, men at de gjerne ikke assosierer disse formene like direkte til kritisk tenkning som kildekritikk. Informant B og C er opptatt av at elevene skal ha en undrende innstilling, og vil at de ikke skal tro på alt de leser uten å ha et kritisk blikk. Dette mener de er spesielt viktig i dagens informasjonssamfunn. Alle informantene mener at kildekritikk er en viktig ferdighet i forbindelse med kritisk tenkning. Samtidig nevnes også argumentasjon, sammenligning, tolkning og analysering som viktige ferdigheter. Slik informantene svarer gjennom intervjuet, kan det virke som informant A har et tydeligere forhold til kritisk tenkning, men at informant B og C likevel tilrettelegger for utvikling av flere av ferdighetene som inngår i kritisk tenkning. Et grunnlag for denne tolkningen er at informant A er mer variert i sin omtale av kritisk tenkning, mens informant B og C først og fremst knytter de nevnte ferdighetene opp mot kildekritikk. Dette ser vi også spor av i hva informantene mener er formålet med kritisk tenkning i skolen, hvor informant A er opptatt av at elevene skal tenke selv og opprette en egen vilje og på den måten bli samfunnsborgere. Informant B og C på sin side mener formålet er å danne velinformerte samfunnsborgere, gjennom en kildekritisk tilnærming. I lys av LK20

sitt økte fokus på kritisk tenkning, svarte informantene at dette ikke har endret deres oppfattelse av kritisk tenkning som begrep, men at det har påvirket undervisningen og dens oppbygning. Alle svarte at undervisningen deres nå i større grad enn før bygger på åpne oppgaver og prosjekter, som ikke er like preget av fakta og fasitsvar. Det er i ulik grad hvorvidt informantene mener alle elever faktisk blir selvstendige kritiske tenkere, men det erfarer at alle elever kan klare å bli kritiske tenkere. Dette krever derimot tilrettelegging fra lærerne sin side lærerne og vilje til å utvikle seg fra elevene sin side. Samtidig nevnes kunnskap og modenhet som forutsetninger for å få dette til. Desto mer kunnskap og moden elevene er, jo mer naturlig kommer evnen til å stille seg kritisk og drøfting erfarer lærerne.

Når det kommer til demokratiundervisning, opplever informantene det som utfordrende å gjøre den formelle og teoretiske delen livlig og spennende for elevene. Informantene opplever at det ikke er til å komme fra at det må gjennomgås en del teori, slik at elevene har nok bakgrunnskunnskap til å ta fattede valg. Dette stemmer overens med tidligere funn av blant annet Case (2007), om at lærere har en oppfatning om at elevene først må lære lavere ordens læring, før de kan lære høyere ordens læring. Til tross for dette skiller informant A seg noe ut, ved å fokusere på refleksjon og analysering over hvorfor ting er som de er, fremfor bare hva og hvordan ting er. Alle informantene anser valgperioder som fruktbart, ettersom det gir enklere grunnlag for å gjøre undervisningen mer praksisbasert. Informantene har egne metoder å gjøre dette på, som alle på hver sin måte stimulerer til kritisk tenkning. De opplever det også som gunstig å «bake inn» kritisk tenkning implisitt i undervisningen, fremfor en eksplisitt tilnærming. Dette fordi de ønsker at kritisk tenkning skal bli en naturlig del av elevenes tenkemåte, fremfor en rolle de tar på seg i en skolesetting.

Alle informantene mener kritisk tenkning er svært viktig, men informant A og C er mer tydelig på at de arbeider systematisk med kritisk tenkning i all deres undervisning. Informant B derimot fokuserer ikke like spesifikt på kritisk tenkning, men mener heller at kritisk tenkning er en «del av det hele» når det kommer til demokratiundervisning. Informantene er i sin demokratiundervisning opptatt av at alle elevene skal oppleve en viss form for mestringsfølelse samtidig som de utvikler sin kritiske tenkning. De tilrettelegger dette for eksempel ved å anvende ulike eller stigende nivåer på oppgaver, hvor måten elevene svarer trumfer hvor mange oppgaver som blir besvart, eller ved gruppearbeid hvor elevene har ulik faglig styrke. På denne måten får elevene arbeidet ut fra sitt nivå, samtidig som de kan lære fra hverandre. At alle informantene synes kritisk tenkning er viktig, gjenspeiles ved at det nærmest råder en konsensus blant dem at kritisk tenkning må til for å få høy grad av måloppnåelse på prøver. Dog anvender

informant A og C åpne og reflekterende spørsmål noe mer enn informant B på sine prøver, hvor spesielt informant C er opptatt av lite fasitpregete svar, noe som bryter med tidligere funn fra Koritzinsky (2012). Det kommer også frem i intervjuene at alle de tre informantene er opptatt av å problematisere og utfordre demokratiet i sin undervisning. Gjennom ulike eksempler og undervisningsmetoder, ønsker lærerinformantene at elevene blir oppmerksomme på demokratiets fordeler og begrensninger. De ønsker at elevene selv tar stilling til hvilken styreform som egner seg best til hvilket formål og at de kan forankre dette i egne argumenter. I deres svar ser man spor av anerkjente metoder innen kritisk undervisning samt perspektivmangfold, som ansees som nødvendig for å danne kritisk tenkende elever (Børhaug & Christophersen, 2012; Shor, 1992). Denne anvendelsen av kritisk undervisning og kritisk pedagogikk, bryter med tidligere forskning i feltet (Sears & Hughes, 2006; Børhaug & Christophersen, 2012; Børhaug, 2014). Dette er i tråd med læreplanen, som hevder at etablerte ideer må granskes og kritiseres dersom ny innsikt skal vokse frem (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Alt i alt stiller alle de tre informantene seg positiv til den nye læreplanen. Til tross for eksterne utfordringer som tid og tilrettelegging for ulike elevbehov, opplever informantene bedre samarbeid med kollegaene og generelt mer autonomi i hverdagen, som de mener bidrar til å styrke deres undervisning. Informantene opplever at de overordnet når læreplanens mål om kritisk tenkning, og at dette er praktisk gjennomførbart. I følge informantene blir ikke alle elever like sterke kritiske tenkere derimot, og de referer til forutsetningene om modenhet og kunnskap.

5.2 Forslag til videre forskning

Denne studien har altså fokusert på tre lærerinformanter sin forståelse av kritisk tenkning og hvordan de implementerer dette i deres demokratiundervisning. Det kunne derimot vært interessant for videre forskning å i større grad fokusere på undervisningsaspektet, i form av for eksempel observasjon eller aksjonsforskning. Her vil man få større innblikk i hvordan kritisk tenkning anvendes i undervisning og åpner opp for muligheten til å fokusere på elevperspektivet. En annen interessant ide til videre forskning, kan være nettopp å utelukkende fokusere på elevperspektivet når det kommer til kritisk tenkning i undervisning. En annen ide er å forske på lignende tematikk, men med en kvantitativ tilnærming i form av for eksempel spørreundersøkelser. Da vil man komme i kontakt med et større utvalg, som mer overordnet kan finne ut av læreres forståelse av kritisk tenkning og eventuelle likheter og forskjeller.

Litteratur

- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (2009). Mapping critical education. *The Routledge international handbook of critical education*, 3-19. <https://doi.org/10.4324/9780203882993>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R. & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), 157-181. <https://doi.org/10.1080/10720530590914789>
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy features in education*, 12(3), 431-444. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgarskapsoppsetting? *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre skole*, 2/2020, 80-83.
- Case, R. (2007). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2).
- Cresswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Demir, M., Bacanli, H., Tarhan, S. & Dombayci, M., A. (2011). Quadruple Thinking: Critical Thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 545-551.
- Eilertsen, L. (2019). *Kritisk tenkning I samfunnsfag* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (s. 9–26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 2015(1), 1-23.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purpose of educational assessment and instruction (The Delphi Report). Hentet fra: <https://philarchive.org/archive/FACCTA>
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ferrer, M., Skonhoft, H. J., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2021). Burde Greta heller vært på skolen? Om vilkårene for systemkritisk tenkning i skolen, med elevenes klimaopprør som utgangspunkt. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/burde-greta-heller-vert-pa-skolen-om-vilkarene-for-systemkritisk-tenkning-i-skolen-med-elevenes-klimaoppror-som-utgangspunkt/>

- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.
- Garmannslund, P., E. & Andresen, B., B & Neset, T. (2011). Økt kompetanse – bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien «kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere. *Oxford research*, 1-21. https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D., I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Kincheloe, J., L. (2008). *Critical Pedagogy Primer*. Peter Lang.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring* (3.utg). Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative inquiry*, 12(3), 480-500. <https://doi.org/10.1177/1077800406286235>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode – barn/unge som informanter. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metode* (2. utg., s. 66-80). Høgskolen i Akershus.

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking – What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- Moon, J. (2007) *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. Routledge.
- Olson, M. & Zimenkova, T. (2015). (Hidden) normativity in social science education and history education. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 2-5.
<http://dx.doi.org/10.2390/jsse-v14-i1-1434>
- Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. I Binker, A. J. A. (red.), Center for critical thinking and moral critique. Sonoma State University, Rohnert Park (1990). Hentet fra:
<https://jgregorymcverry.com/readings/Paul%20-%201990%20-%20Critical%20Thinking%20What%20Every%20Person%20Needs%20To%20Survive%20in%20a%20Rapidly%20Changing%20World.pdf> (s. 1-25).
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reffhaug, M. B. A., Jegstad, K. M. & Andersson-Bakken, E. (2022). Kritisk tenkning – fra intensjon til praksisfortolkning: En analyse av barnetrinns læreres forståelse av kritisk tenkning. *Acta Didactica Norden*, 16(2), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.8989>
- Reinsve, C. (2018). *Kritisk tenkning I samfunnsfag* [Masteroppgave]. Høyskolen i Oslo og Akershus.
- Sears, A. & Hughes, A. (2006). Citizenship: Education or indoctrination? *Citizenship Teaching and Learning*, 2(1), 3-17.
- Shor, I. (1992). Education is politics: An Agenda for Empowerment. I Freire, P. & Macedo, D. (Red.), *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change* (s. 11-30). University of Chicago Press.

Shpeizer, R. (2018). Teaching critical thinking as a vehicle for personal and social transformation. *Research in Education*, 100 (1), 32-49. <https://doi.org/10.1177/0034523718762176>

Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19–32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>

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

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.) Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Vurdering og godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

04.10.2022

Referansenummer
817387

Vurderingstype
Standard

Dato
04.10.2022

Prosjektittel

Kritisk tenkning i demokratiundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Anders Daniel F. Haugen

Student

Per Gunnar Simonsvik Skare

Prosjektperiode

01.08.2022 - 22.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skyklagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kritisk tenkning i demokratiundervisning?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan kritisk tenkning blir forstått og anvendt i demokratiundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med mitt forskningsprosjekt er å finne ut hvordan lærere på ungdomsskolen forstår begrepet kritisk tenkning. Med utgangspunkt i dette vil jeg videre finne ut av hvordan lærere på ungdomsskolen anvender kritisk tenkning i sin demokratiundervisning. Forskningsprosjektet er en masteroppgave og hovedproblemstillingen er: «Hvordan forstås og anvendes kritisk tenkning i demokratiundervisning på norsk ungdomsskole».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i forskningsprosjektet mitt ettersom at du er ansatt lærer som underviser på ungdomstrinnene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta på forskningsprosjektet innebærer at du deltar på et forskningsintervju om kritisk tenkning i forbindelse med din demokratiundervisning.

Intervjuets omfang vil ikke overstige 45 min.

De eneste opplysningene som samles inn er svarene du angir på spørsmålene under intervjuet.

Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du forstår kritisk tenkning, hva du mener om kritisk tenkning sin plass i skolen og hvordan du anvender kritisk tenkning i din demokratiundervisning.

Opplysningene registreres via lydopptak og notater.

Du behøver ikke å forberede noe på forhånd.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil bare være meg som student og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Personnavn og navn på skole vil utelukkes fra lydopptak og notater. Opplysningene du oppgir vil lagres på Microsoft OneDrive.

Du som person vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Personopplysninger som navn vil bli holdt anonymt. Bare det du svarer på intervjuet vil bli brukt i endelig publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2022. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og slettes så fort som oppgaven blir godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Per Gunnar Simonsvik Skare (telefon: 99 24 14 83, mailadresse: persimonsvik@gmail.com)
- NLA Høgskolen ved Anders Daniel Faksvag Haugen (telefon: 55 58 70 81, mailadresse: Anders.Daniel.Faksvag.Haugen@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau (telefon: 55 54 07 49, mailadresse: personvernombud@NLA.no).

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anders Daniel F. Haugen
(Forsker/veileder)

Per Gunnar Simonsvik Skare
(Student ved NLA Høgskolen)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Intervjuguide

Del 1: Bakgrunn

- Kort presentere meg selv, hvorfor jeg er her, hensikten med intervjuet, hva jeg skal med datamaterialet senere.

Del 2: Generelle innledende spørsmål

- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?
 - Hvilke trinn underviser du på?
 - Er det andre fag du underviser i?
- Hvilken utdanning har du?

Del 3: Kritisk tenkning

- Hva legger du i kritisk tenkning?
 - Hvordan vil du definere begrepet kritisk tenkning?
- Hva mener du er formålet med å ha kritisk tenkning i skolen?
 - Hvor viktig mener du kritisk tenkning er?
- Er det noen ferdigheter du forbinder med kritisk tenkning? Kan du eventuelt forklare hvilke?
- Har din oppfattelse av kritisk tenkning endret seg de siste fem årene?
- Opplever du at kritisk tenkning noe alle elever kan få til?
 - Mener/erfarer du at det kreves noen forutsetninger for å tenke kritisk? (f. eks. Kunnskap, modenhet, erfaringer osv.)
- Hva skiller en elev som godt evner å tenke kritisk kontra en elev som ikke så godt evner å tenke kritisk?

Del 4: I demokratiundervisning

- Hva er noen typiske undervisningsmetoder/aktiviteter du bruker i timene når du driver med demokratiundervisning?

- Hvordan tilrettelegger du for kritisk tenkning i din undervisning?
 - o Arbeider du aktivt med kritisk tenkning eller er det en del av vanlig undervisning? (Arbeider du eksplisitt eller implisitt med kritisk tenkning?)
- I hvor stor grad vektlegger du kritisk tenkning når du har demokratiundervisning?
 - o Er det andre elementer/mål du mener er viktigere for dette temaet?
- Hvordan merker du at elevene tenker kritisk?
 - o Hva gjør en elev når hen tenker kritisk?
 - o Hva gjør en elev når hen ikke tenker kritisk?
- Hvordan tilpasser du demokratiundervisningen til ulike prestasjoner blant elevene
 - o Hva er typiske arbeidsoppgaver for en høytpresterende elev kontra en lavtpresterende elev?
- Er det områder innenfor demokratiundervisningen du mener kritisk tenkning er viktigere enn andre?
 - o Hvorfor er kritisk tenkning viktigere her enn innenfor andre områder?
- Tilrettelegger eller stimulerer du til kritisk tenkning på prøver?
 - o Eventuelt hvor mye?
 - o Hvordan gjør du eventuelt dette?
 - o Mener du kritisk tenkning er viktig på prøver?
- Har undervisningspraksisen din endret seg etter LK20 trådte i kraft?
 - o Eventuelt hvordan har den endret seg?
- Er det andre temaer i samfunnsfag du mener kritisk tenkning er viktigere eller mindre viktig?

Del 5: Generelt

- Er det noe du opplever som utfordrende i forbindelse å arbeide med kritisk tenkning?
 - o Opplever du noen begrensinger i hverdagen for ditt arbeid med kritisk tenkning?
 - o Er det utfordringer som forekommer spesifikt i undervisningen?
- Hva mener du om kritisk tenkning sin rolle i læreplanen? Mener du LK20 legger for mye, for lite eller passe vekt på kritisk tenkning?
 - o Hvorfor? Hva kunne eventuelt blitt gjort annerledes?
 - o Hvor praktisk gjennomførbart opplever du at denne vektleggingen er?
- Opplever du at du når målene om kritisk tenkning?
 - o Føler/mener du at du burde undervist mer/mindre om kritisk tenkning i timene dine?

