

*Marthe Berg Andresen Reffhaug*

*OsloMet – Storbyuniversitetet*

*Kirsti Marie Jegstad*

*OsloMet – Storbyuniversitetet*

*Emilia Andersson-Bakken*

*OsloMet – Storbyuniversitetet*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8989>

## Kritisk tenkning – fra intensjon til praksisfortolkning: En analyse av barnetrinns læreres forståelse av kritisk tenkning

### Sammendrag

Kritisk tenkning har fått økt aktualitet gjennom *Kunnskapsløftet 2020* (LK20). Selv om kritisk tenkning har fått en sentral posisjon, er ikke begrepet entydig definert. Definisjonsmakten er dermed gitt til mottakerne av læreplanen, lærerne. Vi ønsker i denne artikkelen å undersøke barnetrinns læreres forståelse av kritisk tenkning ved å svare på følgende forskningsspørsmål: Hvilke perspektiver på kritisk tenkning vektlegger barnetrinns lærere, og hvordan beskriver de arbeidet med kritisk tenkning i klasserommet? For å svare på spørsmålene gjør vi en innholdsanalyse, der vi undersøker hvordan perspektiver på kritisk tenkning hentet fra teori og forskning kommer til syne i intervjuer med elleve barnetrinns lærere. Kategoriene er holdninger, kildevurdering, argumentasjon, perspektivmangfold, sammenhengsforståelse, makt, kunnskapssyn og kontekstualisering. Funnene viser at lærerne samlet sett er oppmerksomme på de fleste perspektivene av kritisk tenkning. Den enkelte lærer går imidlertid ikke så dypt innenfor hvert av dem. Dette tyder på at de forstår noen perspektiver på kritisk tenkning, men også at de ikke er bevisst andre perspektiver. Videre har vi sett at barnetrinns lærerne har ulikt syn på hva som bør vektlegges når det kommer til kritisk tenkning, noe som handler om hvilket kunnskapssyn de legger til grunn og hvordan de ser sin egen rolle i klasserommet. Dessuten tydeliggjør analysen at man trenger et egnet innhold for å jobbe med kritisk tenkning med elever, og at barnetrinns lærere trenger mer kunnskap om mulighetene for å tilrettelegge for kritisk tenkning i klasserommet.

Nøkkelord: kritisk tenkning, lærerintervju, barnetrinnet

## Critical thinking – from intention to realization: An analysis of primary teachers' understanding of critical thinking

### Abstract

Critical thinking has gained a central position in Norwegian education through its mandated inclusion in the renewed curriculum for schools (LK20). However, the term is not clearly defined. In this article, we discuss primary school teachers' understanding of the concept. We answer the following research questions: What perspectives on critical

thinking are emphasized by primary school teachers, and how do they describe their classroom practices related to the concept? To answer the research questions, a content analysis was conducted, in which we explored how theoretical and research-based perspectives on critical thinking are present in interviews with eleven primary school teachers. The categories are attitudes, source evaluation, argumentation, multiple perspectives, connectedness, power structures, views of knowledge, and contextuality. Our findings demonstrate that most of the perspectives on critical thinking were included by the teachers when viewed collectively. However, most teachers did not expand on their content, indicating that they are familiar with some of the perspectives, but not all. Furthermore, the teachers weigh factors regarding critical thinking differently, a fact possibly attributable to their basic epistemologies and their perceptions of their own role in the classroom. Finally, our analysis implicates a need for suitable content when engaging with critical thinking with students, and that primary school teachers are in need of more knowledge about ways of facilitating critical thinking in their classrooms.

Keywords: critical thinking, teacher interviews, primary education

## Innledning

Det kan i dagens samfunn være vanskelig å navigere seg gjennom den store informasjonsmengden som daglig tilgjengeliggjøres fra mange og ulike kanaler. I møte med de utallige temaene vi presenteres for, blir vi med økende hyppighet nødt til å ta stilling til spørsmål uten åpenbare svar. Krittisk tenkning har derfor fått økt aktualitet og er en av seks nøkkelkompetanser som inngår i *21st century skills* (OECD, 2018). Videre er krittisk tenkning en nøkkelkompetanse for bærekraftig utvikling (Rieckmann, 2018) ettersom det gjør seg gjeldende i møtet med sosiovitenskapelige kontroverser (Kolstø, 2001), og for å ivareta demokratiet (Facione, 1990). I en norsk kontekst er krittisk tenkning framhevet i *Kunnskapsløftet 2020* (LK20), hvor det er tatt inn som en del av kompetansebegrepet, og dermed ligger som fundament for all læring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I LK20 adresseres krittisk tenkning både eksplisitt og implisitt. Krittisk tenkning er i hovedsak nevnt eksplisitt i overordnet del. Her er krittisk tenkning som begrep blant annet brukt ved at det vises til Opplæringsloven §1-1: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje krittisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (s. 3). Krittisk tenkning er også tatt inn i del 2.2 *Kompetanse i fagene* der det står at «Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og krittisk tenkning, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk» (s. 10–11). Utover dette er krittisk tenkning hovedsakelig uttrykt eksplisitt i kapittelet som heter *Krittisk tenkning og etisk bevissthet*. Krittisk tenkning er også nevnt i de enkelte fags læreplaner i varierende grad og de framhever ulike perspektiver på krittisk tenkning. For eksempel er krittisk tenkning i samfunnsfag knyttet til å forstå samfunnet og kunne være en aktiv medborger, i naturfag til samspillet mellom mennesket og naturen og å kunne forholde seg krittisk til informasjon og argumentasjon i

samfunnsdebatten, i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) til etiske perspektiver i møtet med andre, og i norsk til arbeid med tekster og tekstkulturer.

Selv om kritisk tenkning har fått en sentral posisjon i læreplanverket og inngår i en ideologisk, lovgivende tekst som forplikter alle i skoleverket til å innarbeide det i sin profesjonsutøvelse, er ikke begrepet entydig (Ferrer et al., 2019, 2021). Ott (2019) påpeker at «Når kritisk tenkning som begrep spennes såpass bredt, blir det vanskelig å få tak i hva det egentlig betyr, og dermed dets rolle i utdanningen» (s. 33). Dessuten er beskrivelsene av kritisk tenkning i fagene i stor grad implisitte; særlig i kompetansemålene varierer det i hvilken grad kritisk tenkning kommer eksplisitt til uttrykk, og man må ha kunnskap om ulike perspektiver på kritisk tenkning for å kunne avdekke det. Dette gjør at formuleringene om kritisk tenkning i læreplanen kan være vanskelige å få tak i dersom kjennskapen til ulike perspektiver som ligger til grunn for kritisk tenkning mangler. For eksempel viser Børhaug (2017) at elever og lærere ofte knytter kritisk tenkning til kildekritikk, og at en slik forståelse ikke favner kompleksiteten i begrepet. Dette bekrefter noe av det Goodlad (1979) framhever når han påpeker at veien fra en ideologisk vilje til hva elevene sitter igjen med kan være lang, og veien blir ikke kortere av at læreplanens formuleringer er vide, noe som skaper et stort tolkingsrom for læreren (Karseth et al., 2020). For at skolen skal kunne legge til rette for å arbeide med kritisk tenkning, er lærerne nødt til å ha en forståelse av begrepet (Lipman, 1987), for det er bred enighet om at kritisk tenkning ikke kommer av seg selv, det må læres (Alexander, 2014; Schulz & FitzPatrick, 2016).

Lærernes tanker om kritisk tenkning vil påvirke hvordan det realiseres i klasserommet (Goodlad, 1979), og det er nødvendig med dypere innsikt i hvilke perspektiver på kritisk tenkning lærerne har kjennskap til og bruker. Gjennom intervjuer med elleve barnetrinnslærere undersøker vi derfor følgende forsknings-spørsmål: *Hvilke perspektiver på kritisk tenkning vektlegger barnetrinnslærere, og hvordan beskriver de arbeidet med kritisk tenkning i klasserommet?* Ved å utforske hvilke perspektiver som kommer fram, er det mulig å drøfte nyanser i forståelsen av kritisk tenkning.

### **Relevant forskning på kritisk tenkning i barneskolen**

LK20 kom som følge av et behov for fornyelse og presisering av opplæringa. *Kunnskapsløftets* (LK06) mange kompetansemål førte til at lærerne ikke fikk nok tid til å gå i dybden og utforske temaer på tvers av fag. Samtidig har samfunnet gjennomgått en voldsom digital utvikling som har gitt grobunn for fake news, konspirasjonsteorier og økt polarisering (Ferrer et al., 2019). En gjennomgang av overordnet del som rammer inn LK20, gjort av Karseth et al. (2020), viser at den bærer preg av å være normativ og idealistisk, med tydelige føringer for rådende verdier. Verdiene er knyttet til dannelsesoppgaven, som blant annet omfatter elevens samfunnsdeltakelse og utvikling av holdninger og egenskaper. Andre analyser viser at dannelsesoppgaven kommer i konflikt med utdanningsoppgaven, som handler om utvikling av formelle ferdigheter (Andresen, 2020; Ferrer et al.,

2019). Når det gjelder kritisk tenkning ligger det en dobbeltdiskurs i læreplanene, der en normativ-instrumentell tilnærming dominerer, samtidig som man finner grunnlaget for en radikal systemkritikk (Ferrer et al., 2021; Ott, 2019). I praksis kan det bety at «en operasjonalisering med vekt på instrumentelle ferdigheter framfor normativ refleksjon kan både understøtte et hegemonisk system og favorisere elever med en habitus som harmonerer med dette» (Ferrer et al., 2021, s. 33f).

Til tross for økt fokus på kritisk tenkning i barneskolen, er det lite forskning på hvordan lærere forstår og jobber med det i klasserommet (Ferrer et al., 2019; Schulz & FitzPatrick, 2016). Det finnes noe empirisk forskning som ser på kritisk tenkning i samtaler på barnetrinnet (Murphy et al., 2009; Wilkinson et al., 2017). Disse er rettet mot kritisk literacy og kritisk lesing, som er en måte å utforske kritisk tenkning på, som også er et voksende forskningsfelt i Norge (Veum og Skovholt, 2020; Weyergang & Frønes, 2020). Andre studier fra barneskolen er aksjonsforsknings- eller observasjonsstudier, der kritisk tenkning testes ut i klasserommet (Hovland & Storhaug, 2019; Jøsok og Elvebakk, 2019; Ryen, 2019; Wetlesen & Eie, 2019). Disse studiene fant at det ikke er tilstrekkelig å gi elever oppgaver som *kan* fremme kritisk tenkning. For å få til kritisk tenkning er man avhengig av et innhold som motiverer, og en kritisk tenkende lærer som støtter elevene i den tenkende prosessen, gjerne ved å stille utfordrende spørsmål. Vi vet fra forskning på samtaler i klasserommet at elever fra tidlig barneskolealder medieres inn i en type skolediskurs (Mehan, 1979). Lærerens språk og framstilling av kritisk tenkning blir dermed viktig for hvordan elevene vil tilegne seg en forståelse av hva kritisk tenkning er.

De teoretiske bidragene har flere forslag til innganger til kritisk tenkning, med fokus på ferdigheter (Ferguson & Krangle, 2020), perspektivmangfold og kontekst (Kjøstvedt, 2019) og danning (Ryen, 2020), der de to siste presiserer viktigheten av å tenke kritisk *om* noe. Utfordringer med kritisk tenkning oppstår imidlertid om lærere har en uklar forståelse av hva kritisk tenkning er, noe som er bekreftet gjennom norske masteroppgaver (Holmer, 2020; Merli, 2020), internasjonale undersøkelser (Schulz & FitzPatrick, 2016) og empiriske studier (Anagün, 2018). Forskningsgjennomgangen viser at vi vet noe om hvordan kritisk tenkning er foreslått eller forsøkt operasjonalisert i klasserommet, men at vi vet lite om hvordan lærere forstår kritisk tenkning og hvordan de tenker at det kan arbeides med i klasserommet. Denne artikkelen vil bidra til økt kunnskap om kritisk tenkning på barnetrinnet, noe det er behov for både nasjonalt og internasjonalt.

### **Teoretiske perspektiver på kritisk tenkning**

Kritisk tenkning som begrep kommer fra flere ulike fagfelt (Alexander, 2014; Popkewitz, 1999) med delvis overlappende perspektiver på kritisk tenkning som gjør seg gjeldende, som filosofi i skolen (Børresen & Persson, 2018; Lipman, 1987), kritisk pedagogikk (Giroux, 2010; Shor, 1987), kritisk literacy (Vasquez et al., 2019) og kritisk diskursanalyse (Fairclough, 1995). Dette medfører at begrepet ikke er entydig definert (Kuhn, 2019). De siste 30 årene har den mest brukte

definisjonen på kritisk tenkning vært «reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ennis, 1987, s. 10). Definisjonen er vid, noe som gjør at det fortsatt er mye som må spesifiseres før den kan operasjonaliseres (Kuhn, 2019). I tillegg debatteres det om kritisk tenkning skal undervises generisk eller fagspesifikt, der de som ser på kritisk tenkning som en generisk ferdighet framhever det som en tenkeferdighet som kan tilegnes uavhengig av faginnhold, og de som framhever et fagspesifikt syn mener at kritisk tenkning må knyttes til et innhold (Burbules & Berk, 1999; Larsson, 2021).

Ifølge Bailin et al. (1999) er de fleste enige om hva kritisk tenkning er på et abstrakt, teoretisk nivå, men forskjellene kommer fram når man skal operasjonalisere begrepet. På veien mot å operasjonalisere kritisk tenkning trekker vi først et skille mellom tenkning og kritisk tenkning. Tenkning kan sies å være spontan og erfaringsbasert, mens kritisk tenkning brukes for å undersøke om de spontane og erfaringsbaserte konklusjonene man hoppet til er berettiget (Facione, 1990; Wikforss, 2019). For å undersøke hva kritisk tenkning kan være og hvordan det kan forstås, gjennomgår vi derfor forskjellige innfallsvinkler til kritisk tenkning som dekker både det generiske og det fagspesifikke. I de følgende avsnittene legger de kursiverte begrepene grunnlaget for vårt syn på kritisk tenkning, og hvordan vi mener det kan operasjonaliseres i klasserommet.

Ferguson og Krangle (2020) har et teoretisk basert forslag til hvordan man kan jobbe med kritisk tenkning i grunnskolen, hentet fra en tradisjon der kritisk tenkning ses på som en generisk ferdighet. De framhever argumentasjon, strategisk kildevurdering og kunnskapssyn som tre perspektiver på kritisk tenkning i klasserommet. Det første perspektivet, *argumentasjon*, er læreres og elevers mulighet til å sette ord på egne oppfatninger og kritisk granske egne og andres ytringer. Det andre perspektivet, *strategisk kildevurdering*, er nødvendig for å forholde seg til egen og andres argumentasjon, og handler om å vurdere kildens troverdighet, objektivitet og autoritet. Det tredje perspektivet er *kunnskapssyn* og viser til hva som teller som kunnskap og hvordan man forholder seg til egen oppfatning av graden av sannhet i framstillingen av et tema (Ferguson & Krangle, 2020).

Lim (2015) har på sin side utviklet seks premisser for kritisk tenkning, som han mener henger tett sammen og må ses i sammenheng med hverandre. Disse kan plasseres i den fagspesifikke retningen, og er tett knyttet til faginnhold. Lim støtter seg til kritisk pedagogikk, og er opptatt av at kritisk tenkning skal føre til handling og endring i samfunnet ved å skape forståelse for relasjonelle aspekter mellom individ og samfunn for å styrke demokratiet og redusere sosiale forskjeller. Lim vil belyse urettferdighet i samfunnet gjennom teorier av en normativ og dannende karakter, og er opptatt av å avdekke makt og relasjonell avhengighet. De seks premissene som Lim (2015) presenterer er: sammenhengsforståelse, kontekstualisering, maktperspektiv, perspektivmangfold, flere løsninger på et problem, og kompromisser gjennom allianser. Med *sammenhengsforståelse* mener han at menneskers liv er koplet sammen, og at elever må skjønne at menneskets mulighet for handling er avhengig av andre. Lim eksemplifiserer dette ved å vise

til at moderne luksus, som for eksempel å kunne skru på en lysbryter og få lys, er et resultat av andre folks harde, og noen ganger destruktive, arbeid. *Kontekstualisering* handler om at alle situasjoner har kontekstuelle rammer som i sin tur påvirkes av hvem som er deltakere i situasjonene. For elever er det viktig å lære seg at ulike handlinger og situasjoner kan tolkes og vurderes på ulike måter ut ifra konteksten (Lim, 2015). Dette innebærer i sin tur at læreren må introdusere hvordan et problem kan forstås ulikt i ulike kontekster, slik at elevene opparbeider en sensitivitet rundt konteksten (Kjøstvedt, 2019). *Maktperspektiv* viser til hvem som har makt i ulike situasjoner, og hvordan makten er sosialt skapt, som for eksempel kjønn, rase og klasse. Maktperspektivet ligger som fundament i kritisk teori og pedagogikk, og ses på som en avgjørende faktor for personlig autonomi og samfunnsutvikling (Ferrer et al., 2021; Popkewitz, 1999). *Perspektivmangfold* handler om å løfte og drøfte ulike sider av en sak. Et eksempel på det kan være å utforske hvordan makt konstrueres, og hva det er som gir makt. Videre handler det om å bli bevisst at det er mange og varierte maktrelasjoner i et samfunn, og at man i noen maktrelasjoner må inngå kompromisser for å komme til en løsning, som gjennom allianser og nettverk, og at dette vil se forskjellig ut i ulike situasjoner (Lim, 2015). Perspektivmangfold er også noe Børhaug og Christophersen (2012) trekker fram i sin forskning på kritisk tenkning, som viser at lærebøkens ensidige framstilling kan hemme elevenes muligheter for å formulere egne meninger og sette kunnskap inn i andre sammenhenger. De to siste premissene til Lim, *flere løsninger på et problem* og *kompromisser gjennom allianser*, henger i stor grad sammen med å se flere perspektiver på en sak, og det handler om at elevene skal utvikle en forståelse for at løsninger på problemer kan være positive for noen, og negative for andre. Lims premisser supplerer og konkretiserer Ferguson og Kranges perspektiver ved å sette dem inn i relasjonelle kontekster.

I tillegg til perspektivene fra Ferguson og Krange (2020) og Lim (2015) er også *holdninger* et perspektiv ved kritisk tenkning (Facione, 2020). En kritisk holdning eller 'critical spirit', slik det framstilles av Siegel (2010), Facione (1990) og Bailin et al. (1999), knytter kritisk tenkning til hele mennesket, ikke bare til tenkning. Holdninger styres av tanker, følelser og handlinger, og kan bestemme og endre atferd (Svartdal, 2021). En kritisk holdning sammenfører ferdigheter og egenskaper, der ferdigheter er kognitive prosesser, som evaluering, vurdering og metakognisjon, og egenskaper er empati, åpenhet, kreativitet, utholdenhet og respekt for andre (Bailin et al., 1999; Facione, 1990; Siegel 2010).

Samlet sett dekker perspektivene vi nå har gjennomgått flere av retningene innenfor det teoretiske feltet kritisk tenkning, med både generiske og fagspesifikke innfallsvinkler (Ferrer et al., 2019). Perspektivene ovenfor mener vi sier noe om hva kritisk tenkning kan være, og gir muligheter for operasjonalisering ut over kildevurdering, som annen forskning viser at er den dominerende oppfatningen av kritisk tenkning (Børhaug, 2017; Børhaug & Christophersen, 2012). Videre kan perspektivene som nå er presentert favnes gjennom et dialogisk syn på kritisk tenkning (Kuhn, 2019). Det innebærer å anerkjenne at kritisk tenkning er mer enn

teori, det er relasjonelt, dialogisk og noe som utvikles over tid. Diskursen som føres i hvert klasserom vil derfor åpne og lukke for muligheter for kritisk tenkning. Det sosiokulturelle klimaet i klasserommet påvirker hyppighet og kvalitet på kritisk tenkning, og formes av lærer-elev-relasjoner (Alexander, 2014), der læreren skal hjelpe elever med å sosialiseres inn i en diskurs som åpner for kritisk tenkning (Mehan & Cazden, 2015).

For å utvikle elevenes kritiske tenkning på barnetrinnet er det med andre ord viktig med en diskurs som åpner for at elevene kan utvikle disse forskjellige perspektivene på kritisk tenkning. Her vil lærerens syn på kritisk tenkning som en generisk eller fagspesifikk ferdighet få implikasjoner for hvordan det operasjonaliseres i klasserommet (Larsson, 2021). Videre i artikkelen undersøker vi hva lærerne legger i disse perspektivene og hvordan de vektlegger dem, samt hvordan de tenker at kritisk tenkning kan arbeides med i klasserommet.

## Metode

Denne studien er en del av forskningsprosjektet Kritisk tenkning i barneskolen (KriT), der vi sammen med lærere utvikler didaktiske prinsipper for kritisk tenkning i barneskolen. Datamaterialet som artikkelen bygger på, er intervjuer av elleve lærere fra to ulike barneskoler, gjennomført høsten og vinteren 2020/21, kun få måneder etter at LK20 var iverksatt.

### **Datainnsamling og informanter**

Semi-strukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2018) ble gjennomført på Zoom og hvert intervju varte i 20–30 minutter. Det ble brukt en intervjuguide, som i tillegg til spørsmål om bakgrunnsinformasjon, hadde spørsmål som omhandlet forståelse av kritisk tenkning, eksempler fra undervisning som la til rette for kritisk tenkning, og muligheter og utfordringer knyttet til arbeid med kritisk tenkning i skolen. Gjennom spørsmålene fikk lærerne mulighet til å utdype sine tanker om hva kritisk tenkning kan være, med utgangspunkt i egne erfaringer og tolkning av læreplanen. Vi la mest vekt på erfaringsdimensjonen (Kvale & Brinkmann, 2018), da vi ønsket å få språkliggjort lærernes tause kunnskap i en tidlig fase av implementeringen av den nye læreplanen.

I prosjektets første fase var det 15 lærere tilknyttet prosjektet, hvorav elleve stilte seg disponible til intervju. Etter elleve intervjuer ble datamaterialet ansett som mettet (jf. Saunders et al., 2018). Lærerne (fire menn og sju kvinner) hadde jobbet i skolen mellom 2 og 21 år og underviste på 3.–7.trinn da intervjuene fant sted. Utover dette representerer de ulike utdanningsbakgrunner og undervisningsfag. Studien er godkjent av NSD og lærerne har gitt skriftlig samtykke til å delta. Av hensyn til anonymitet er alle lærerne gitt kvinnenavn.

## Analyse

De transkriberte intervjuene ble analysert gjennom en kvalitativ innholdsanalyse (Krippendorff, 2013). Analyseenheden er én tematisk enhet, det vil si en «sammenhengende sekvens i teksten som inneholder ett tema, én ide eller én argumentasjonsrekke» (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 310). Enhetene kan ha varierende lengde, fra en setning til lengre tekstpassasjer. Kodinga ble gjort i NVivo ved at vi fant steder i teksten der kritisk tenkning ble nevnt gjennom kategoriene. Kategoriene ble til med utgangspunkt i perspektivene på kritisk tenkning, slik de fremmes av Ferguson og Krangle (2020), Lim (2015), Bailin et al. (1999), Siegel (2010) og Facione (1990). I møtet med datamaterialet ble det nødvendig å tilpasse og konkretisere noen av perspektivene for at de skulle passe til vår kontekst og materiale. For eksempel ble de to siste premissene til Lim, flere løsninger på et problem og kompromisser gjennom allianser, innlemmet i perspektivmangfold, sammenhengsforståelse, makt og kontekstualisering. De endelige kategoriene vi har brukt i vår analyse er beskrevet og eksemplifisert i tabell 1.

Vi kodet utsagn som nevnte kategorien eksplisitt eller implisitt. Når en kode var implisitt til stede i intervjuene hadde den tematiske enheten innhold som tilsvarte en av kategoriene uten at terminologien ble nevnt. Et eksempel på at kategorien nevnes eksplisitt er når en lærer snakket om kildevurdering og hva de legger i begrepet, mens når kategorien er kodet implisitt så snakket læreren om kilder og informasjon uten å nevne kildevurdering eksplisitt. Et eksempel er følgende sitat som er kodet som kildevurdering: «Det handler mye om å vurdere hva som er god og pålitelig informasjon» (Gro).

Kategoriene i tabell 1 er ikke gjensidig utelukkende, det vil si at en tematisk enhet kan kodes med flere av kategoriene. For eksempel er følgende sitat fra lærerintervjuene kodet som holdning, kildevurdering og perspektivmangfold:

At de sier ting som «nei, men jeg vet ikke helt om det er sant» eller «dette har jeg lest et sted, men jeg er litt usikker på om det stemmer», «dette synes jeg høres litt rart ut, men kanskje det er sånn og sånn», det tenker jeg er tegn på at de i hvert fall begynner å tenke kritisk da. (Gro)



**Tabell 1.** Kategorier for kritisk tenkning brukt i analysen

Kategori	Beskrivelse	Eksempler fra intervju
Holdninger	Å tenke, føle og/eller handle ut ifra egenskaper og ferdigheter som knyttes til kritisk tenkning som åpenhet, respekt, vurdering og metakognisjon	Jeg tror jeg ser mange muligheter i form av at de er veldig nysgjerrige, [...] de er veldig interesserte i å lære mer og de er interesserte i å vite, de jakter veldig ofte på en sannhet eller hva som stemmer
Kildevurdering	Vurdere kildens troverdighet, objektivitet og autoritet	Vi bruker jo veldig mye internett og ulike kilder i og med at vi har den der iPaden, og da har vi informasjon veldig lett tilgjengelig
Argumentasjon	Lage egne og vurdere andres argumenter	Hver gang de begynner å begrunne standpunktene sine, så tenker jeg at det i hvert fall er en god arena for å tenke på kritisk tenkning
Perspektivmangfold	Se at det er ulike perspektiver på en sak og kunne løfte og drøfte ulike sider av denne	Jeg opplever at når de forstår at det ikke bare er mitt syn på ting som er det gjeldende, men at det er ulike syn, da tenker jeg at de har skjønt noe rundt kritisk tenkning
Sammenhengsforståelse	Forstå sammenhenger i naturen og samfunnet og at det finnes strukturer som gjør at vi er koplet sammen og er avhengige av hverandre	Vi hadde om de tre maktinstansene: domstol, storting og regjering, og hvordan de jobbet sammen for å ha et demokrati, så der kunne man jo lagt opp til litt mer sånn kritisk tenkning. Altså om det er demokrati eller ikke, hva skjer hvis, det er litt sånn spørsmålsstillingen rundt de tre, da
Makt	Identifisere maktforhold og motsetninger i samfunnet	<i>Lærerne snakket ikke om makt</i>
Kunnskapssyn	Kunne reflektere over hvordan kunnskap blir til og hva som teller som sikker kunnskap	Det er vel på en måte [...] at man tenker på den forståelsen man har, men at man begynner å sette spørsmål da, «tenk om det faktisk ikke er sånn, tenk om jeg ikke har forstått det fulle bilde, tenk om grunnen til at den gjorde det faktisk er noe annet», så spørsmål er en viktig vei inn til kritisk tenkning
Kontekstualisering	Forstå at alle situasjoner oppstår i en kontekst som påvirkes av hvem som er deltakende	Jeg tenker at i litteratur og bøker, [...] altså hvorfor tror du Gruffalo gjorde det, hvorfor gjorde han ikke det. At man kan ta utgangspunkt i en helt, møte de på det, for det er jo mye muntlig å snakke sammen

For å være transparente i presentasjonen av resultatene har vi valgt å presentere en tabell i resultatdelen (tabell 2) som viser hvordan kategoriene fordeler seg i lærerintervjuene. I tabellen synliggjør vi hvor mye og grundig den enkelte lærer er innom kategorien ved følgende tre fargesjatteringer: (1) svart angir at læreren har et gjennomgående fokus på kategorien i intervjuet; (2) mørk grå angir at læreren er tydelig innom kategorien og sier hva hun mener om det; og (3) lys grå angir at læreren er innom kategoriens innhold, men at hun ikke nødvendigvis er det bevisst og at kategoriens innhold ikke vektlegges.

Alle forfatterne av artikkelen har vært delaktige i kodingsprosessen, og i starten av analysen diskuterte forfatterne innholdet i kodene og utdrag fra tran-

skripsjonene i fellesskap. Videre har vi kontrollkodet deler av materialet for å sikre reliabilitet (Creswell & Creswell, 2018).

## Resultater

For å svare på forskningsspørsmålet vårt, knyttet til hvilke perspektiver på kritisk tenkning barnetrinns lærere vektlegger og hvordan de beskriver arbeidet med kritisk tenkning i klasserommet, gjør vi i denne delen først rede for hva lærerne legger i de ulike kategoriene og viser deretter hvordan de vektlegger de ulike perspektivene på kritisk tenkning på tvers av kategoriene.

### Lærernes forståelser av de ulike kategoriene

Den første kategorien, *holdning*, er relatert til danning og måter å være på. Ni av lærerne er innom denne kategorien, og perspektiver lærerne kommer innom er å endre synsvinkel, være undrende og være nysgjerrig.

Fire av lærerne har noenlunde den samme forståelsen; de knytter det til å være skeptisk. Ina sier at det å være kritisk er å «være negativt innstilt», og i tråd med dette snakker Fie om sitt første inntrykk av kritisk tenkning i læreplanen:

Var det det, det handla om? Var det å ha en negativ innstilling, for det høres jo veldig sånn ut: Nå skal du være kritisk. Så jeg var litt sånn, okey, hvordan skal vi klare å få til det overalt? Jeg tenkte først at det var veldig snevert, at nå skal vi inn og prøve å skape negative synspunkt.

Berit mener det kan være utfordrende dersom elevene blir for opphengt i å være kritisk. Hun sier: «Det kan gå litt sport i noen, nå skal jeg bare være uenig for å være uenig, det kan være litt sånn ulempe.» Som vi ser knytter noen av lærerne kritisk tenkning til det å ha en negativ innstilling, og de sier at elevene kanskje blir opphengt i å være kritiske uten å reflektere rundt det.

Refleksjon rundt egne holdninger trekker også andre lærere fram; de framhever at en kritisk holdning dreier seg om akkurat dette, slik Gro forklarer: «Mye av det [kritisk tenkning] handler om at du stiller deg litt kritisk til de beslutningene og holdningene du har selv, og vurderer hvorfor du har dem og om de er gyldige.» Gro er også opptatt av normative sider ved holdningskategorien og sier at «det handler mye om å være kritisk på riktig måte og kritisk til de riktige tingene». Et annet perspektiv som kommer fram i intervjuene er at flere lærere mener det kan være lurt å starte med kritisk tenkning tidlig, nettopp for å trene opp en kritisk holdning, slik Dina påpeker:

Jeg tror nesten de blir mer begrenset jo eldre de blir når de starter med det for da kommer de inn i noen sånne spor. Vi har spesielt noen sånn, hva skal jeg si, flinke piker, som bare er på utkikk av det riktige svaret, og å få plukket av dem det så fort som mulig tenker jeg er kjempeviktig.

Holdningskategorien har mest fokus på måter å være på, men det finnes også eksempler på å kunne, slik Janne beskriver en kritisk tenker:

En kritisk tenker er en som har nok kunnskap om et tema og kan se ting fra forskjellige ståsted, og har på en måte et skikkelig bilde av en sak, så alle kan være kritisk tenkende, men det er kunnskapen bak som er viktig.

*Kildevurdering* er en annen kategori ved kritisk tenkning, som i likhet med forrige kategori blir snakket om av ni av elleve lærere. Kildevurdering har imidlertid et mer gjennomgående fokus hos lærerne enn holdninger. Helle og Kari kopler kritisk tenkning nesten utelukkende til kildevurdering, mens de andre lærerne er innom det i varierende grad. Fie er innom kildevurdering én gang, og mener man kan jobbe med det ved å undersøke «hvor vi kan bruke dette, hvor fant vi det, er det gyldig, er det sant?». Kari mener at elevene skal jobbe med kilder fordi «man skal gjøre seg sikker, undersøke, [...] se etter flere kilder og ikke minst hva er riktig eller korrekt». Her ser vi at Kari lener seg mot en normativitet, som også er tydelig hos flere av de andre lærerne.

Helle framhever lærerrollen som et ledd i arbeidet med kildevurdering: «Det er på en måte min jobb å gi dem [elevene] evne og kunnskap om hvordan de finner fram til den informasjonen de skal ha.» I tråd med dette framhever Carina at det er viktig å gi elevene innsikt i hva som er riktig kunnskap. Hun sier: «Vi har jobbet med å søke på nettet [...] og vi snakket litt i forkant om hva som er riktig kunnskap.» Janne er mer opptatt av at hun skal ta tak i kildene elevene bruker, framfor å presentere dem for kilder: «Jeg tror de får kilder fra veldig mange forskjellige plasser, og arenaer som vi lærere egentlig ikke er i, så jeg merker at det er mye de driver med og som de kan som jeg ikke har hørt om.» Hun påpeker videre at de snakker mye om fake news og hva de kan stole på.

Samlet sett knytter lærerne kildevurdering til å skille mellom fakta og mening, søke på nett, finne kildens pålitelighet, avdekke intensjonene til avsender, være kritisk til læreren sin eller andre autoriteter, men også til hva venner poster på sosiale medier. Dette mener de at man kan jobbe med i klasserommet ved å stille spørsmål, noe samtlige av lærerne trekker fram som viktig for kritisk tenkning, slik det beskrives av blant annet Kari: «Jeg vil ikke si at det er kritisk tenkning uten at man spør spørsmål og uten at man er, 'ja, det er noe her som ikke helt stemmer' .»

*Argumentasjon* handler om å lage egne og vurdere andres argumenter, og er en kategori som alle lærerne snakker om. De fleste lærerne knytter argumentasjon til ord som å resonnerer, begrunne, rangere og vurdere. Mange av lærerne er også opptatt av at læreren må stille spørsmål eller grave for å få fram elevenes argumenter. Nesten halvparten av lærerne knytter argumentasjon til noe elevene gjør i fellesskap. Gro hevder: «Hver gang de begynner å begrunne standpunktene sine, så tenker jeg at det er en god arena for kritisk tenkning. Og at det gjør at de forholder seg til hverandres arenaer.» Eller som Eli sier:

Det er jo litt av poenget at de skal finne ut av det sammen og ha forskjellige tanker om det sammen [...] og da tror jeg det er ganske viktig at de lærer å argumentere og finne gode argument for saker.

Innenfor argumentasjon er Fie mest opptatt av elevenes erfaringsbaserte tilnærming til kritisk tenkning, og sier at det oppstår mye kritisk tenkning i hver time fordi elevene aktivt spiller videre på hverandres kommentarer. Janne trekker i motsetning til Fie fram viktigheten av kunnskap for kritisk tenkning og at hennes rolle er å bringe inn ny kunnskap gjennom nye argumenter i diskusjonen, slik at elevene kan tenke: «Å ja, sant, det har jeg ikke tenkt på.» Fie peker også på en distinksjon i arbeidet med argumentasjon, og reiser spørsmål om meningen er å høre flest mulig argumenter fra flest mulig elever eller å grave dypere i noen argumenter. Viktigheten av bredde og dybde i argumentasjonen trekker også Dina fram: «De har jo ofte begrunnelsen klar egentlig, men du får ikke frem de meningene hvis du ikke graver litt dypere.»

Overbevisning er et annet syn på hva argumentasjon er, og handler om at man skal overbevise om én side av en sak. Vi ser at noen lærere er opptatt av å fremme én side og overbevise, mens andre er opptatt av å få fram et større bilde ved at argumentasjon skal brukes for å se ulike sider av saken. Carina og Kari er i tillegg opptatt av at man gjennom motstridende informasjon skal bli enige om hva som er mest rett.

I tråd med det vi så i forrige avsnitt er *perspektivmangfold* en kategori som beskrives som å løfte fram og drøfte ulike sider av en sak. Alle lærerne er innom denne kategorien, og de har en mer unison oppfatning av hva perspektivmangfold kan være enn de har av flere av de øvrige kategoriene. De mener at det handler om å se ulike sider av en sak, gjerne ved å påpeke fordeler og ulemper. De fleste snakker mest om objektive temaer, men noen knytter det også til å kunne sette seg inn i en annens situasjon. Berit bruker et undervisningsopplegg om aldersgrenser for å reflektere rundt det å forstå hverandre:

De lærer å se på forskjellige måter, og de ser det fra sitt eget perspektiv, slik som de ønsker, og at de skjønner at foreldrene og lærerne tenker at det er på grunn av det. Jeg opplever at når de forstår at det ikke bare er mitt syn som er gjeldende, men at det er ulike syn, da tenker jeg at de har skjønt noe rundt kritisk tenkning.

For å synliggjøre perspektiver kan læreren for eksempel, som Carina foreslår, gi elevene «ulike utfordringer, ulike spørsmål eller ta utgangspunkt i ulike måter å snu og vende på en sannhet eller en usannhet, et objekt eller en hendelse».

Kategorien *sammenhengsforståelse* handler om å problematisere hvordan mennesker er avhengige av hverandre. Det er kun fire lærere som er innom sammenhengsforståelse, og de nevner det aldri eksplisitt. Hos Gro kommer det implisitt fram når hun snakker om perspektiv: «Sette seg inn i andres perspektiver, hva er det som er problematisk for andre som ikke er problematisk for deg.» Ina, Janne og Dina kommer innom sammenhengsforståelse når de forklarer gjennomførte undervisningsopplegg knyttet til henholdsvis maktinstansene i Norge,

bærekraftig teknologi og fattigdomsproblematikk, som de mener enten bidro til eller kunne ha bidratt til kritisk tenkning.

*Kunnskapssyn* knyttes til forståelse av hvordan kunnskap har blitt til, og graden av sannhet i kunnskap. Seks av lærerne er innom dette, der tre nevner det i én ytring, som også er kodet som andre kategorier, som argumentasjon og perspektivmangfold, slik som hos Berit:

Jeg tenker at det handler om å se ting fra litt ulike sider og argumentere fra ulike perspektiver, og at man ikke nødvendigvis godtar all kunnskap man blir servert eller leser selv. Man lærer å forholde seg til at det ikke alltid er den absolutte sannhet.

Noen lærere utdyper det litt mer. Ada påpeker at kritisk tenkning kan bidra til at elevene må forstå at «noe ikke alltid er en sannhet, men en sannhet for noen eller en sannhet i noen sammenhenger; at en sak kan ha både positive og negative sider, at det ikke alltid er svart-hvitt». Janne forklarer at kritisk tenkning handler om å «ha nok kunnskap om et tema, se ting fra forskjellige ståsted, og ha et skikkelig bilde av en sak». Noen lærere tydeliggjør at kritisk tenkning kan være forskjellig i ulike fag, slik som Kari: «Vi prøver jo i naturfag å være så objektiv med vitenskapelig metode, og der applauderer man hvis man egentlig stanger i veggen.» Samlet sett snakker lærerne om kunnskapssyn i lys av hva som er sant og gyldig, og de knytter det til fake news og forskjellen mellom mening og fakta.

Den siste kategorien, *kontekstualisering*, viser til at kritisk tenkning rettes mot hvem som er deltakere i en situasjon, at deltakerne vil påvirke konteksten, og at konteksten vil påvirke deltakerne. Fire lærere viser til dette gjennom undervisningsopplegg de har hatt. Dina trekker fram et opplegg som ble gjennomført i to parallelle klasser, og hvordan elevene i de ulike klassene brukte forskjellig argumentasjon: «De [hennes klasse] argumenterte i forhold til meg som lærer, mens den andre klassen argumenterte i forhold til det faget som klassen der hadde.» Gro viser til et opplegg der elevene diskuterte menneskerettigheter:

Vi gjør sånne aktiviteter noen ganger [...] der de skal rangere ting etter viktighet. [...] Hvilken menneskerettighet synes du er den viktigste og hvorfor? Hvis du bodde i et annet land tror du du ville vektlagt en annen menneskerettighet enn du gjør fordi du bor i Norge? Ja, jeg tenker på en måte at det er den typen læringssituasjoner som åpner opp for kritisk tenkning, at de kan vurdere og evaluere og at de kan begrunne synspunktene sine.

Her ser vi at undervisningsopplegget knyttes til kontekstualisering gjennom at det koples til hvilket land man bor i – og vi ser også at man gjennom kontekstualisering kan adressere ulike synsvinkler, og knytte inn de øvrige kategoriene.

### **Lærernes vektlegging av ulike perspektiver på kritisk tenkning**

Som vi har sett i første del av resultatkapittelet knytter lærerne kritisk tenkning samlet sett til alle kategorier og de har ulike forståelser innad i kategoriene, men analysen viser også at de vektlegger kategoriene ulikt når de snakker om kritisk

tenkning. Tabell 2 gir en oversikt over hvilke kategorier hver enkelt lærer snakker om og i hvilken grad.

**Tabell 2.** Oversikt over hvilke kategorier lærerne snakker om. Svart: Gjennomgående fokus. Mørk grå: Er tydelig innom kategorien og sier hva de mener om det. Lys grå: Er innom kategoriens innhold, men det er ikke nødvendigvis bevisst og vektlegges ikke.

Lærer	Holdninger	Kildevurdering	Argumentasjon	Perspektivmangfold	Sammenhengsforståelse	Makt	Kunnskapssyn	Kontekstualisering
Ada								
Berit								
Carina								
Dina								
Eli								
Fie								
Gro								
Helle								
Ina								
Janne								
Kari								

Som vi ser av tabellen er lærernes forståelse av kritisk tenkning i stor grad koplet til argumentasjon, perspektivmangfold og kildevurdering, der to lærere, Helle og Kari, nesten utelukkende kopler kritisk tenkning til kildevurdering, og Fie nesten utelukkende kopler det til argumentasjon. Berit har på sin side et gjennomgående fokus på perspektivmangfold. Videre ser vi at holdning er en kategori som mange har vært innom, men det er kun Gro som nevner det eksplisitt, mens Janne snakker om å være en «kritisk tenker». Kategoriene holdning, argumentasjon og kildevurdering er ofte tilknyttet en av de øvrige kategoriene, fordi man argumenterer, vurderer og agerer opp mot noe, altså et innhold; innholdet synliggjøres ofte gjennom perspektivmangfold, sammenhengsforståelse, kontekstualisering og kunnskapssyn. I dette materialet snakker ingen av lærerne om makt, og få er innom sammenhengsforståelse og kontekstualisering.

Ser vi på hvordan enkeltlærerne snakker om kritisk tenkning, ser vi at de varierer veldig i sin tilnærming. I den ene enden av spekteret har vi Ada, Carina, Eli og Ina som gjennomgående viser et avgrenset syn på kritisk tenkning. De er innom noen av kategoriene, men stort sett uten at de legger vekt på hva de inneholder. I motsatt ende har vi Gro som snakker om nesten alle kategoriene, og også er tydelig på hvordan hun forstår de ulike perspektivene på kritisk tenkning. Dina ser på sin side alt opp mot tekst, mens Janne er opptatt av dannelsesoppgaven, og knytter kritisk tenkning til å ivareta og utvikle demokratiet. Både Janne og Helle tar inn over seg at elevenes kunnskapsgrunnlag kommer fra andre arenaer enn skolen, men de har ulik tilnærming til det. Helle påpeker at hennes rolle er å «trene dem opp» til å forholde seg til sosiale medier, og påpeker at hennes jobb er å finne den rette kunnskapen og gi elevene en verktøykasse for å kunne tenke kritisk. Janne er opptatt av å bruke elevens kunnskaps- og forståelseshorisont som utgangspunkt og så tilføre ny kunnskap for å utfordre det de allerede vet, eller tror de vet.

## Diskusjon

Kritisk tenkning er ikke et nytt begrep, og heller ikke noe nytt i utdannings-sammenheng (Popkewitz, 1999), men det er gjennom LK20 løftet fram for å ligge som fundament for læring. Som vist innledningsvis er formuleringene om kritisk tenkning i læreplanen vidt formulert og de kan dermed tolkes på ulike måter, men for at tolkningen skal skje, må lærerne ha en forståelse for hva kritisk tenkning kan romme av perspektiver. Vi har sett at lærerne samlet sett er innom mange av kategoriene, men den enkelte lærer går ikke så dypt innenfor hver av dem. Mye av det som kan knyttes til kategoriene er utsagn som er implisitte og ikke direkte uttalt av lærerne. Et eksempel på det er når Gro referer at hun spør elevene om de ville vektlagt andre menneskerettigheter om de bodde i et annet land enn Norge, så er det plassert i kategorien kontekstualisering, selv om hun ikke bruker det begrepet. Det viser at de har en idé om hva som kan fremme kritisk tenkning i klasserommet, men mangler noe forståelse rundt hvordan perspektivene virker sammen og det fulle bildet av hva de inneholder. Videre har vi sett at lærerne har ulike syn på hva som bør vektlegges når det kommer til kritisk tenkning, noe som også handler om hvilket kunnskapssyn de legger til grunn og hvordan de ser sin egen rolle i klasserommet.

### Lærernes perspektiver på kritisk tenkning

I dette materialet ser vi at selv om lærerne samlet sett snakker om de fleste kategoriene av kritisk tenkning, har de fleste et relativt smalt fokus i sine beskrivelser. Det er særlig kategoriene makt, sammenhengsforståelse og kontekstualisering som det snakkes lite om. Om læreren forholder seg til ensidige perspektiver på begrepet, som for eksempel at kritisk tenkning utelukkende handler om å være skeptisk til kilder, vil mange av perspektivene i læreplanen gå tapt. Kildevurdering har vært sterkt inne i læreplanene, og kan være en grunn til at lærerne viderefører det som en dominerende oppfatning (Børhaug, 2017; Ferrer et al., 2019). I tabell 2 kan vi se at noen av lærerne hovedsakelig snakker om kritisk tenkning på en måte som faller inn under én kategori og at disse lærerne sier lite som kan falle inn i de øvrige kategoriene. Gjennom analysen ser vi at de lærerne som er innom flere av kategoriene på den mellomste sjatteringen, slik som Gro og Janne, viser forståelse for flere sider av kritisk tenkning og hvordan de kan ses i sammenheng, og ved at det ikke er ett perspektiv som dominerer, utelukkes ikke andre perspektiv. Ved å kjenne til flere innganger til kritisk tenkning og bruke det i møtet med fagstoffet åpner man opp for elevenes kritiske tenkning (Ryen 2020).

Videre ser vi gjennom analysen at kategoriene for kritisk tenkning ikke er gjensidig utelukkende, og det samme utsagnet kan dermed ha blitt kodet i flere kategorier av kritisk tenkning. Et eksempel fra resultatdelen er der Berit sier:

Jeg tenker at det handler om å se ting fra litt ulike sider og argumentere fra ulike perspektiver, og at man ikke nødvendigvis godtar all kunnskap man blir servert eller leser selv. Man lærer å forholde seg til at det ikke alltid er den absolutte sannhet.

Dette utdraget er trukket fram under kategorien kunnskapssyn, men som vi ser kunne det også vært eksempel på perspektivmangfold eller argumentasjon. I flere tilfeller er lærerne altså innom mange av kategoriene, men de går ikke så dypt i å forklare hvordan de forstår de ulike perspektivene på kritisk tenkning. Denne manglende begrunnelsen kan innebære at de ikke er så bevisst på innholdet i og distinksjonene mellom perspektivene, noe som er viktig for å arbeide med det i klasserommet.

Analysen viser også at kategoriene kildevurdering, argumentasjon og holdning som oftest knyttes til en av de øvrige kategoriene, noe som viser at kritisk tenkning skjer i møtet mellom det generiske og det fagspesifikke (Ferrer et al., 2019). Det ser derfor ut til at disse perspektivene trenger en innholdskomponent for å operasjonaliseres i klasserommet, som er i tråd med annen forskning fra barnetrinnet som sier at elevene må tenke kritisk *om noe* (Jøsok og Elvebakk, 2019; Kjølsvedt, 2019; Ryen 2019). For Dina er det fortrinnsvis tekster. Ettersom hennes inngang til kritisk tenkning går via tekst, er det tett knyttet til kritisk literacy, som er en av flere innfallsvinkler til kritisk tenkning (Vasquez et al., 2019).

### **Lærernes rolle i elevers kritiske tenkning**

Flere lærere påpeker at elevene skal få «den riktige kunnskapen» og at de skal «tenke på rett måte», særlig når de snakker om kildevurdering. Denne normative forståelsen av kritisk tenkning er også synlig i læreplanen. Ferrer et al. (2019) påpeker at læreplanen er tydelig på hva man ikke skal tenke kritisk om, som at demokrati er en foretrukken styringsform og at mangfold er positivt; man skal kunne tenke kritisk, men ikke om alt. Når kritisk tenkning blir noe vi skal gjøre for å komme fram til noe som er bestemt, blir det mer en instrumentell tankeferdighet enn reell utforskning og nytenkning. På den måten kan vi si at noen av lærerne, i likhet med læreplanen, er mer åpne for at elevene skal *tenke* enn å *tenke kritisk*.

For å fremme kritisk tenkning må læreren gjøre aktive valg, som å stille spørsmål, grave i elevenes tanker og lære seg selv og elevene å stå i ubehag og usikkerhet over tid (Jøsok & Elvebakk, 2019; Ryen, 2019; Wilkinson et al., 2017). Flere av lærerne trekker fram dette med å stille spørsmål og hjelpe elevene med å se ulike perspektiver og begrunne argumenter gjennom at læreren spør etter begrunnelser eller andre sider av saken. Dette er en del av en kritisk tenkende klasseromsdiskurs, der læreren skal sosialisere elevene inn i en kultur som er åpen for kritisk tenkning, og det kan gjerne begynne tidlig (Alexander, 2014; Kuhn, 2019; Mehan & Cazden, 2015). Å lære elevene å lytte, stille spørsmål, spille på hverandres argumenter og utforske og utfordre temaer sammen kan dermed være en hensiktsmessig måte å jobbe med kritisk tenkning på i barneskolen. En mulig felle å gå i er å tenke at kritisk tenkning handler om å være skeptisk til alt, noe som vil stoppe utforskning og læring, mer enn å fremme det.



## Avsluttende betraktninger

Som vist innledningsvis er formuleringene i LK20 vide og skaper et stort tolkingsrom for læreren (Karseth et al., 2020). I formuleringene står kritisk tenkning oftest uten en tilhørende forklaring, og det er i tillegg mange implisitte formuleringer, noe som innebærer at læreren må ha god kunnskap om hva kritisk tenkning kan være for å finne det i læreplanen. Ott (2019) framhever at det kan være utfordrende å se potensialet for kritisk tenkning i læreplanen, da sammenhengene er uklare. Forutsetningene for å jobbe med kritisk tenkning ligger altså i læreplanverket, men for at lærerne skal fange det opp kreves en bevissthet rundt hva kritisk tenkning kan være (Lipman, 1987). Det er derfor ikke rart at lærerne mangler en enhetlig og felles forståelse av begrepet.

Dette peker på noen implikasjoner for praksis. I tråd med andre studier ser vi at barnetrinns lærere trenger mer kunnskap om hva kritisk tenkning er, og hvordan det kan operasjonaliseres (Holmer, 2020; Jøsok & Elvebakk, 2019; Merli, 2020; Schulz & FitzPatrick, 2016). For det første ser vi at det å ha ulike og åpne perspektiver på kritisk tenkning, slik som Gro og Janne i vår studie, og ikke være fastlåste i ett syn, er i tråd med ideen om det å være en kritisk tenker, der egen-skaper, ferdigheter og kunnskap bringes sammen i læring og danning. Å kunne spille på flere innganger til arbeid med kritisk tenkning gjør at man kan finne flere åpninger i fagstoffet, og lettere gjøre det relevant og meningsfullt for elevene (Klafki, 2014). For det andre kan ikke elevene overlates til seg selv i møtet med kritisk tenkning. De trenger en lærer som vet hvordan hun kan legge til rette for det (Børhaug & Christophersen, 2012; Ferrer et al., 2019; Schulz & FitzPatrick, 2016).

Studien har noen begrensninger knyttet til kategoriene og hvordan vi har kodet materialet. Kategoriene *kunnskapssyn* og *kontekstualisering* har vært utfordrende å kode, fordi materialet viser at de kan kodes på to ulike nivåer, der det ene er elevenes læring, og det andre er hvordan lærerne snakker om elevenes læring. For eksempel er *kontekstualisering* i vår definisjon knyttet til hvordan ulike deltakere vil påvirke konteksten, ikke hvordan læreren kontekstualiserer undervisningen. For å synliggjøre kontekstualisering kreves det et spesifikt innhold, noe som også understrekes ovenfor. I forbindelse med kritisk tenkning snakkes det ofte om metakognisjon (Facione, 1990). Vi har valgt å ikke ha det som en kategori, fordi det ligger på et annet nivå enn hva vi har åpnet for. En konsekvens kan være at vi har gått glipp av variasjoner som kan ha betydning for forståelsen av kritisk tenkning på barnetrinnet.

Denne artikkelen viser kritisk tenkning som hva lærerne mener at det er og ikke hva det faktisk er. Operasjonalisering i klasserommet bør derfor være gjenstand for videre forskning.

## Takk

Tusen takk til deltagende lærere for at dere ville dele tankene deres med oss. En stor takk til redaktør og fagfeller for konstruktive, lærerike og utviklende kommentarer.

## Om forfatterne

Marthe Berg Andresen Reffhaug er stipendiat i didaktikk på OsloMet – Storbyuniversitetet. Hun forsker på kritisk tenkning, dialogisk undervisning og bærekraftsproblemstillinger i undervisning.

Institusjonstilknytning: Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet, Postboks 52, 0130 Oslo, Norge.

E-post: [marthebe@oslomet.no](mailto:marthebe@oslomet.no)

Kirsti Marie Jegstad er førsteamanuensis i naturfagdidaktikk på OsloMet – Storbyuniversitetet. For tiden forsker hun på kritisk tenkning, utforskende arbeidsmåter, kontekstbasert undervisning og forskningsbasert lærerutdanning.

Institusjonstilknytning: Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet, Postboks 52, 0130 Oslo, Norge.

E-post: [kimaje@oslomet.no](mailto:kimaje@oslomet.no)

Emilia Andersson-Bakken er førsteamanuensis i pedagogikk på OsloMet – Storbyuniversitetet. For tiden forsker hun på klasseromsdialoger, lærerrollen og kritisk tenkning.

Institusjonstilknytning: Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet, Postboks 52, 0130 Oslo, Norge.

E-post: [emanb@oslomet.no](mailto:emanb@oslomet.no)

## Referanser

- Alexander, P. A. (2014). Thinking Critically and Analytically about Critical-Analytic Thinking: an Introduction. *Educational Psychology Review*, 26, 469–476. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9283-1>
- Anagün, Ş. S. (2018). Teachers' Perceptions about the Relationship between 21st Century Skills and Managing Constructivist Learning Environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825–840. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11452a>
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- 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>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305–326). Universitetsforlaget.
- Burbules, N. C. & Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. I T. Popkewitz & L. Fendler (red.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics* (s. 45–65). Routledge.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgarskapsoppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 6. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- Børresen, B. & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 247–258. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. I J. Baron & R. Sternberg (red.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (s. 9–26). Freeman.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Executive Summary, The Delphi Report. [https://www.researchgate.net/publication/242279575\\_Critical\\_Thinking\\_A\\_Statement\\_of\\_Expert\\_Consensus\\_for\\_Purposes\\_of\\_Educational\\_Assessment\\_and\\_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction)
- Facione, P. (2020). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
- Ferguson, L. E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? Forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 194–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M., Johannesen, H. S., 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(5), 19–36. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-05-02>
- 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.
- Giroux, H. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.

- Holmer, S. R. (2020). *Kritisk tenkning i samfunnsfag: En kvalitativ studie om læreplanenes utvikling av begrepet kritisk tenkning og læreres forståelse av begrepet*. Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk 5.–10. trinn, UiT Norges arktiske universitet, Tromsø. <https://hdl.handle.net/10037/18847>
- Hovland, B. M. & Storhaug, M. (2019). Storyline: Kreativ og kritisk tenkning i historieundervisningen. I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 131–152). Universitetsforlaget.
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 50–68). Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (1). EVA2020, Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen---politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold/>
- Kjøstvedt, A. G. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 153–171). Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Klim.
- Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science education*, 85(3), 291–310. <https://doi.org/10.1002/sce.1011>
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (3<sup>rd</sup> ed.). Sage Publications.
- Kuhn, D. (2019). Critical Thinking as Discourse. *Human Development*, 62(3), 146–164. <https://doi.org/10.1159/000500171>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Qualitative interviews*. Studentlitteratur.
- Larsson, K. (2021). On the Role of Knowledge in Critical Thinking – Using Student Essay Responses to Bring Empirical Fuel to the Debate between ‘Generalists’ and ‘Specificists’. *Journal of Philosophy of Education*, 55(2), 314–322. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12545>
- Lim, L. (2015). Critical Thinking, Social Education and the Curriculum: Foregrounding a Social Relational Epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Lipman, M. (1987). Critical Thinking – What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), 5–12. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403>
- Mehan, H. (1979). “What Time Is It, Denise?”: Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285–294. <https://doi.org/10.1080/00405847909542846>
- Mehan, H. & Cazden, C. B. (2015). The Study of Classroom Discourse: Early History and Current Developments. I L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (red.), *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue* (s. 13–34). American Educational Research Association. [https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1\\_2](https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1_2)
- Merli, H. (2020). *Spørsmål og kritisk tenkning i naturfagundervisningen*. Masteroppgave, OsloMet, Oslo. <https://hdl.handle.net/11250/2759009>

- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessy, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the Effects of Classroom Discussion on Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- OECD (2018). *Future of Education and Skills 2030*. [www.oecd.org/education/2030](http://www.oecd.org/education/2030)
- Opplæringslova (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning i bærekraft i fagfornyelsen. I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 30–49). Universitetsforlaget.
- Popkewitz, T. (1999). Introduction. Critical Traditions, Modernisms, and the “Posts”. I T. Popkewitz & L. Fendler (red.), *Critical Theories in Education: Changing terrains of knowledge and politics* (s. 1–13). Routledge.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to Transform the World: Key Competencies in Education for Sustainable Development. I A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (red.), *Issues and trends in education for sustainable development* (s. 39–59). UNESCO.
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 69–87). Universitetsforlaget.
- Ryen, E. (2020). Klafki's Critical-Constructive Didaktik and the Epistemology of Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 214–229. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1657959>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H. & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Schulz, H. W. & FitzPatrick, B. (2016). Teachers' Understandings of Critical and Higher Order Thinking and What This Means for Their Teaching and Assessments. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(1), 61–86. <https://doi.org/10.11575/ajer.v62i1.56168>
- Shor, I. (1987). *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Boynton /Cook.
- Siegel, H. (2010). Critical thinking. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education* (3. utg., s. 141–145). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00582-0>
- Svartdal, F. (2021). Holdning. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/holdning>
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Wetlesen, A. & Eie, S. (2019). Geografisk dannelse: En reise gjennom fylkene i Norge. I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 88–109). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (red.), *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 166–195). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Wikforss, Å. (2019). Critical Thinking in the Post-Truth Era. I P. Kendeou, H. Robinson & M. McCrudden (red.), *Misinformation, 'Quackery', and 'Fake News' in Education* (s. 279). Information Age Publishing.
- Wilkinson, I. A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M.-Y. & Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>