

MASTEROPPGÅVE

MGMO5900

Mai 2022

Kritisk tenking i norskfaget

Eit utval lærarar sine opplevingar av moglegheiter og utfordringar

Critical thinking in the Norwegian subject

A selection of teachers experiences of opportunities and challenges

Akademisk masteroppgåve

30 sp.

Maria Bjørnereim

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

© Maria Bjørnereim

2022

Kritisk tenking i norskfaget

Samandrag

Dette masterprosjektet undersøker kva eit utval norsklærarar på ungdomsskulen legg i omgrepet kritisk tenking, og kva moglegheiter og utfordringar dei opplever i møte med dette oppdraget. Gjennom ein kvalitativ intervjustudie analyserast desse spørsmåla i lys av teori om kritisk tenking, særleg kritisk literacy, og relevant forskning på feltet. For å kunne ta utgangspunkt i noko konkret frå klasserommet, gjennomførte lærarane eit opplegg frå ressursen Tenk.no i førekant av samtalanene. Funn frå studien viser at lærarane betraktar kritisk tenking som viktig og nødvendig i eit medborgarskap-perspektiv, og understrekar at den kritiske kompetansen særleg er viktig i eit samfunn som fløymer over av kjelder og informasjon. Læraranes bidrag gjev grunnlag for å diskutere korleis ein kan legge til rette for kritisk tenking på ungdomsskulen, særleg i norskfaget, men òg tverrfagleg. Utfordringar som vert peika på er mellom anna at det er utfordrande å få tid til alt elevane skal lære. Likevel fortel lærarane om moglegheiter for livsnære og relevante oppgåver som inkluderer den kritiske tenkinga i faga. Nokre dømer er debattar om aktuelle saker, prosjekt om konspirasjonsteoriar, språkkampanje og gaming. Læraranes skildringar av eigen praksis gjev også grunnlag for å diskutere kva rolle det digitale universet, og særleg digitale medium, bør spele i opplæringa. Ei anna utfordring som viste seg gjennom datainnsamlinga, er at den kritiske tenkinga på mange måtar føreset at elevane meistrar dei grunnleggjande ferdigheitene. Eit funn her er at elevar med norsk som andrespråk opplever språklege barrierar som hindrar dei i å øve den kritiske tenkinga.

Abstract

This master thesis explores how a selection of Norwegian subject teachers at secondary school defines critical thinking. Furthermore, what opportunities and challenges they experience. The study is conducted through a qualitative study, using interviews. Further, the questions are analysed based on theories and relevant research of critical thinking, with an emphasis on critical literacy. As a way to conceptualise findings from the classroom, the teachers from this study used a scheme from the resource «tenk.no» prior to the interviews. Teachers from this study, considers critical thinking as paramount and necessary within a co-citizenships perspective. Furthermore, the study accentuate the critical competence as important in a community with abundance of information and internet sources. The contributions from the participants establishes a foundation for a discussion of how we can facilitate for critical thinking at secondary school, both in the Norwegian subject and cross curricula. Alas, there is a challenge with prioritising critical thinking with everything the pupils ought to learn at school. According to the teachers, there is however, opportunities for life relevant assignments which encompasses the critical thinking in the subject. Such opportunities are debates of current stories, projects of conspiracy theories, language campaigns and gaming. The teachers depictions of their own practises grants for a foundation to discuss what role the digital universe ought to take part in the schooling. Evidently, a challenge was ascertained through the data collection. In order for the critical thinking, pupils should master the basic skills. This study discovered that pupils with Norwegian as a second language, experiences language barriers which inhibited them to practice their critical thinking.

Forord

Med dette set eg punktum for mi lærarutdanning ved OsloMet, og ser tilbake på mange fine studieår. Å skrive masteroppgåve har vore både spanande og utfordrande, og det er fleire som fortener takk for hjelpa undervegs.

Først og fremst vil eg takke informantane mine for at dei tok seg tid, både til gjennomføring av undervisingsopplegg og intervju. I ein travel lærarkvardag er ikkje dette sjølvsagt. Samtalane med desse engasjerte lærarane resulterte i mange nye tankar og refleksjonar, og har utgjort sjølve grunnlaget for denne masteroppgåva.

Ei stor takk også til rettleiaren min, Håvard Skaar. Han har bidrege med nyttige innspel og reflektert saman med meg gjennom heile prosessen. Særleg i analysearbeidet, og med lesingar og tilbakemeldingar undervegs, har han vore til stor hjelp.

Sist men ikkje minst, tusen takk til gode medstudentar, vener og familie! Ingen tvil om at lange lunsjpausar, kaffikoppar, treningsturar og frikveldar har vore naudsynte avbrekk gjennom dette halvåret.

God lesing!

Oslo, 08.05.2022

Maria Bjørnereim

Innhold

Samandrag	3
Abstract	4
Forord	5
1 Innleiing	9
2 Teori	11
2.1 <i>Omgrepsavklaring</i>	11
2.1.1 Ordet «kritisk»	11
2.1.2 «Kritisk tenking».....	11
2.2 <i>Forankring i styringsdokumenta</i>	13
2.2.1 Lovverk og politiske rammer	13
2.2.2 Overordna del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)	14
2.2.3 Læreplan i norsk.....	15
2.3 <i>Kritisk tenking i eit utdanningsperspektiv</i>	16
2.3.1 Kritisk tenking som generell ferdighet eller knytt til faginnhald?	17
2.3.2 Kritisk tenking og det normative – danning og medborgarskap.....	18
2.4 <i>Kritisk tenking i norskfaget</i>	18
2.4.1. Eit dannings- og reiskapsfag	18
2.4.2 Literacy	19
2.4.3 Kritisk literacy.....	20
2.5 <i>Oppsummering</i>	22
3 Tidlegare forskning	23
3.1 <i>Styringsdokumenta si rolle</i>	23
3.2 <i>Kritisk literacy i skulen</i>	23
3.2.1 Kritiske ferdigheiter i tekstmøter	23
3.2.3 Kjeldemedvit og kjeldevurdering.....	24
3.3 <i>Unge sitt digitale liv</i>	25
3.3.1 Ungdata 2021	25
3.3.2 UNG 2022	25
3.4 <i>Oppsummering</i>	26
4 Metode	27
4.1 <i>Ein kvalitativ studie</i>	27
4.1.1 Abduktiv tilnærming	27
4.1.2 Hermeneutisk-fenomenologisk forankring	28
4.1.3 Førforståing og fortolkingsramme	29

4.2	<i>Intervjuprosessen</i>	30
4.2.1	Kvifor lærarperspektiv?	30
4.2.2	Eit kvalitativt og semistrukturert forskingsintervju	30
4.2.4	Utval og rekruttering	31
4.2.5	Opplegg frå Tenk.no	31
4.3	<i>Analyseprosessen</i>	32
4.3.1	Stegvis-deduktiv induktiv metode	32
4.5	<i>Forskingsetikk</i>	36
4.5.1	Informert samtykke	36
4.5.2	Krav på privatliv	37
4.5.3	Krav på å bli korrekt attgjeve.....	37
4.6	<i>Validitet og reliabilitet</i>	38
4.6.1	Validitet.....	38
4.6.2	Reliabilitet.....	39
5	Resultat	40
5.1	<i>Kva er kritisk tenking?</i>	40
5.1.1	Kritisk tenking som generell ferdigheit	40
5.1.2	Kritisk tenking i norskfaget.....	41
5.1.3	Kritisk tenking i den digitale kulturen	43
5.2	<i>Kritisk tenking i skulekvardagen</i>	45
5.2.1	Ikkje på dagsorden	45
5.2.2	Å forstå omgrepet kritisk tenking	45
5.2.3	Det store opplæringsoppdraget krev prioriteringar	46
5.2.4	Er kritisk tenking ein kompetanse alle kan utvikle?	47
5.3	<i>Kvifor treng elevane den kritiske tenkinga?</i>	48
5.3.1	Danning	48
5.3.2	Gode digitale medievaner	49
5.3.3	Metaspråk og metamedvit.....	51
5.4	<i>Korleis operasjonalisere kritisk tenking i klasserommet?</i>	51
5.4.1	Relevante og livsnære oppgåver	52
5.4.2	Kritisk tenking implementert i øving av munnlege ferdigheiter.....	53
5.4.3	Kritisk tenking og gaming.....	53
6	Diskusjon	54
6.1	<i>Korleis legge til rette for kritisk tenking i skulekvardagen?</i>	54
6.1.1	Dei grunnleggjande ferdigheitene kjem først.....	54
6.1.2	Eksamen legg føringar	55
6.1.3	Implementere kritisk tenking på tvers av fag	55
6.1.4	Eksterne læringsressursar.....	55
6.2	<i>Kva rommar omgrepet og kor går grensa for skulen sitt ansvar?</i>	56

6.2.1	Kritisk tenking som noko meir enn kjeldekritikk	56
6.2.2	Kven har ansvaret for opplæringa i det digitale universet?	57
6.2.3	Elevane sitt underhaldningskonsum – eit problem for skulen?	57
6.2.4	Livsnær og motiverande undervising, men i ein skulediskurs	59
6.2.5	Korleis stiller ein seg altså til den kritisk tenkinga?	60
6.3	<i>Den språklege barrieren</i>	60
6.3.1	Det mangfaldige klasserommet	61
6.3.2	For å lære faga, må ein lære orda som høyrer til	61
6.3.3	Refleksjon på eit andrespråk	62
6.3.4	Korleis løyse dette i klasserommet?	62
7	Konklusjon	64
7.1	<i>Masterprosjektets bidrag</i>	64
7.2	<i>Vegen vidare</i>	65
	Litteratur	66
	Vedlegg	70
	<i>Vedlegg 1: Godkjenning frå Norsk senter for forskningsdata</i>	70
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv</i>	73
	<i>Vedlegg 3: Samtykkeerklæring for informantar</i>	76
	<i>Vedlegg 4: Intervjuguide</i>	77
	<i>Vedlegg 5: Opplegget frå Tenk.no – Nyhetsbingo</i>	81
	82
	82
	<i>Vedlegg 6: Kodeliste frå analysen</i>	83

1 Innleiing

I dag veks born og unge opp i eit tekstlandskap som er komplekst, mangfaldig og til tider uoversynleg. På skjermene sine møter elevane ymse innhald. Falske nyhende, alternative fakta og uklare grenser mellom kommersielt og informativt innhald blir ein del av tekstmøta kvar dag (Veum & Skovholt, 2020, s. 11). Samtidig byr den digitale utviklinga på nye måtar å leve og kommunisere på, og denne utviklinga vil på godt og vondt alltid vere del av elevane sine liv. Korleis møter vi så denne konteksten i skulen?

Stortingsmelding 28, Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet framhevar kor viktig det er at elevane i framtida må lære å vurdere kunnskap på ein sjølvstendig og kritisk måte. Her vert det kritiske perspektivet kopla til dei grunnleggjande ferdigheitene, i tillegg til danning og medborgarskap (St.meld.nr. 28 2016). Vidare er det at elevane skal bli kritiske tenkarar og lesarar blitt forankra både i overordna del av læreplanen og i fagplanane (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Skulen, og særleg norskfaget, skal gi elevane relevant tekstkompetanse. Ofte vert det engelskspråklege omgrepet *literacy* (NOU 2015:8) (Fondevik & Hamre, 2017, s. 15) nytta direkte. Literacykompetanse er ein kompleks kompetanse som gjer mogleg både tileigning av kunnskap og deltaking i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016). Dagrøn Skjelbred (2010) forklarar literacy som evna til å finne fram i dagens tekstlandskap. Å navigere i eit slikt landskap krev evne til å vurdere tekstar kritisk (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 29).

Dette masterprosjektet undersøker korleis kritisk tenking blir forstått og formidla i skulen akkurat no. Gjennom intervju med fire lærarar har eg søkt å finne svar på denne problemstillinga: **Kva tenker eit utval lærarar om kritisk tenking i skulen, og kva for utfordringar og moglegheiter opplever dei i møte med dette oppdraget?**

Gjennom denne problemstillinga søker eg å få innblikk i kva desse lærarane legg i omgrepet kritisk tenking. Kva inneber det for dei? Korleis operasjonaliserer dei arbeidet med kritisk tenking i skulen? For å gje intervjusamtalen eit så konkret utgangspunkt som råd, bad eg lærarane om å gjennomføre eit opplegg frå ressursen Tenk.no før intervjuet. Lærarane sine skildringar av eigen praksis gjev grunnlag for å diskutere ulike moglegheiter og utfordringar dei opplever når det gjeld å legge til rette for kritisk tenking i undervisning.

Vidare kjem først ei omgrepsavklaring og presentasjon av relevant teori og forskning. Deretter kjem metodekapittelet som gjer greie for korleis eg har gått fram i arbeidet med å finne svar på problemstillinga. I resultatkapittelet vert funna frå datamaterialet presentert. Deretter kjem diskusjonsdelen der resultata vert drøfta i lys av relevant teori og forskning. Til slutt kjem ein konklusjon som samanfattar bidraget oppgåva gjev til kunnskapsfeltet. Det blir òg peika på kva implikasjonar resultata kan ha for undervisinga i skulen og gjeve forslag til vidare forskning.

2 Teori

I det følgjande kjem først ei omgrepsavklaring av ordet «kritisk» og omgrepet «kritisk tenking». Deretter viser eg korleis kritisk tenking er forankra i styringsdokumenta, før eg tek føre meg teori om omgrepet i eit utdanningsperspektiv. Til slutt vert teori som knyt seg til norskfagets rolle i arbeid med kritisk tenking, presentert.

2.1 Omgrepsavklaring

2.1.1 Ordet «kritisk»

Når ein skal forstå kva omgrepet kritisk tenking inneber, kan ein starte med å gå etymologisk til verks. Det gammalgreske *krínein*, som ordet «kritisk» kjem frå, tyder nemleg «å skjelne» (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 12). Ordet «kritikk» kan også forståast som «kunsten å bedømme», altså det å kunne skilje, avgjere og dømme (Språkrådet, 2022).

2.1.2 «Kritisk tenking»

Den amerikanske filosofen, psykologen og utdanningsforskeren John Dewey kom tidleg med eit viktig bidrag til den moderne forståinga av kritisk tenking, i boka *How We Think* (1910).

Dewey skilte mellom to former for tenking: Den ukritiske og passive tenkinga, der ein aksepterer idear og informasjon eller trekk raske konklusjonar, og den kritiske, reflekterande tenkinga, der ein har ei aktiv og vurderande tilnærming (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 12).

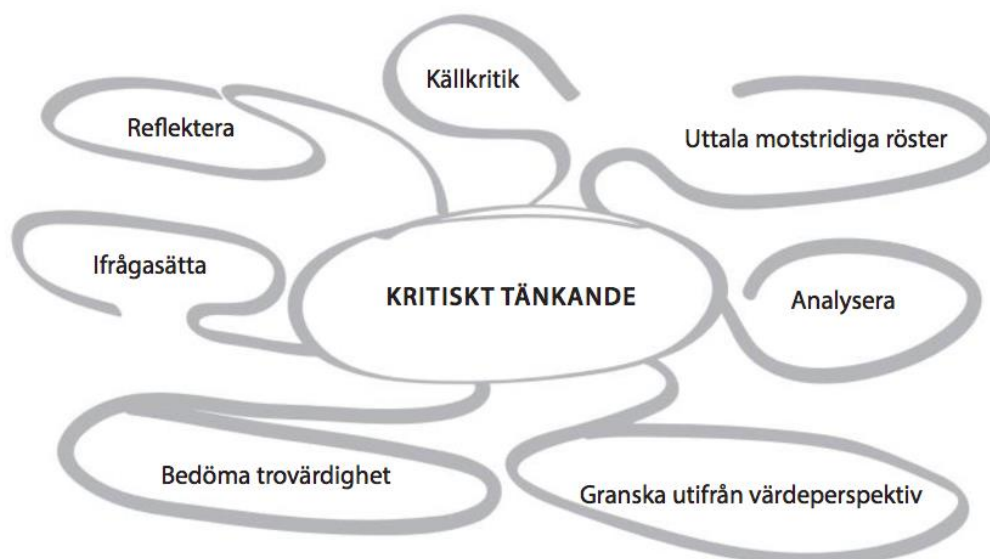
Dewey kallar den kritiske og reflekterande tenkinga *reflective thinking*, og definerer den slik: «Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends» (1910, s. 6). Dette inneber at tenkinga er del av ein *aktiv* prosess der ein møter ein påstand med ei reflekterande og vurderande tilnærming. Slik tenking blir altså noko anna enn kvardagstenkinga, som Dewey definerer som «everything that comes to mind» og «goes through our heads» (1910, s. 1). Den kritiske tenkinga er dermed ei medviten og aktiv handling i møte med eit innhald, framfor den kvardagslege tenkinga der tankar og meiningar ubevisst kjem og går.

Idéane Dewey presenterte på 1900-talet viser altså at kritisk tenking handlar om å kunne sjå forskjell på informasjon og bruke rasjonaliteten på ein sjølvstendig og undersøkjande måte. Det handlar om å stille seg aktivt og vurderande til informasjonen som florerer rundt oss. Ein

slik måte å tenke på krev kompetansar og evner til å identifisere, klargjere, analysere, tolke, evaluere og trekke konklusjonar. Men kritisk tenking er ikkje berre ein kognitiv prosess, det handlar òg om å vite korleis ein skal omsetje kritiske tankar i handling, og å kunne sjå seg sjølv som del av noko større, som ein aktiv deltakar i samfunnet (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 13).

Robert Ennis, professor innan kritisk tenking, legg tydeleg John Dewey til grunn når han definerer kritisk tenking. Han seier at den kritiske tenkinga kjenneteiknast av å vere «reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ennis, 1987, s. 10, attgjeve i Ferrer & Wetlesen, 2019, s.13). Det er snakk om ei *fornuftig* og *reflekterande* haldning til det ein møter, som igjen avgjer kva utfallet blir, altså kva ein vel å tru på eller gjere. Dette viser at den kritiske tenkinga har avgjerande makt, fordi val ein tek vil innebere ulike konsekvensar både for enkeltindividet og samfunnet som fellesskap.

At kritisk tenking er eit omgrep som stadig er under utvikling, er noko Alec Fisher poengterer i boka *Critical thinking – an introduction* (2011). Dette medfører at omgrepet vert meir og meir komplekst, og at definisjonen går ut over mellom anna Robert Ennis sin definisjon over. Å definere kritisk tenking med éin konkret definisjon vert dermed vanskeleg, fordi ulike faktorar som teoretisk ståstad og innfallsvinkel spelar inn. I boka «Kritiskt tänkande – i teori och praktik» (2016) problematiserer Elin Sporrang dette. Ho framstiller kritisk tenking i ein modell ut frå ulike ferdigheiter eller metodar den kritiske tenkaren bør ha (s. 22). Denne tankemodellen formidlar altså kva underprosessar den kritiske tenkinga inneber.



Kritisk tenking som tankemodell (Sporrong, 2016, s. 22)

Dette er i tråd med Fisher (2011, s. 8-15) som held fram eit sett av *tenkeferdigheiter* som grunnleggjande for å kunne tenke kritisk. Han skildrar den kritiske tenkinga som ein kreativ prosess, der ein utforskar ulike moglegheiter og perspektiv. Dette kan mellom anna innebære å identifisere grunngevingar og konklusjonar, klargjere og tolke framstillingar, vurdere truverd og evaluere argument. Fisher skil den kritiske tenkinga frå anna tenking ved at det her er visse standardar for tydelegheit, relevans og sannsyn.

Sporrong (2016) refererer til *The National Council for Excellence in Critical Thinking* sin definisjon av kritisk tenking:

Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to believe and action.

(Scriven & Paul, 1987, attgjeve i Sporrang, 2016, s.23)

Som definisjonen viser, er det altså ikkje snakk om bestemte ferdigheiter eller metodar, men snarare ulike teknikkar som må nyttast på ulike måtar ut frå kva som er føremålet. Denne definisjonen gir ei abstrakt og djupare forståing av kva kritisk tenking inneber. Samtidig viser den kompleksiteten i omgrepet, og den seier lite om korleis det praktisk og konkret kan realiserast.

2.2 Forankring i styringsdokumenta

2.2.1 Lovverk og politiske rammer

Opplæringslova vektlegg kritisk tenking som viktig. Dette kjem fram allereie i § 1-1 Formålet med opplæringa: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk...»

(Opplæringslova, 1998)

Stortingsmelding 28, Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet, som la eit viktig grunnlag for arbeidet med Fagfornyinga, framhevar viktigheita av at elevane i framtida må lære å vurdere kunnskap på ein sjølvstendig og kritisk måte. I denne stortingsmeldinga vert det kritiske perspektivet kopla opp mot dei grunnleggjande

ferdigheitene, i tillegg til danning og medborgarskap (St.meld.nr. 28 2016). Ambisjonen om den kritiske læringa vert formidla slik:

I skolen møter elevene samfunnets krav og forventninger. Disse kravene og forventningene skal elevene ta inn over seg, men samtidig skal opplæringen utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider.

(St.meld.nr. 28 2016, s. 21-22)

2.2.2 Overordna del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

I *overordna del – verdier og prinsipp for grunnopplæringa* (2017) har dette med kritisk tenking fått plass fleire stader. «Kritisk tenking og etisk bevissthet» er ei av overskriftene i verdigrunlaget og her står det at «Kritisk og vitskapleg tenking inneber å bruke fornufta på ein undersøkjande og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringar, fenomen, ytringar og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Det vert og lagt vekt på at kritisk tenking heng saman med utvikling av ny kunnskap: «Elevane skal kunne vurdere ulike kjelder til kunnskap og tenkje kritisk om korleis kunnskap blir utvikla. Dei skal òg kunne forstå at deira egne erfaringar, standpunkt og overtydingar kan vere ufullstendige eller feilaktige» (s. 7). Her peikar den kritiske tenkinga både utover; at ein skal granske etablerte idéar og teoriar slik at ny innsikt kan vekse fram, og samtidig innover; at elevane skal vere medvitne og kritiske til egne posisjonar og overtydingar (ibid). Jamfør overordna del er kritisk tenking og etisk bevisstheit både ein føresetnad for, og ein del av det å lære i mange ulike samanhengar, og bidreg til at elevane utviklar god dømmekraft (s. 7).

Skulen har både eit dannelsingsoppdrag og eit utdanningsoppdrag, og desse heng saman, noko som vert understreka i overordna del (s. 10). Gjennom det tverrfaglege emnet «Demokrati og medborgarskap» skal skulen stimulere elevane til å bli aktive medborgarar, og gje dei kompetanse til å delta i vidareutviklinga av demokratiet i Noreg. Opplæringa skal gje elevane kunnskapar og ferdigheiter til å møte utfordringar i tråd med demokratiske prinsipp, og

elevane skal «øve opp evna til å tenkje kritisk, lære seg å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje» (s. 13).

Til slutt vil eg kort gjere greie for omgrepet «kompetanse», då dette er relevant for oppgåva. I LK20 presenterast nemleg ein ny definisjon av dette omgrepet:

Kompetanse er å kunne tileigne seg og nytte kunnskapar og ferdigheiter til å meistre utfordringar og løyse oppgåver i kjende og ukjende samanhengar og situasjonar.

Kompetanse inneber forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking.

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10)

Det nye her, samanlikna med definisjonen frå LK06, er at kritisk tenking gjerast til ein eksplisitt del av kompetansedefinisjonen. At elevane skal ha kompetanse, inneber altså at dei skal ha både kunnskapar, ferdigheiter, forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking i ulike fag og samanhengar. Som overordna del understrekar, skal kompetansemåla i dei ulike faga sjåast i samheng med kvarandre i og på tvers av fag, og forståast i lys av formålsparagrafen og dei andre delane av læreplanverket (s. 10-11). Det inneber mellom anna at elevane skal få moglegheit til djupnelæring og at dei skal verte sjølvstendige i læringa si. Dette viser at oppdraget skulen er gitt i overordna del er stort, og at den kritiske tenkinga er overordna, fagovergripande og del av kompetanseomgrepet. Vidare gjer eg greie for korleis kritisk tenking er forankra i norskfagplanen.

2.2.3 Læreplan i norsk

Norskfaget er eit mangfaldig og stort fag i skulen, og er viktig i både danning- og utdanningsoppdraget. Faget gjer seg relevant mellom anna gjennom å vere eit fag for kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. «Faget skal gi elevane tilgang til tekstar, sjangrar og det språklege mangfaldet i kulturen og skal bidra til at dei utviklar språk for å tenkje, kommunisere og lære», heiter det i innleiinga (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I tillegg vert det peika på at faget skal ruste elevane til å delta i arbeidsliv og som demokratiske medborgarar, gjennom å utvikle kompetanse i lesing, skriving og munnleg kommunikasjon (s. 2).

I norskfaget er eit av kjerneelementa «Kritisk tilnærming til tekst». Dette inneber at:

Elevane skal kunne reflektere kritisk over kva slags påverknadskraft og truverde tekstar har. Dei skal kunne bruke og variere språklege og retoriske verkemiddel på formålstenleg vis i eigne munnlege og skriftlege tekstar. Dei skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre.

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2)

Andre relevante kjerneelement er «tekst i kontekst», «munnleg kommunikasjon» og «skriftleg tekstsaking». Under dei grunnleggjande ferdigheitene innanfor norskfaget, blir òg kritisk tenking nemnt både under «å kunne lese» og «digitale ferdigheiter» (s. 2-5).

Samtidig som kritisk tenking er eit overordna tema i læreplanen, er fleire av dei norskfaglege kompetansemåla etter 10.trinn meir spesifikke når det kjem til denne kompetansen:

- kjenne att og bruke språklege verkemiddel og retoriske appellformer
- bruke kjelder på ein kritisk måte, markere sitat og vise til kjelder på ein etterretteleg måte i eigne tekstar
- utforske og vurdere korleis digitale medium påverkar og endrar språk og kommunikasjon
- uttrykkje seg i ulike sjangrar og eksperimentere med sjangrar på kreative måtar
- utforske og reflektere over korleis tekstar framstiller livssituasjonen til unge

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9)

2.3 Kritisk tenking i eit utdanningsperspektiv

Omgrepsavklaringane og forankringa ovanfor har sagt mykje om kva kritisk tenking er, men seier lite om korleis dette oppdraget faktisk skal realiserast i skulen. Kort sagt er det eit sett av kunnskapar og ferdigheiter som utgjer den kritiske kompetansen, og dette må jobbast med over tid og på mange måtar. I dette delkapittelet vert det gjort greie for korleis den kritiske tenkinga kan plasserast i skulediskursen. Først vert det gjort greie for to teoretiske utgangspunkt når det gjeld kritisk tenking i skulen, deretter følgjer ei utgreiing om korleis den kritiske tenkinga heng saman med danning- og medborgarskapsperspektivet.

2.3.1 Kritisk tenking som generell ferdighet eller knytt til faginnhald?

Det har utvikla seg to teoretiske forståingsstradisjonar som passar inn i opplæringskonteksten og som dermed seier noko om korleis kritisk tenking kan og skal implementerast i skulen. Problemstillinga lyder som følgjer: Er kritisk tenking først og fremst ei generell ferdighet som kan lærast og så knytast til ulikt innhald, eller er tenkinga alt i utgangspunktet uløyselig forbunde med stoffet som skal tileignast? (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 14). Svaret er viktig for korleis ein vel å jobbe med kritisk tenking i klasserommet.

Fisher (2011) høyrer til den første posisjonen, og meiner at vi bør undervise eksplisitt og direkte i kritisk tenking som ein eigen disiplin. Det vanlege har vore å undervise indirekte og implisitt i tankeferdigheiter, altså gjennom innhaldet i ulike fag, men fleire lærarar har erfart at elevar ikkje tileigna seg tankeferdigheiter så godt på denne måten. Difor har dei byrja å undervise eksplisitt og direkte i og om desse ferdigheitene. Argumentet for denne posisjonen er først og fremst at tankeferdigheiter kan overførast: Visst du til dømes lærer å strukturere eit argument eller vurdere truverda til ei kjelde, kan desse ferdigheitene overførast til andre fag og kunnskapsområder (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 15).

Posisjon nummer to, som står for at ein ikkje kan skilje tankeferdigheiter frå fagleg innhald, er mellom anna støtta av John McPeck (1990, s. 19-20, referert i Ferrer & Wetlesen, 2019, s.15). Han hevdar at tankeferdigheiter *ikkje* kan generaliserast på tvers av fagområder, fordi tenking alltid er knytt til faginnhald; ein tenker *på* noko. Å ta stilling til ulike dilemma og utfordringar vi møter til dagleg, til dømes politiske vegval, krev ikkje først og fremst eksplisitt kunnskap om logikk, men evne til å vurdere komplekse saksforhold, noko som igjen føreset fagkunnskap (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 15).

Som eit alternativ til dei to utgangspunkta, er det mogleg å foreine desse i ein tredje posisjon. Ein kan sjå på kritisk tenking som eit paraplyomgrep som viser til *kvaliteten* på tenkinga, uavhengig av samanheng eller aktivitet. Samtidig må vi anerkjenne at ulike fag og tradisjonar legg til grunn ulike kriterium for kva som er gyldig, relevant og haldbart (Bailin & Siegel, 2003, s. 186-183, referert i Ferrer & Wetlesen, 2019, s.15). Sett frå denne tredje posisjonen finst det altså generelle kjenneteikn ved kritisk tenkemåte, men det kan samtidig vere knytt kvalitative særtrekk til faginnhaldet i eit skulefag. Det er denne tredje posisjonen som speglast i læreplanen, ved at den kritiske tenkinga vert løfta overordna og tverrfagleg, men òg spesifikt i ulike fag.

2.3.2 Kritisk tenking og det normative – danning og medborgarskap

Når ein drøftar kritisk tenking i skulen vil danningperspektivet stå sentralt. I dette ligg ein føresetnad om at den kritiske tenkinga skulen skal øve opp, har eit kunnskapsmessig og verdimesseg fundament. Altså kan ein seie at det finst visse kriterium for kva som er gyldige resonnement og argument, men òg kva dei grunnleggjande verdiane som skal fremjast i skulen, er. Den kritiske tenkinga betyr ikkje at elevane skal oppmodast til å trekkje tvil på grunnleggjande verdiar, som til dømes menneskeverd. Det er heller snakk om å øve opp ei evne til å kritisk avsløre når denne verdien er trua, eller reflektere over korleis til dømes menneskerettane kan vere gjenstand for dilemma og interessekonflikt. Det normative fundamentet i kritisk tenking kan på denne måten koplast til omgrepet danning, altså forming av personlegdom (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 14).

2.4 Kritisk tenking i norskfaget

2.4.1. Eit dannelsings- og reiskapsfag

Norskfaget er skulens viktigaste språk- og tekstfag, og blir dermed svært viktig i arbeidet med å danne og utdanne elevane. Norskfaget sitt *double mandat* er eit omgrep som viser til at det både er eit *reiskapsfag* og eit *dannelsingsfag*. Innanfor begge desse perspektiva finn vi vesentlege bidrag elevane må lære for å verte sjølvstendige og aktive deltakarar i eige liv og samfunn (Fondevik & Hamre, 2017).

Medan reiskapsdelen både er konkret og målbar, er dannelsingsdelen av faget først og fremst eit meir overordna perspektiv som er vanskelegare å få grep om (Fondevik & Hamre, 2017, s. 15). Ein kan seie at danning i norskfaget handlar om å gje elevane føresetnadar for å få tilgang til sentrale tekstkulturar, maktposisjonar og andre viktige arenaer i livet (Fiskerstrand, 2017, s. 225). Dannelsingsdimensjonen handlar altså om å gje elevane tilgang til demokratiske prosessar gjennom å lære dei normer og ulike tekstkonvensjonar. Tekstlege normer kan ikkje berre lærast; dei kan òg brytast, og slik lærer elevane å vere kritiske til ulike type tekstar og ytringar. Tekstar inviterer vidare til innleving og identifikasjon, analytisk distanse og refleksjon (Fondevik & Hamre, 2017, s. 16). Dette bidreg til å utvikle empati hjå elevane, altså evna til å forstå andre sine perspektiv, som òg kan sjåast på som ein del av danninga.

At norskfaget er eit reiskapsfag, inneber først og fremst at faget skal gi elevane dei reiskapa, i form av kunnskap og kompetansar, som dei treng vidare i livet. Dette blir verktøy elevane kan nytte både i skulegang og arbeidsliv, og dei mogleggjer aktiv deltaking i samfunnslivet. I eit stadig meir tekstbasert og digitalisert arbeidsliv og samfunn, er *tekstkompetanse* heilt nødvendig å ha. Tekstkompetanse handlar både om resepsjon og produksjon av tekstar, og er ein viktig del av navigeringa i det tekst- og informasjonsmangfaldet som vi er del av døgnet rundt. Ein slik kompetanse krev at elevane lærer å møte både det dei les, og det dei sjølv produserer, med eit reflekterande blick (Fondevik & Hamre, 2017, s. 15). Eit omgrep som er mykje nytta når det kjem til tekstkompetanse, eller tekstkyndigheit, er literacy, som gjerast greie for vidare.

2.4.2 Literacy

Omgrepet *literacy* heng saman med adjektivet *literate*, som vil seie å vere lese- og skrivefør. Som sagt, gjer samfunnsendingane at måten vi skaper, formidlar og les tekstar på er i endring. Det å kunne lese og skrive er i seg sjølv ikkje nok for å kunne meistre det komplekse tekstmangfaldet i det moderne samfunnet (Veum & Skovholt, 2020, s. 12).

UNESCO, FN's organisasjon for undervising, vitskap, kultur og kommunikasjon definerer literacy på denne måten:

Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world.

(UNESCO, 2021)

Som UNESCO sin definisjon viser, må ein legge til grunn *det utvida tekstomgrepet*, der literacy ikkje lenger er avgrensa til funksjonelle lese- og skriveferdigheiter, men handlar om eit større sett kompetansar. Literacy blir kopla til å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i eit samfunn som blir stadig meir digitalisert og tekstbasert, og der vi alle har stadig betre tilgang til stadig større mengder informasjon (Veum & Skovholt, 2020, s. 13).

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005, referert i Fondevik & Hamre, 2017, s.24) har omsett literacy-omgrepet til *tilgangskompetanse*, og klargjer med dette at kompetansane under

literacy-paraplyen fungerer som reiskap i noko meir og større enn det ein driv med i norsktimane. Det handlar altså om både danning og reiskap. Literacy er eit komplekst og samansett omgrep, og ein kan skilje mellom mange ulike typar literacy (Barton, 1994, s. 34). I dette masterprosjektet er det naturleg å vidare ta føre seg omgrepet *kritisk literacy*.

2.4.3 Kritisk literacy

Veum og Skovholt (2020, s. 14) koplar den kritiske lesekompetansen til omgrepet kritisk literacy. Dei presenterer omgrepet kritisk literacy gjennom ei sosiokulturell tilnærming der ein har fokus på korleis språk og tekstar blir brukte og forståtte i ulike sosiale samanhengar. Allan Luke, ein australsk literacy-forskar, definerer kritisk literacy slik:

The term *critical literacy* refers to the use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of everyday life.

(Luke, 2014, s. 21)

Dette er ein definisjon som koplar kritisk literacy til det å kunne sjå korleis språk og tekstar konstruerer ulike røyndomsbilete i alle former for kommunikasjon. Også den sørafrikanske forskaren Hillary Janks (2010) legg til grunn eit sosialkonstruktivistisk perspektiv på språk (s. 10). Janks er ein sentral forskar innan feltet kritisk literacy, og arbeidet hennar har handla mykje om å gjere omgrepet tilgjengeleg og nyttig i klasserommet (Janks, 2010, 2012, 2013). Ho hevdar at tekst skaper røyndomsbilete, og at tekstar ikkje nødvendigvis er sanne framstillingar av verda (2010). I ei kritisk tilnærming til tekst, må ein både kunne lese, analysere og problematisere innhaldet i teksten. Dermed blir det å kunne *lese kritisk* ei viktig ferdigheit.

Å lese kritisk

Veum og Skovholt seier det slik:

Det å lese kritisk handlar i stor grad om å kunne avdekke, identifisere og utfordre dei implisitte sosiale og kulturelle førestillingane (haldningar og verdiar) og idear som blir framstilte som naturlege og sjølvsegte i ein tekst.

(Veum & Skovholt, 2020, s. 14)

Janks (2010) set opp to hovudmåtar å nærme seg tekstar på. Den eine er å lese *med* teksten, medan den andre måten er å lese *mot* teksten. Å lese *med* teksten, handlar om å kunne ta inn forfattaren sitt perspektiv og akseptere dei premiss som vert lagt til grunn. Sagt på ein annan måte er målet å finne hovudsynspunkt i teksten, og forstå og vurdere innhaldet. Dette kan sjåast på som ein sympatisk lesemane. Samtidig må lesaren kunne lese *mot* teksten, som inneber å stå utanfor teksten, dekonstruere meiningsinnhaldet og spørje seg om det som presenterast i teksten kunne vore formidla på ein annan måte. Ein føresetnad for denne lesemane er forståinga av at alle tekstar konstruerer selektive røyndomsbilete. Ein kan sjå etter kva interesser tekstskaparen kan ha, samt leite etter strategiar tekstskaparen nyttar seg av. Å lese *mot* teksten kan innebere konkret arbeid med teksten sitt *design* og gjennom *redesign* omarbeide teksten. Her handlar det om å sjå korleis teksten er skapt, og korleis den eventuelt kunne vore skapt annleis (Janks, 2010).

Gjennom studiar i sørafrikanske klasserom har Janks testa ut metodikk for kritisk arbeid med tekst i skulen. Ho har mellom anna vore opptatt av å gje elevane verktøy som gjer dei i stand til å bli både kritiske og kreative, til å skape problemstillingar og løyse problem (2010, s. 22) Janks presenterer mellom anna ein overordna didaktisk modell for korleis ein kan arbeide med kritisk literacy i skulen. Dei fire sentrale dimensjonane ho tek utgangspunkt i er: *makt*, *tilgang*, *design/redesign* og *mangfald* (2010, s. 22). På grunn av oppgåvas omfang, kan eg ikkje gjere greie for alle her, men orda i seg sjølve seier noko om meiningsinnhaldet i dei ulike dimensjonane.

Tekst og makt

«Det ligg *makt* i å kunne framstille noko som sant, men det ligg også *makt* i å kunne setje spørjeteikn ved og utfordre vedtekne sanningar» (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). Når ein skal avsløre dei underliggjande førestillingane og førehandsbestemte sanningane i ein tekst, må ein nærlese teksten og sjå på dei språklege og semiotiske vala som er tatt for å framstille røynda. For å gjere dette, må ein kunne plassere teksten i ein situasjonsmessig, historisk og kulturell samanheng, og sjå teksten i sin kontekst (Veum & Skovholt, 2020, s. 15).

Ein kan stille mange spørsmål for å avsløre teksten sitt føremål: Kven har skapt teksten? Kven er teksten retta mot? Kva er hovudmålet? Kva språklege og tekstlege strategiar vert nytta for å nå dette målet? Kva for eit røyndomsbilete vert presentert? Kven sine interesser tener teksten?

Dette er konkrete døme på spørsmål ved ei kritisk tilnærming til teksten. Det handlar om tekniske ferdigheiter når det gjeld tekstanalyse, men òg om å forstå forholdet mellom tekst og samfunn, og korleis desse påverkar kvarandre. Ved å bruke metaspråk for å granske teksten, aukar ein elevane sitt kritiske medvit i møte med tekst. Den kritiske bevisstheita inneber òg ei forståing av at den måten verda blir framstilt på gjennom tekst, bilete og andre semiotiske ressursar, får konsekvensar, både for enkeltmennesket og samfunnet (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). På denne måten får elevane eit metaperspektiv på at «tekstar har ein samfunnseffekt», slik Fairclough (1992, s. 81) sa det.

Kritisk literacy som noko meir enn kjeldekritikk

Omgrepet kritisk literacy blir i ein del tilfelle redusert til å i hovudsak handle om bruk og vurdering av kjelder. Sjølv om kritisk literacy *kan* dreie seg om kjeldekritikk, er det ei for snever forståing av kva det vil seie å vere kritisk. I følge Molin, Godhe og Lantz-Andersson (2018, s. 2, referert i Veum & Skovholt, 2020, s.15) framhevar ei slik forståing elevane einsidig som mottakarar, utan å leggje vekt på at elevar også er aktørar. Dei skriv vidare at «den kritiske eleven må vere aktiv, og vere i stand til å stille spørsmål, utfordre og kritisere eksisterande tekstar og diskursar» (s.2).

2.5 Oppsummering

At elevane skal verte kritiske tenkarar inneber kort sagt at dei skal verte: sjølvstendige, aktive, spørjande, analyserande, argumenterande og reflekterande. Dette krev evna til konsentrasjon og uthald for å kunne gå i djupna på ting. Dei skal øve opp evna til å forstå andre, og dei skal bli medvitne eigne perspektiv. Elevane skal verte i stand til å yte motstand, forhandle om meiningar og trekke slutningar. Alt dette skal gi elevane viktige verktøy som gir dei tilgang på tekstsamfunnet, og som dermed mogleggjer aktiv deltaking i samfunnet.

Dette viser at kritisk tenking er ei overordna kompetanse som på ulike måtar går inn i ulike fag, men òg på tvers av fag. Mellom anna inngår den i opplæringa som handlar om danning og medborgarskap. Samtidig peikar teorien på at kritisk tenking må øvast på eksplisitt, både i dei ulike faga, og som generelle kognitive evner. Det er snakk om ei utvikling over tid, som skal inngå i ulike delar av skulekvardagen.

3 Tidlegare forskning

I dette kapitlet vert først forskning på styringsdokumenta til skulen belyst. Deretter presenterer eg ulike undersøkingar når det gjeld kritisk tenking i skulen, før eg til slutt presenterer forskning på unge sitt digitale liv.

3.1 Styringsdokumenta si rolle

Fordi tema for dette masterprosjektet er eit av dei nye omgrepa i LK20, er det relevant å presentere korleis dei overordna dokumenta legg opp til realisering av omgrepa i praksis. I Kristin Støren (2022) si analyse av sentrale styringsdokument i grunntdanninga, kjem det fram at endringane sidan førre læreplan er omfattande, og at det kviler eit stort ansvar på det lokale nivået for å gjennomføre desse endringane (s. 53-54). Skal elevane sitt læringsutbytte auke, må òg kompetansen til læraren auke, vert det sagt. Det seiast derimot lite om *korleis* skulane kan jobbe med lokale læreplanar og utvikle seg som lærande organisasjonar, og det seiast lite om kompleksiteten i det lokale læreplanarbeidet. Styringsdokumenta viser òg meir merksemd knytt til engasjement, relevans, kreativitet, innovasjon og tverrfagleg arbeid i læreprosessen (s. 54). Med andre ord vert det løfta mange verdiar, prinsipp og omgrep som er viktige i skulen sitt oppdrag. Ansvar er stort og komplekst, både for skuleleiinga og lærarane. Samtidig seier dei same dokumenta lite om korleis måla skal omsetjast til lokalt nivå, og kva spelerom som finst i dette utviklingsarbeidet.

3.2 Kritisk literacy i skulen

Både Veum og Skovholt (2020) og Blikstad-Balas og Foldvik (2017) viser til ei rekke studiar, nasjonalt og internasjonalt, som peikar på at elevar slit med å finne og kritisk vurdere kjelder, og at opplæring i dette er noko elevane tydeleg treng. Veum og Skovholt (2020) trekk fram forskning som tyder på at «elevar generelt har urovekkjande stor tillit til dei tekstane dei møter i kvardagen, i lærebøker, på nettsider, i sosiale og trykte medium» (s. 12).

3.2.1 Kritiske ferdigheiter i tekstmøter

Weyergang og Frønes (2020) presenterer teoretiske perspektiv som kastar lys over omgrepet kritisk leseforståing, og undersøker korleis elevane si evne til å lese kritisk blir målt i PISA 2018 og i nasjonale leseprøver. Funna tyder på at elevane ikkje vurderer tekstars truverd og at dei heller ikkje grunngjev standpunkta sine. Det vert òg vist til at under halvparten av norske elevar rapporterer at dei har lært om dette på skulen (s. 166-167). Vidare gjer dei greie for fire

dimensjonar som kan skildre kva kritisk literacy inneber (s. 170). Det handlar om å utfordre det ein tek for gitt, kunne sjå ei sak frå ulike perspektiv og vere medviten forholdet mellom språk og makt. I tillegg inneber det at vi som individ sjølv tek ansvar for å endre etablerte strukturar og vere deltakande i tekstskaopinga.

Weyergang og Frønes viser til ei rekke norske studiar (s. 177-178). Nokre tendensar i funna er at elevar sjølv meiner dei er godt rusta til å vurdere ulike kjelder, noko som står i motsetnad til forskning som finn at mange elevar manglar strategiar for å vurdere truverd. Eit anna trekk er at elevar ser ut til å stole på informasjon som går igjen fleire stader. Det siste fellestrekket er at mange elevar har ei naiv forståing av korleis kunnskap etablerast, og at ei meir kompleks forståing av dette er naudsynt.

3.2.3 Kjeldemedvit og kjelde vurdering

Når det gjeld elevar sine evner til å vurdere kjelder, har forskarar ved Universitetet i Oslo (Bråten, Brante & Strømsø, 2019) testa effekten av eit skreddarsydd undervisningsopplegg for kjeldekritikk og kjeldemedvit. Elevgruppa på 250 vidaregåande elevar vart delt i to, der eine halvdel fekk undervising om kjeldemedvit integrert i norskfaget, medan kontrollgruppa ikkje fekk det. Effekten vart målt etter korleis elevane gjekk fram i utveljing av tekstar til skriftleg arbeid i etterkant. Kort sagt fant forskarane at undervisningsopplegget hadde god effekt, både kortsiktig og langsiktig. Viktige funn var at elevane som hadde blitt undervist i kjeldekritikk, i langt større grad viste til ulike trekk ved kjeldene når dei skulle grunngje val av tekstar, og at dei las tekstane grundigare og fleire gongar.

Strømsø, ein av forskarane i studien, legg vekt på at arbeidet med kjeldemedvit må bli ein integrert del av undervisinga, heile vegen og i alle fag. «Først da vil disse ferdighetene bli vedlikeholdt og videreutviklet på en god måte» (Grefsgård, 2019). Han peikar vidare på at lærarane må evne å gi gode nok tilbakemeldingar, og sørge for at elevane faktisk skjønner viktigheita av kritisk kjeldetenking, ikkje berre som eit ritual. Samtidig peikar Strømsø på utfordringa med å ha nok tid i skulekvardagen, og at fagkunnskapen ofte blir prioritert først.

Studien til Bråten m.fl. (2019) samsvarar med Blikstad-Balas og Foldviks undersøking (2017) som spør *kva elevar legg vekt på* når dei vurderer tekstar frå internett. I dette prosjektet vart sju elevar i vidaregåande skule bedne om å vurdere tre ulike nettekstar om kjøttforbruk og seie

noko om kor vidt dei ville brukt tekstane i ei skuleoppgåve. Eit vesentleg funn er at fåtalet av elevane vurderer tekstane grundig på eige initiativ, altså er dei ikkje kritiske lesarar med mindre dei får konkrete spørsmål. Eit anna funn er at elevane møtte dei tre tekstane med ulike krav, der til dømes Sophie Elise som avsendar møtte heilt andre krav enn Matprat.

Grunngjevingane til informantane handlar i stor grad om kor relevant teksten er, kor spanande den er og kor vidt dei kan bruke den i eige skularbeid. Studien peikar alt i alt på eit vesentleg gap mellom kva kompetanse elevane skal ha jamfør læreplanen, og kva dei faktisk gjer i tekstmøta (s. 37).

3.3 Unge sitt digitale liv

3.3.1 Ungdata 2021

Ung data-rapporten (Bakken, 2021) gir svar på spørsmål innanfor ulike tema, mellom anna korleis ungdomar har det og kva dei driv med på fritida. At digitale medium og skjermar er ein stor del av kvardagen til ungdom, er ikkje overraskande. Den digitale teknologien har gjort ungdomar si verd større, og tanken på eit liv utan å kunne ha direkte kontakt med alle ein kjenner (og ikkje kjenner), og tilgang til all verdas musikk, filmar og informasjon gjennom ein skjerm, verkar fjern. Ungdata 2021 viser at ungdom brukar mykje tid på digitale aktivitetar og at tidsbruken er aukande. Under pandemien brukte 76% meir enn tre timar dagleg framfor ein skjerm utanom skuletid, mot 65% før pandemien. Tidsbruken aukar noko gjennom åra på ungdomstrinnet, men flatar ut frå 10.trinn (Bakken, 2021, s. 30-32).

3.3.2 UNG 2022

UNG 2022 (Mogensen, Botnen, Åmodt & Klyve, 2021) er ein av Noregs mest omfattande målgruppestudier blant unge i alderen 15-25 år. Rapporten, som er resultat av 100 djupneintervju, ei landsomfattande undersøking med 1000 informantar og data frå viktige rapportar som bærekraftsrapporten, Ungdata og SSB, gir eit solid innblikk i dei unge sine liv akkurat no. I eit webinar som presenterer rapporten (Opinion, 2021), vert det mellom anna sagt at gaming er den fritidsaktiviteten unge brukar mest tid på.



Skjermdump frå webinar som presenterer UNG2022-rapporten (*Opinion, 2021*)

UNG2022 viser òg kva sosiale medium ungdomar brukar mest. Medan dei fire største har hatt fråfall i antal unge brukarar dei siste åra, opplever Tik Tok og Discord ei aukeing. Eit interessant funn er mellom anna at Snapchat er den mest føretrekte kanalen for nyhender, særleg for dei yngste. Eit anna funn er at algoritmane, særleg på Tik Tok, nesten er *for* bra, noko ungdomane sjølv seier. Algoritmane gjer at mange vert passive mottakarar i skjermbruken sin, noko som igjen fører til meir misstrivsel, einsemd og eit ønske om å logge av. I dei store linjene peikar rapporten på at unge deltar mindre, og følger færre, på sosiale media, altså er plattformane blitt mindre sosiale. Samtidig peikar rapporten på ein felles tendens som er interessant, også med eit didaktisk perspektiv; nemleg deltaking i dei virtuelle universa som individ med ein «digital identitet» (Møgensen et al., 2021) (*Opinion, 2021*).

3.4 Oppsummering

Kort sagt tyder mykje på at det er behov for å styrke elevane sin kritiske kompetanse. Dei må lære å vere kritisk medvitne i møte med tekst for å kunne vurdere truverd, relevans og kvalitet. Forskinga viser at elevar i den norske skulen i stor grad manglar dette medvitet, og at det difor er viktig å jobbe konkret og livsnært med dette i skulen. Eit viktig perspektiv i tillegg, er korleis styringsdokumenta og skulekvardagen legg til rette for at slik utvikling er mogleg. Den digitale konteksten som stadig utviklast, er òg eit viktig perspektiv for denne oppgåva.

4 Metode

Ordet «metode» kjem av gresk *methodos* og tyder å følgje ein bestemt veg mot eit mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Målet for dette masterprosjektet er å finne svar på problemstillinga: «Kva tenker eit utval lærarar om kritisk tenking i skulen, og kva utfordringar og moglegheiter opplever dei i møte med dette oppdraget?» Metoden i dette prosjektet blir altså kva *måte*, eller *veg* eg har valt for å finne svar på problemstillinga.

Forsking på det som skjer i skulen er komplekst fordi det er forsking på menneske og samhandling mellom menneske. Skulen er ein utdanningsinstitusjon, og i det ein undersøker forhold knytt til undervising og læring, som er det eg har gjort i dette prosjektet, driv ein med utdanningsforskning basert på ein samfunnsvitskapleg metode. Viktige prinsipp i all forskingsmetode er openheit, systematikk, grundigheit og dokumentasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). I dette metodekapittelet vil eg forsøke å framstille min veg mot målet på ein presis og ærleg måte. Først grunngjev eg kvifor studien blir plassert i den kvalitative forskingstradisjonen, deretter gjer eg greie for intervjuprosessen og analyseprosessen. Til slutt kjem ein diskusjon om forskingsetikk, validitet og reliabilitet.

4.1 Ein kvalitativ studie

Kvalitative metodar er meir fleksible enn kvantitative, då dei tillet større grad av spontanitet og tilpassing i interaksjonen mellom forskar og deltakar. Med opne spørsmål og moglegheita til å svare utfyllande med eigne ord, gir kvalitative metodar ei anna djupne enn kvantitative. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17) Samtidig er ein slik måte å forske på noko som byr på ekstra utfordringar. Aksel Tjora (2021) tek til orde for at ein bør ha høge ambisjonar også til kvalitativ forsking, og at ein gjennom å jobbe grundig og systematisk kan presentere forsking som er til å stole på. Ei veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming til det ein skal undersøke, er det Tjora held fram som ideelt.

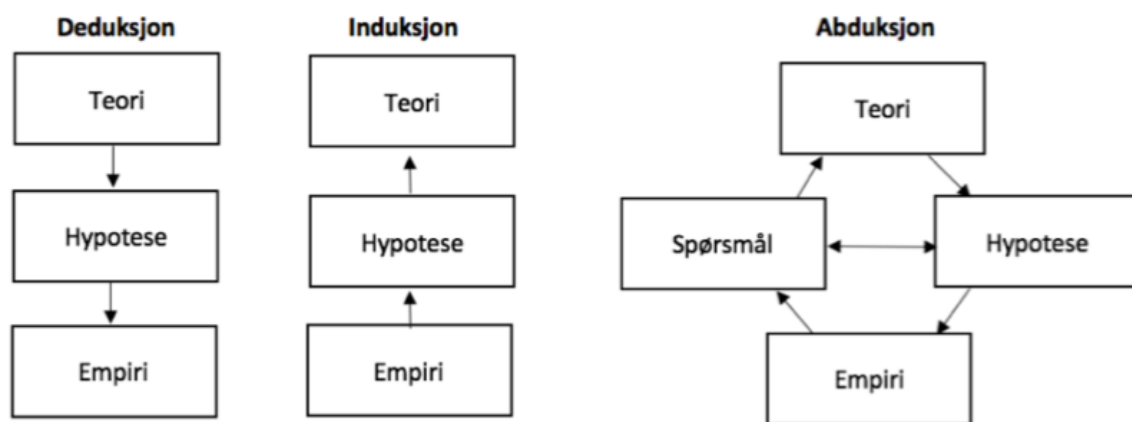
4.1.1 Abduktiv tilnærming

Ei *induktiv* tilnærming inneber at forskaren ikkje har førestillingar på førehand, men registrerer det som skjer og let datamaterialet tale for seg. Det motsette av induktiv er *deduktiv*. Ei slik tilnærming inneber at forskaren har utarbeida hypotesar og variablar som bekreftast eller avkreftast. Ei deduktiv tilnærming kan skildrast som ei lukka tilnærming, der

forskaren har definisjonsmakta på kva som er interessant å få vite noko om, i motsetnad til den induktive som opnar for kva empirien vil bidra med (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40).

Dersom ein betraktar undersøkinga som ein interaksjon mellom det induktive og deduktive, kan ein nytte omgrepet *abduksjon* (Postholm, Jacobsen & Søbstad, 2018, s. 103).

Utgangspunktet for ei abduktiv tilnærming er at all vitenskapleg tenking startar med observasjonar. Deretter leitar ein etter sannsynlege skildringar og forklaringar grunna i teori, ut frå spørsmål ein stiller seg i det empiriske materialet.



Forskjellar mellom ei deduktiv, ei induktiv og ei abduktiv tilnærming (Postholm et al., 2018, s. 103)

Min masterprosess starta med at eg byrja å lese teori og tidlegare forskning på feltet. Denne kunnskapen brukte eg til å utforme ei problemstilling og intervjuguide. I datainnsamlinga gjorde eg funn som ga meg tydelegare retning i kva teori som var interessant å utforske vidare. Mitt prosjekt har altså vore ei slik veksling mellom empiri og teori, og den abduktive tilnærminga skildrar dermed min framgangsmåte som forskar.

4.1.2 Hermeneutisk-fenomenologisk forankring

I *fenomenologien* handlar det om å skildre verda så presist og fullstendig som mogleg, slik den opplevast av informantane. Bakgrunnen for ei fenomenologisk tilnærming, er forståinga av at den verkelege røynda er den røynda menneske oppfattar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45-50). *Hermeneutikken*, som kan plasserast på motsett side av skalaen, legg vekt på at det ikkje finst ei eigentleg sanning, og at det er mogleg å tolke fenomen på fleire nivå. Mening kan berre forståast ut frå den samanhengen vi studerer den i, og hermeneutisk forståing handlar om å tolke menneskeleg mening (Thagaard, 2009, s. 39). Eit viktig

fortolkingsprinsipp her er den *hermeneutiske sirkel*, som handlar om at ein oppnår ei djupare forståing gjennom ei gjensidig veksling mellom å forstå heilskapen og enkeltdelane (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Malterud (1996) meiner at den kvalitative forskaren er plassert midt mellom desse ytterpunkta, og at skildringar og tolkingar ikkje kan vere uavhengige av kvarandre.

I dette masterprosjektet gir den fenomenologiske tilnærminga moglegheit til å undersøke lærarane sine oppfatningar av eit emne, samt erfaringar frå røynda i klasserommet. Eg erkjenner at eg sjølv ikkje kan gje att informantane sine skildringar og tankar utan at mi tolking og forforståing kan påverke denne framstillinga. Sidan eg både presenterer kva informantane seier i form av skildringar, og forsøker å tolke skildringane ved å finne djupare meining, kan denne studien plasserast innanfor ei hermeneutisk-fenomenologisk fortolkingsramme.

4.1.3 Førforståing og fortolkingsramme

Forskarens førforståing, eller forståingshorisont, vil kunne påverke *kva* forskaren finn, og *korleis* desse funna vektleggast og tolkast (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22).

Forskaren startar aldri med blanke ark, men kan vere påverka av både teori, tidlegare forskning og personleg interesse. Forskaren er den *utvelgjande aktøren*, altså den som vel ut kva det er interessant å inkludere og ekskludere i analysen og rapportering (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Før eg bestemte tema og problemstilling for masterprosjektet, hadde eg lese ein del teori og tidlegare forskning om kritisk tenking.. Eg hadde mellom anna lese artiklar frå Hillary Janks (Janks, 2012, 2013) og Marte Blikstad-Balas m.fl. (2017; Blikstad-Balas & Roe, 2020), og kritisk tenking var og er eit spanande og viktig omgrep tykkjer eg. Med andre ord hadde eg både ei teoretisk og forskingsbasert førforståing, og personleg engasjement kring tema i førekant. Dette utgangspunktet har nok påverka korleis eg har fortolka undervegs. Samtidig har eg lagt ein grundig analytisk framgangsmåte og forskningsetiske prinsipp til grunn, for å framstille informantanes røyndom så påliteleg som mogleg.

4.2 Intervjuprosessen

4.2.1 Kvifor lærarperspektiv?

Som utøvande lærar har ein både fagleg og didaktisk kompetanse gjennom utdanning, men òg verdifull erfaring med planlegging og gjennomføring av undervising «i felten». Eg tenkte at eit slikt perspektiv ville gje oppgåva relevans og nyttige bidrag for lærarar i same situasjon, for dei som lagar undervisningsopplegg og for forskarar på feltet.

4.2.2 Eit kvalitativt og semistrukturert forskingsintervju

Med eit kvalitativt forskingsintervju søker ein å få fram betydinga av folks erfaringar og å avdekke deira oppleving av røynda, forut for vitskaplege forklaringar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Informasjonen som kjem fram gjennom ein samtale kan bidra til forståing og refleksjon kring eit fenomen, samt at det kan brukast til endring og forbetring av praksis (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 62). I etterkant av intervjuet spelar forskaren si fortolking ei rolle i korleis informantene sine svar blir framstilt og tolka. På denne måten kan eit kvalitativt forskingsintervju bidra til å konstruere kunnskap om eit tema i interaksjon mellom intervjuaren og den som vert intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eit semistrukturert intervju er meir opent og induktivt enn eit strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 75). Ei slik intervjuform kan vere fruktbar i planlegging og utprøving av nye prosjekt, der erfaringar og refleksjonar som kjem fram, kan gi nyttige bidrag for vegen vidare (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 76). Sidan kritisk tenking er eit relativt nytt omgrep i læreplanen, tenkte eg at semistrukturert intervju eigna seg for å samle inn lærarane sine tankar og refleksjonar. På denne måten kunne hovudspørsmåla eg stilte gi ei viss retning i samtalen, samtidig som dialogen var open for andre innspel.

På førehand hadde eg utarbeida ein intervjuguide som var strukturert etter tema, hovudspørsmål og moglege oppfølgingsspørsmål (sjå vedlegg nr. 4). I førekant av intervjuet, gjennomførte eg eit testintervju på ein lærar utanom utvalet. Det gav meg viktige erfaringar både til intervjuguiden og formuleringar. I tillegg fekk eg øving i å stille relevante oppfølgingsspørsmål og testa det praktiske med tidsbruk og lydopptak. Etter å ha gjennomført første «ordentlige» intervju, spurte eg òg informanten om innspel. Det resulterte mellom anna i at eg endra noko på rekkefølga i intervjuguiden.

4.2.4 Utval og rekruttering

For å finne informantar fekk eg ein lærar eg kjenner til å rekruttere lærarar som kunne tenke seg å delta. Eg etterspurte ei spreining når det gjaldt fartstid i yrket, kjønn og klassetrinn for å sikre mangfald. Fire lærarar sa ja til å delta. Alle lærarane jobbar på same skule, og det kan sjølvstø argumenterast for at det hadde vore føremålstenleg å rekruttere lærarar frå ulike skular. Lærarar frå same skule vil ofte vere prega av same skulekultur, og dette kan ha påverka svara eg fekk. I tillegg ville eit større antal lærarar sjølvstø styrka validiteten. Bakgrunnen for at eg likevel valte å gjennomføre datainnsamling med fire informantar på éin skule, er først og fremst praktiske og tidsmessege grunnar. Dette er noko eg har vore medviten undervegs, og som lesaren av oppgåva òg må vere medviten. Eg meiner likevel, basert på informantane og svara dei gav, at utvalet viser variasjon, og at styrkene ved kvalitativ metode også gjeld for utvalet og datainnsamlinga som er gjort her.

I det følgjande presenterast informantane kort. Felles for alle er at dei underviser i norsk på ungdomsskulen. Informantane er gitt fiktive namn.

- Sofie – jobba som lærar i ca. 14 år.
- Oskar – jobba som lærar i ca. 5 år.
- Emma – jobba som lærar i ca. 30 år.
- Nora – jobba som lærar i ca. 14 år.

4.2.5 Opplegg frå Tenk.no

Inspirert av pedagogisk designforskning og liknande metodar (Dalland & Andersson-Bakken, 2021), ynskte eg å ha eit konkret undervisingsopplegg å ta utgangspunkt i. Eg tenkte at dette kunne vere ein god inngang i intervjusamtalane, fordi det ga lærarane noko konkret å snakke om, og fordi det kunne opne for refleksjon meir generelt kring omgrepet. Det er verdt å nemne at dette opplegget (sjå vedlegg 5), som handlar om kritisk vurdering av kjelder og verkemiddelbruk, kan ha påverka intervjuet ved å avgrense kva lærarane tenkte at kritisk tenking handlar om. Likevel opplevde eg dette som ein nyttig inngangsport til samtalane. Til dømes sat fleire av lærarane ord på konkrete utfordringar ut frå opplegget, noko som gav viktige innspel og har vore relevant for vidare drøfting.

4.3 Analyseprosessen

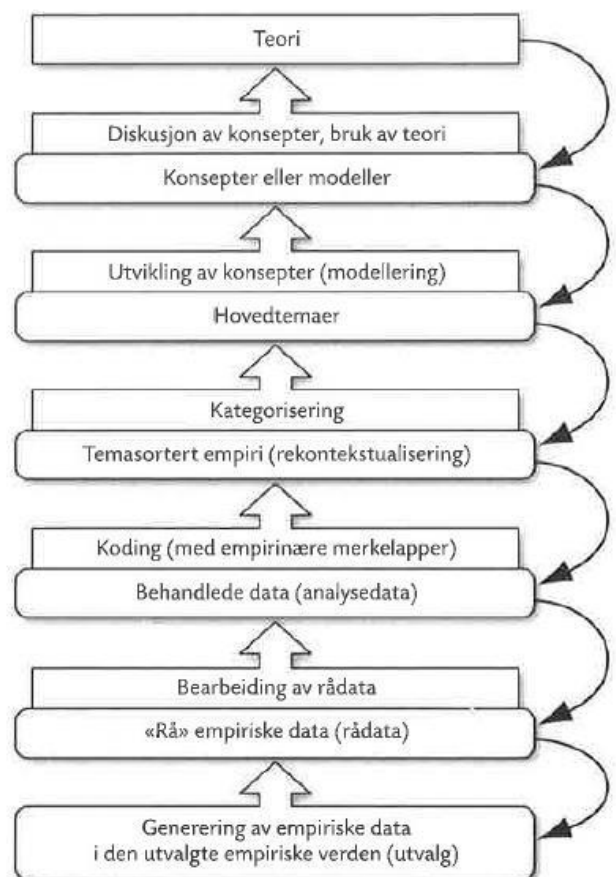
Analysen startar ved første datainnsamling og sluttar når siste punktum er satt (Kvale & Brinkmann, 2015). Å gå frå 2 ½ timar med lydopptak frå intervjua til eit resultat som presenterer mine funn, har vore ein langsam, lærerik og utfordrande prosess. Eg har vore opptatt av å jobbe systematisk og detaljert, for å sikre at funna eg presenterer er i tråd med det lærarane faktisk sa. Fordi analyse av kvalitative data var relativt nytt for meg, var det viktig å nytte ein konkret framgangsmåte og finne teori som gav retning for arbeidet.

4.3.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode

Etter drøfting med min rettleiar, valgte eg å legge Aksel Tjora og hans *Stegvis-deduktiv induktive metode (SDI-metoden)* (2021) til grunn i analysearbeidet. Kort fortalt går SDI-metoden ut på at ein jobbar stegvis i ein progresjon der ein søker å ta vare på detaljar, og samtidig finne tendensar med utgangspunkt i teori. Målet er å utvikle ein kvalitetssikra og handterbar analyse av kvalitative data, som både er induktiv og deduktiv. Induktiv på den måten at ein utviklar ny innsikt som kan genererast ut frå det empiriske materialet. Deduktiv fordi ein stadig gjer tilbakekoplingar i form av testar, som kvalitetssikrar analysearbeidet (Tjora, 2021).

Steg 1: Generering av empiriske data

Eg gjennomførte fire semistrukturerte intervju med fire lærarar. Kwart intervju varte mellom 35 og 45 minutt. For å sikre at eg sat igjen med mest mogleg korrekte og «sanne» svar, nytta eg lydopptaker under intervjua. Dette gjorde at eg fekk registrert nøyaktig ordbruk, tonefall, pausar og liknande. Som resultat av dette hadde eg 2 timar og 30 minutt med lydopptak etter fullført datainnsamling.



Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Tjora, 2021, s.21)

Steg 2: Bearbeiding av rådata

Å gjere om den munnlege intervjusamtalen til skriftleg tekst er prosedyren som er nødvendig for å kunne gjere intervjusamtalen tilgjengeleg for analyse. Dette arbeidet er ein fortolkingsprosess der konstruksjonane undervegs krev ei rekke vurderingar og beslutningar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det var viktig å få med detaljar i dette arbeidet, så eg noterte ordrett heile samtalen for å ivareta konteksten. I sekvensar som var utydelege, markerte eg med gult. Eg noterte også når lærarane tenkte, omformulerte seg og stilte spørsmål. Resultatet eg sat igjen med etter transkribering var ca. 60 sider med tekst. Undervegs i transkripsjonsarbeidet noterte eg ned tema og stikkord eg tenkte ville vere interessante å ta med vidare. Dette understreker det Kvale og Brinkmann (2015) seier, at analyse- og tolkingsprosessen føregår heile tida når ein arbeider med datamaterialet.

Steg 3: Empirinær koding

Det tredje steget handlar om å gå gjennom dei dokumenta ein har, og utvikle kodar. For kvar gong ein finn noko «nytt» i materialet, set ein ein merkelapp, eller kode, på sekvensen. Når alle dokumenta er ferdig koda, sit ein igjen med ei kodeliste, ofte eit stort antal kodar. Ei *empirinær koding* er nødvendig i SDI-metoden for å ivareta essensen i datamaterialet. Kort sagt skal ikkje kodane gi svar på kva informantane snakkar *om*, men heller *kva* informanten *faktisk seier*. På denne måten vert detaljane frå intervjuet med vidare i analyseprosessen, samtidig som volumet på tekst frå transkripsjonane reduserast.

Då eg skulle kode intervjuet, starta eg med å lese gjennom alle transkripsjonane to gongar. Dette gjorde eg for å bli kjent med datamaterialet, samt skaffe meg oversikt. For å gjere kodingsarbeidet mest mogleg effektivt, systematisk og tilgjengelig for vidare analysearbeid, nytta eg dataprogrammet «HyperRESEARCH», som Tjora viser til (2021, s. 257). Å setje kodar som var generelle nok til at eg kunne nytte dei fleire gongar, opplevde eg som utfordrande. Eg såg på det som viktig å vere detaljert i kodinga for å ta vare på innhaldet og ikkje la mine tolkingar og konklusjonar avgrense den vidare analyseprosessen. Etter å ha koda alle intervjuet, sat eg igjen med om lag 300 kodar. Tjora argumenterer for at eit stort antall kodar ikkje er negativt: «Et stort antall koder tyder på detaljert koding og dermed at man bevarer empirisk innhold, noe som bidrar positivt i de neste trinnene i arbeidet» (2021, s. 220).

Deretter gjennomførte eg ein kodetest. For kvar enkelt kode stilte eg to spørsmål:

1. Kunne ein laga koden *før* kodinga?

A. Ja: unødvendig koding - lag ny kode

B. Nei: potensielt god empirinær koding - gå vidare til neste steg

2. Kva fortel *berre* koden?

A. Tematiserer datasegmentet - Kva det blei snakka *om* - lag ny kode

B. Gjenspeglar konkret innhald - *kva* som blei sagt = Bestått

(Tjora, 2021, s. 224)

Kodetesten reknast som bestått ved svara 1b-2b, som antydgar god induktiv SDI-koding (Tjora, 2021, s. 224). Kodetesten bekrefta at kodane eg hadde sett, grunna i empirien, og ikkje i til dømes kategoriane frå intervjuguiden.

Steg 4: Kodegruppering

I det fjerde trinnet handlar det om å gruppere kodane ein har generert, etter tema.

Kodegrupperinga gjerast induktivt og består av å samle kodar som har innbyrdes tematisk samanheng, i grupper. Kodar som er irrelevante plasserast i ei restgruppe. Gruppene vi får, gjer oss i stand til å peike ut nokre kategoriar som seier oss kva prosjektet faktisk handlar *om*, og som dermed vert tema vidare i analysen. Dette arbeidet strukturerer med andre ord undersøkingas resultatdel. (Tjora, 2021, s. 219-223)

Eg brukte lang tid på å finne ut korleis eg skulle organisere dei om lag 300 kodane i dette fjerde steget. For å få oversikt plasserte eg alle kodane i eit skjema fordelt på ulike kategoriar (sjå skjema under). Denne sorteringa tok utgangspunkt i tema frå intervjuguiden og hjalp meg å skilje dei 300 empirinære kodane tematisk frå kvarandre. I dette arbeidet, vart det òg klart for meg kva som ville vere mest relevant vidare. Her såg eg at kategoriane «kritisk tenking», «digitale medium» og «skuleorganisering» særleg representerte empirien, og var relevante for oppgåvas problemstilling.

Etterkvart la eg òg til enda ein kolonne til høgre i skjemaet; nemleg «kodegruppe». Då såg skjemaet slik ut:

KATEGORI	EMPIRINÆRE KODAR	ANDRE RELEVANTE TEMA	KODEGRUPPE
Kritisk tenking			
Opplegget frå Tenk.no			
Digitale medium			
Didaktiske ressursar			
Didaktikk			
Skuleorganisering			
Anna			
Restgruppe			

Då alle kodane var plassert i ei kodegruppe, sat eg igjen med 37 kodegrupper og 29 kodar i restgruppa (vedlegg nr. 6). Også her var eg medviten at kodegruppene skulle vere empirinære, slik at dei representerte informantane best mogleg. På dette tidspunktet valgte eg å trekke ut kodane under kategorien «opplegget frå Tenk.no», då eg innsåg at dette var kodar eg ikkje ville blande med resten. Dette var fordi det omhandla ein spesifikk aktivitet i klasserommet, som i tillegg var initiert av meg som forskar.

Saman med min rettleiar sat eg meg ned med dei 37 kodegruppene for å prøve å finne ein god måte å redusere gruppene til den viktigaste essensen av det materialet viste. Ut frå kodegruppene, og med vekt på kva som var interessant med tanke på drøfting av funn, fant vi fram til følgjande tematikkar som oppsummerte det lærarane snakka om i intervjuet:

- 1) Kritisk tenking er...
- 2) Omgrepet kritisk tenking sin posisjon i skulen
- 3) Kva treng elevane den kritiske tenkinga til
- 4) Konkrete dømer på arbeid med kritisk tenking i klasserommet.

Steg 5 Utvikling av konsept

Med kodegruppene og hovudtema i bakhovudet kan vi spørje oss: Kva er det dette handlar om? Finst det ein meir generell merkelapp eller nokre teoretiske bidrag som allereie omtalar fenomenet eller som er relevant? Desse spørsmåla knyt seg til konsepttesten, som handlar om å sjekke at konsepta/tema er abstrakte nok (Tjora, 2021, s. 234). Konseptutvikling gir studiane

meir «generisk verdi», altså generaliserbarheit, seier Tjora (2021, s. 246). Han legg vekt på at dette er eit arbeid som krev både kreativitet og erfaring. «Å utvikle ny forståelse på et teoretisk nivå er derfor en forventning man kan ha til erfarne forskere eller gode forskerteam, men neppe noe man stiller som krav til en mastergradsstudent» (Tjora, 2021, s. 252).

At utvikling av ny forståing på eit teoretisk nivå er utfordrande, var noko eg erfarte på dette tidspunktet. Med eit relativt lite masterprosjekt med fire informantar er det heller ikkje å forvente at ein utviklar generaliserbar teori. Likevel har datamaterialet generert nokre funn som bidreg til ny kunnskap på feltet, og som kan vere relevante å ta med seg både for lærarar, skuleleiingar og forskarar. Som drøftingsdelen vil vise, trakk lærarane fram nokre utfordringar i møte med kritisk tenking, som er viktig å få belyst dersom skulen sitt oppdrag skal lukkast.

4.5 Forskingsetikk

Forskingsetikken i Noreg tek utgangspunkt i tre grunnleggjande krav: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt attgjeve (Postholm et al., 2018, s. 246-247). I det følgjande vil eg kort greie for korleis eg har forsøkt å gjere studien forskingsetisk forsvarleg.

4.5.1 Informert samtykke

Prinsippet om informert samtykke inneber at dei som skal bidra i undersøkinga gjer dette frivillig, og ikkje minst at dei veit kva deltakinga inneber (Postholm et al., 2018). Lærarane fekk først informasjon i form av ein e-post med praktisk informasjon og med eit utfyllande informasjonsskriv (vedlegg 2) vedlagt. Informasjonsskrivet innehaldt informasjon om prosjektet, kva det innebar å delta, at deltaking var frivillig og at ein når som helst kunne trekke seg (Postholm et al., 2018, s. 138). I tillegg bekrefta informasjonsskrivet at NSD – Norsk senter for forskningsdata hadde godkjent masterprosjektet (vedlegg 1) og at datainnsamlinga og behandlinga vart gjort i tråd med personopplysningslova og forskingsetiske prinsipp.

Då eg møtte lærarane fysisk, fekk dei også informasjon om prosjektet og rettighetene deira munnleg, samt moglegheit til å stille spørsmål. I tillegg signerte lærarane på samtykkeerklæring (vedlegg 3). Sjølv om ein aldri kan vite sikkert, er mitt inntrykk at lærarane forsto informasjonen, og at dei visste kva dei sa ja til.

4.5.2 Krav på privatliv

Det er vanskeleg å garantere at den som deltar skal kunne vere heilt anonym, men ein kan sikre at personopplysningar ikkje vert spreidd, og at ein gjer tiltak for å hindre at andre kan identifisere enkeltpersonane. Det vanlegaste tiltaket er å anonymisere deltakarane ved å gi dei fiktive namn (Postholm et al., 2018, s. 249-250).

Eg har gjort ei rekke tiltak for å sikre privatlivet til deltakarane. Allereie i transkripsjonsarbeidet fekk lærarane fiktive namn. Då eg transkriberte sørga eg for å utelukke personlege opplysningar lærarane kom med. Ei problemstilling eg drøfta med min rettleiar og andre, var i kor stor grad eg skulle anonymisere enkeltpersonar i utvalet i attgjeving av sitat. Eg tenkte at med eit så lite utval, og med presentasjonen av utvalet som både seier noko om kjønnsfordeling og arbeidserfaring, så ville det vere lett for informantane sjølve og identifisere dei andre, då dei visste om kvarandre. Eg ønskte ikkje at dette potensielt kunne få negative konsekvensar for deltakarane. Likevel vart den avgjerande faktoren at lærarutsegnene ikkje omtalar enkeltpersonar eller set nokon i dårleg lys, men heller diskuterer faglege omgrep, didaktikk og skuleorganisering, noko som er ein naturleg del av lærarkvardagen. I tillegg var eit argument at det berre ville vere lærarane i utvalet som kunne identifisere kvarandre, ingen andre lesarar ville kunne identifisere enkeltpersonar. Konklusjonen vart dermed at det er greitt å vise kven som sa kva i sitattilvisingane.

4.5.3 Krav på å bli korrekt attgjeve

Ein skal etter beste evne presentere resultat fullstendig og i rett samanheng. Dermed bør ein som forskar ikkje la vere å ta med sitat som ikkje passar inn, eller presentere enkeltsitat i ein anna kontekst enn den opphavlege. Samtidig handlar all analyse om å redusere tekstmengde og presentere essensen. Å attgje noko fullstendig er difor eit ideal som vert vanskeleg å realisere (Postholm et al., 2018, s. 251-252). I transkripsjonen var eg som sagt svært nøye med å notere nøyaktige formuleringar og detaljar for å bevare konteksten. Vidare i analysearbeidet har eg heile vegen vore medviten å skilje mellom kva informantane faktisk sa og kva som er mine tolkingar.

4.6 Validitet og reliabilitet

I dette siste delkapittelet vil eg diskutere kor vidt denne forskinga kan reknast som valid og reliabel.

4.6.1 Validitet

Validitet, er omgrepet som vert nytta i forskingslitteraturen for å vurdere forskingas *gyldigheit*. Ein må spørje seg om dataane er gode representasjonar av det generelle fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) peikar også på at validitet handlar om i kva grad ein metode er eigna til å undersøke det den skal undersøke. For å styrke validiteten til ei undersøking, må difor metodevala planleggjast grundig. Om funna er overførbare, altså om dei kan generaliserast, handlar også om validitet (Postholm et al., 2018, s. 238). Til det kravet stiller Kvale og Brinkmann spørsmålet: «Hvorfor generalisere?» (2015, s. 289) og viser til at kunnskap som vert produsert ikkje nødvendigvis må vere universelle og gyldige til alle tider, men at den sosiale kunnskapen ein får gjennom eit intervju, vert sosiale og historiske kontekstualiserte måtar å forstå verda på (s. 289-290).

Når det gjeld dette masterprosjektets validitet, vil eg først trekke fram metodevalet, med semistrukturert intervju av lærarar, som ein gangbar måte å kartlegge fenomenet på. Som nemnt er intervju ein kvalitativ metode som eignar seg når ein skal undersøke menneskers tankar, refleksjonar og erfaringar. I dette kapittelet har eg forsøkt å utgreie min posisjon som forskar, samt korleis eg har behandla og fortolka datamaterialet for å motverke ei selektiv forståing. Eg har jobba samvitsfullt både med innhenting, behandling og analysering av datamaterialet, noko som gjer at alle funn baserer seg på det empiriske datamaterialet. Saman med min rettleiar, har eg undervegs i prosessen stoppa opp, stilt spørsmål og fortolka med utgangspunkt i teori, og dette har fungert som ein kvalitetskontroll som styrker validiteten. Når det gjeld resultatats overførbarheit, må det understrekast at desse fire lærarane ikkje kan representere alle lærarar, og at det ikkje kan trekkast generelle slutningar ut frå mine funn. Trass dette, gir utvalet innblikk i nokre perspektiv på omgrepet «kritisk tenking», og kan vere eit, av mange, bidrag for å kartlegge og utvikle forståinga av kritisk tenking i skulen.

4.6.2 Reliabilitet

Eit grunnleggjande spørsmål i all forskning er kor påliteleg, reliabelt, data er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Om resultatet er til å lite på eller ikkje, handlar om nøyaktigheita i undersøkinga. Dersom ein får same resultat ved å gjennomføre undersøkinga fleire gongar, eller dersom ulike forskarar får same resultat, tyder det på høg reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Særleg i kvalitativ forskning er det vanskeleg å ende med nøyaktig same resultat, fordi forskaren med sin erfaringsbakgrunn og fortolkingsramme er unik. Men kanskje nettopp difor er det viktig å vere medviten til reliabiliteten på andre måtar. Det som kan styrke reliabiliteten i kvalitativ forskning, er at ein gjer prosessen transparent ved å gjere greie for posisjon, val og framgangsmåte mest mogleg detaljert.

I dette kapitlet har eg forsøkt å gje ei gjennomsiktig framstilling av prosessen frå start til slutt. Særleg i analyseprosessen bidrog SDI-metoden til å ivareta informantanes bidrag. Andre konkrete tiltak var at eg forsøkte å stille opne spørsmål og la lærarane tale fritt utan føringar frå meg. At eg heile vegen har vore i dialog med min rettleiar, har òg bidrege til å skape ein viss avstand mellom datamaterialet og mine egne tankar og konklusjonar. Som vedlegg ligg ulike dokument frå prosessen, som òg bidreg til ei transparent framstilling av arbeidet. Likevel er både tolking av data, resultat og diskusjon farga av mi førforståing og fortolkingsramme, og gir grunn til å lese resultata og konklusjonen deretter.

5 Resultat

Som vist i kapittel 4.3, har eg kome fram til fire kategoriar som eg vil presentere funna mine gjennom: 1) kva seier lærarane at kritisk tenking handlar om, 2) kva plass har kritisk tenking i skulekvardagen, 3) kva meiner lærarane at elevane treng den kritiske tenkinga til, 4) korleis jobbar lærarane med kritisk tenking i klasserommet. På denne måten håpar eg å kunne svare på første del av problemstillinga: Kva tenker eit utval lærarar om kritisk tenking i skulen? Funna vil òg peike på moglegheiter og utfordringar lærarane trekk fram i møte med dette oppdraget, som utgjer grunnlaget for drøftinga i kapittel 6.

5.1 Kva er kritisk tenking?

I det følgjande vil eg presentere kva som kom fram då eg spurte lærarane *kva* som ligg i omgrepet kritisk tenking. Først vil eg presentere det lærarane knytte til kritisk tenking generelt, så spesifikt i norskfaget, og deretter kritisk tenking i den digitale kulturen, då dette var noko som prega alle samtalanene.

5.1.1 Kritisk tenking som generell ferdigheit

Alle lærarane seier at det å lære elevane kritisk tenking er viktig. Læraren som har jobba lengst i skulen peikar på at den kritiske tilnærminga alltid har vore tema i skulen, men at det før handla mest om kjeldebruk og kjeldekritikk, medan flauenen av kjelder som finst i dag, har endra korleis ein må jobbe med kritisk tenking. Fleire av lærarane snakkar om kritisk tenking som det å evne **å sjå noko med ei viss avstand**; at ein ikkje kjøper det som blir sagt med ein gong, men intuitivt har ein sunn skepsis til det ein møter.

Oskar: Du stoler ikke på alt da, og det tror jeg er en sunn holdning. Du skal ikke ta alt for gitt. Og det er en holdning elevene må lære seg.

Vidare peikar fleire av lærarane på viktigheita av **å kunne «skjelne»**, som er i tråd med den gammalgreske betydninga av ordet «kritisk». Sagt på ein annan måte må elevane kunne plukke ut kva som er relevant og kva som ikkje er det. Her er det evna til å kunne setje ting opp mot kvarandre og ta ting frå kvarandre som er sentralt.

Nora: Elevene må kunne plukke ut ting. «Hva er det viktigste her?» For hvis du skal plukke ut det viktigste, så må du kunne være kritisk til «hva er det jeg blir presentert for, jo, det er dette som er det sentrale»

5.1.2 Kritisk tenking i norskfaget

Når lærarane snakkar om kritisk tenking i eit norskfagleg perspektiv, kan ein seie at dei forhold seg til norskfaget både som reiskapsfag og danningsfag. Alle lærarane legg stor vekt på at **møtet med tekstar** i ulike sjangrar og på ulike måtar, er sentralt for å lære seg å tenke kritisk.

Sofie: Det tenker jeg er norsken sin oppgave, og presentere tekster som de ellers ikke ville ha lest (...) tekst som vi leser i plenum og diskuterer, og det er jo fordel at man møter ulike tekster, for både å diskutere form og innhold, og formål selvfølgelig.

Når det gjeld resepsjon av tekstar, er det først og fremst **leseforståing** og det å øve seg på å lese ulike type tekstar som er sentralt i intervjuet. Lærarane peikar på at det handlar om å klare å plukke ut det som er sentralt, å **skilje** mellom viktig og mindre viktig informasjon.

Alle lærarane er inne på temaet **tolking og refleksjon**. Som ein av lærarane seier: «Nesten uansett hva du leser så ligger det et tolkningsrom der, ting man kan grave i, der man bruker de kritiske ferdighetene». Her får elevane øve seg på å meine noko utan at svara blir vurderte som rette eller gale. Samtidig er det viktig at elevane øver på å grunngje meiningane sine.

Fleire av lærarane framhevar at det på ungdomsskulen først og fremst handlar om å få eit **omgrepsapparat**. Dei må øve seg på å *snakke om* tekst, med faglege ord og omgrep. Vidare peikar læraren på at å snakke om tekst handlar om å meine, tenke og tru. Ho kallar det «Jeg tror»-tanken:

Nora: Mest av alt så handler det kanskje om at de skjønner at det å snakke om tekst, handler om å mene, og tro, og tenke, altså det er egentlig undring og refleksjon da. Med en gang de skjønner den «jeg tror»-tanken, at når du reflekterer så bare tenker og mener du høyt, da løsner det litt for mange. Da kan du få ganske mange fine samtaler i møte i tekst.

Å lese teksten i sin kontekst er sentralt i den norskfaglege måten å møte tekst kritisk på. Ein av lærarane kallar det «å kunne avkle ein tekst»:

Oskar: (...) det å kunne avkle en tekst, å kunne finne ut hva er det denne avsenderen her prøver å fortelle meg. Hvordan forteller den meg det, hvilke virkemidler blir brukt. Hvilke virkemidler bruker tekster for å provosere deg eller for å overbevise deg.

Ein av lærarane løftar også fram omgrepet **literacy** når det gjeld å møte tekst, og seier at det handlar om at ein alltid les og tolkar tekst ut frå eigne kunnskapar og føresetnadar. Vidare seier læraren at dette gjer at meiningsinnhaldet først vert skapt i møte med ein lesar. Dette fører til at alle kan tolke tekst ulikt, noko som gjer at det vert viktig å **diskutere tekst i fellesskap**.

Lærarane legg vekt på at dei **munnelege ferdigheitene** er sentrale i oppøvinga av den kritiske tenkinga. Dei fortel at dei jobbar mykje med å diskutere tekst felles i klasserommet. I det munnlege ligg både **evna til å uttrykke seg** og **evna til å lytte**, og elevane må **forhandle** om kva som er gyldige meiningar og argument.

Nora: (...) først og fremst den lytteferdigheten da. Det at man klarer å ta inn noe noen sier, og så gjøre noe med det. Enten at man bare uttrykker enighet, eller at man klarer å uttrykke uenighet, og måten man gjør det på.

Når det gjeld produksjon av tekst vert det først og fremst lagt vekt på viktigheita av **å kunne ytre seg**, altså gjere seg forstått på ein tydeleg og klar måte. Når ein produserer tekst må ein ta stilling til ei rekke ting, og dette tvingar elevane til å tenke kritisk og medvite rundt eigen posisjon.

Oskar: Å tenke kritisk, handler også om, hvert fall i norsk da, å kunne tenke kritisk rundt det du selv gjør og det du selv produserer og. (...) Hva skal jeg plukke med? Hva skal jeg plukke ut? De kritiske valgene du tar der, er jo på en måte kritisk tenking som lærer deg å velge noe ovenfor noe annet.

At elevane må kjenne til **retoriske verkemiddel** for å verte kritiske tenkarar, snakkar lærarane om både når det gjeld lesing og skriving, munnlege ferdigheiter og refleksjon.

Sofie: Vi har jo jobba teoretisk med retorikk og retoriske tekster og leserinnlegg, og jobbet med det å være liksom objektiv og subjektiv, når man både leser og skriver.

Retorikken er viktig å ha kjennskap til i rolla som **mottakarar**. Elevane må trenast i å finne ut: Kva er det denne avsendaren prøver å fortelje meg? Kvifor fortel den meg det? Kva verkemiddel vert nytta? I arbeid med dette vert elevane **medvitne** kva mekanismar som verkar inn når føremålet til dømes er å overtyde eller å provosere. Lærarane peikar også på at

retorikken er viktig for at elevane skal bli gode **avsendarar**. Dei skal finne gode måtar å argumentere og uttrykke meiningane sine på.

Når elevane er mottakarar og avsendarar må dei heilt bevisst tenke: Korleis påverkar andre meg, og korleis kan eg påverke andre? Dette er refleksjonar som kan auke elevanes **metamedvit**, og som dermed blir eit verktøy dei tek med seg i møte med andre tekstar utanfor klasserommet.

Oskar: Ja, og du blir kanskje bevisst litt hvilke tema er det som treffer meg, hvilke mekanismer er det som trigger meg og min forståelse. Eller når jeg blir sint da, av det jeg leser, eller når det vekker følelser som kanskje ikke nødvendigvis er positive, så tror jeg det er ganske mye av det man kan lære gjennom retorikken da.

5.1.3 Kritisk tenking i den digitale kulturen

Alle fire lærarane snakkar om elevane sin skjermbruk og digitale mediumvaner. Dei understrekar at dette er ein stor del av kvardagen til dagens unge, og at den kritiske tenkinga er ein kompetanse som er nødvendig å ha i dette landskapet.

Oskar: (...) man blir veldig bombardert med videoer, informasjon fra alle sosiale medier og disse ungdommene her lever jo i den verden i langt større grad enn kanskje vi gjør (...) Gjennomsnittstida på mobilen til mange av elevene i klassen min er på ti timer hver dag da. Altså det er jo helt sjuke summer.

Lærarane uttrykkjer her at skjermene er ein heilt naturleg del av kvardagen til elevane, at dei om lag *lev i det*. I tillegg peikar lærarane på at dei har inntrykk av at skjermbruken til elevane ofte handlar om underhaldning, og at elevane kanskje ikkje forhold seg så kritisk til innhaldet på skjermene sine.

At kritisk tenking handlar om **kjeldebruk** og **kjeldekritikk**, er alle lærarane inne på. Det handlar om å vurdere kva kjelder som er gode, og kvifor dei er gode. Her må ein stille spørsmål som: Kven er forfattar? Har andre moglegheit til å redigere? Når er kjelda frå? Ein av lærarane konkluderer med **at informasjon om kva kjelder som finst**, er det viktigaste å gi elevane.

Emma: Ikke kildekritikk, men kildebruk er det kanskje mer, det der med å prøve å vise de hvilke kilder som finnes annet enn det som barn oppdager selv, som nå for tiden er veldig relatert til hva som kommer opp i en feed.

Ein tendens ut frå mitt materiale kan ha vore at fleire av lærarane som har jobba lengst, for det meste trakk inn **arbeid med kjelder som det mest sentrale**. Som metodekapittelet viser, kan opplegget lærarane gjennomførte sjølv sagt ha påverka her. Samtidig viste læraren som har jobba kortast ei større **breidde i kva den kritiske tenkinga kan handle om**. At kritisk tenking er veldig relevant i eit samfunn som er prega av falske nyhende, konspirasjonsteoriar og ekkokammer, var noko som kom fram. «Kva er eigentleg sanning» er eit viktig spørsmål å stille.

Oskar: Det er viktig å kunne skille ut «hva er viktig informasjon, sentral informasjon», «hva er propaganda eller prøver å påvirke deg». De havner jo ofte i disse ekkokamrene hele tida, som kan skape mange vrangforestillinger da, tenker jeg.

I samheng med elevane sin bruk av skjerm og navigeringa i **det digitale tekstlandskapet**, peikar fleire av lærarane på at **elevane manglar heilt nødvendig kompetanse** i denne navigeringa. Ein av lærarane seier at det som har endra seg mest i tekstlandskapet gjennom tida er utviklinga av internett og korleis det har ført til eit stort mangfald. Ho kallar det «flaumen av kjelder». Ein annan lærar skildrar det som at elevane «drukmar veldig lett», fordi det er vanskelig å vite kva ein skal søke etter for å finne relevant stoff. Lærarane seier at sjølv om elevane har mykje digital kompetanse, sjølv om dei er «digitalt innfødde», så er det mykje dei ikkje trener på.

Oskar: mine elever er jo vokst opp med internett, men de kan jo ikke søke på google, altså de kan ikke finne kilder, de veit ikke hvordan de finner søkeord, jeg vet ikke hva de skriver, men de kommer opp på sånne rare sider, (...) og det er liksom sånn, er det ett kull, eller en generasjon som skulle klare det, så er det den generasjonen der da.

Ein av lærarane fortel at nokre elevar ofte berre havnar på dei nettsidene internettet heilt tilfeldig tek dei til, bokstavleg talt:

Nora: (...) en elev av meg som utelukkende nesten bare bruker «take me to random site»

Intervjuar: Oj, ikkje sant, aldri hørt om

Nora: Det er en nettside som heter det som bare takes you to a random site, heh.

5.2 Kritisk tenking i skulekvardagen

I dette delkapittelet vil eg vise kva som kom fram i intervjuet når det gjeld korleis skuleorganisering og kvardagen legg til rette for arbeid med kritisk tenking. Kva plass opplever lærarane at dette oppdraget har i deira undervisingskvardag? Kva føresetnadar har dei? Særleg her vert det peika på fleire utfordringar ved skulen sitt oppdrag, som er relevante for drøftinga seinare.

5.2.1 Ikkje på dagsorden

Emma: (...) hittil så har vi vel ikke jobbet så mye med kritisk tenking eller hatt det oppe som en overskrift, nei.

Noko som fleire av lærarane peikar på, er at dei eigentleg ikkje har snakka så mykje spesifikt om dette tema på lærarteama dei er ein del av. At sjølv om «kritisk tenking» er eit nytt og stort omgrep både i overordna del, og til dømes i norskfaget, så er det **ikkje** eit tema som har vore **jobba med på ein organisert måte** enda. «Det har ikke vært en så stor forandring på min skole», seier ein av lærarane.

5.2.2 Å forstå omgrepet kritisk tenking

Intervjuar: Kva er det som har forandra seg med det kritiske perspektivet i den nye læreplanen?

Nora: Det har blitt tydeligere, mer eksplisitt, og så tenker jeg at det er flere fag som kanskje har fått litt mer ansvar i det.

Trass utsegna over, viser funna at kritisk tenking kan vere eit **utfordrande omgrep å få fatt på**. Grunnane til det er mellom anna at det er **nytt**, opplevast som litt **vagt** og ikkje minst at det **kan vere så mykje forskjellig**. Funna viser altså ei viss spreining, der ein av lærarane trekk fram at den nye læreplanen opplevast som ei positiv korrigerings og at kritisk tenking er sterkt og eksplisitt ivaretatt, medan ein annan lærar peikar på den nye læreplanen som open og lite konkret. Læraren med det siste perspektivet seier at den kritiske kompetansen vert viktig i seg sjølv, for å operasjonalisere læreplanen i praksis. Ho seier at i landskapet med færre fysiske lærebøker, fleire undervisningsressursar på nett og ein open læreplan, vert lærarens kritiske kompetanse i å velje ut innhald, viktig.

At kritisk tenking kan inngå i alt og ingenting, gjer òg at det kan vere vanskeleg å undervise i kritisk tenking konkret.

Oskar: Jeg tenker det er tema man, siden det er nytt da, og en ny kompetanse man skal jobbe med, så er den vanskelig å gripe tak i, du tenker «ja, men vi jobber jo kritisk hele tida» på en måte, men det å jobbe konkret med kritisk tenking, kan være vanskelig.

5.2.3 Det store opplæringsoppdraget krev prioriteringar

Eit element alle lærarane trekk inn i ulike samanhengar, er alt som skal skje i løpet av dei tre åra på ungdomsskulen. At **læreplanen set mange og store krav** til kva elevane skal lære, gjer at ein både på skulenivå og lærarnivå **må gjere ei prioritering**. Utdraget under viser kor stor og altomfattande læreplanen kan oppfattast, samtidig som læreplanen ikkje alltid ligg fremst i hjernebarken til lærarane.

Oskar: «Det er viktig, det er viktig» og ledelsen tar jo et visst utvalg av hva man skal fokusere på som skole. Og en læreplan er jo såpass stor og vanskelig å sette seg inn i at noen ting vil falle ut til en viss grad da, selv om man veit at man skal jobbe med kritisk tenking og det å kunne være bevisst valgene man gjør og alt sånt så, man går jo ikke rundt som lærer og tenker «dette står i læreplanen, eller dette står i overordna del».

Med LK20 kom det mange nye omgrep og «område» skulen skal setje fokus på. Lærarane fortel at skulen dei jobbar på har fokusert mykje på å implementere den nye læreplanen, mellom anna med fokus på tverrfagleg arbeid, fagleg og sosial læring samt dei tverrfaglege temaa. At **LK20 legg til rette for spennande måtar å jobbe med kritisk tenking på**, trekk også fleire av lærarane fram. Å jobbe med opne, rike oppgåver, samt å trene dei same ferdigheitene mange gongar på ulike måtar og i forskjellige fag, har lærarane tru på.

I tillegg er ein faktor som vert peika på fleire gongar, **alderen** og derav **modningsprosessen** elevane er i på ungdomsskulen. Lærarane framhevar at repetisjon og trening på ulike ferdigheiter, samt at elevane vert eldre, bidreg til kompetanseheving i seg sjølv. Samtidig skal elevane heller ikkje kunne alt etter tre år på ungdomsskulen, og ein må difor avgrense kor langt ein ser føre seg at det er naudsynt å komme. Difor rekk ikkje til dømes arbeid med den kritiske tenkinga å bli så avansert, seier fleire av lærarane.

Ein annan **faktor som påverkar undervisinga**, er **eksamen** og krava eksamen set til kva elevane skal kunne etter 10.trinn. Ein av lærarane peikar på korleis han opplever at dei kortsiktige eksamenskriteria hemmar moglegheiter til å kunne ta tak i dagsaktuelle, relevante

og spanande tema i timane. Elevane må til dømes kunne gjere greie for litteraturhistoria frå 1700-talet og framover på munnleg eksamen, og dette gjer at ein prioriterer innhaldet i timane deretter.

5.2.4 Er kritisk tenking ein kompetanse alle kan utvikle?

Ein av grunnane til at den kritiske tenkinga ikkje vert prioritert i stor grad, er at elevane må **meistre dei grunnleggjande ferdigheitene først**. Som ein av lærarane seier: «Skolen har alle i fanget hver dag og i samme klasserommet», og undervisinga skal vere tilpassa alle i det klasserommet. For elevar som har norsk som andrespråk, ligg det kanskje fleire barrierar før ein kan jobbe med den kritiske tenkinga i klasserommet. Dette kom særleg fram i eit av intervjua, nemleg med Emma som testa opplegget frå Tenk.no med ei gruppe i norsk fordjuping. At ordforrådet er avgrensa, set barrierar i seg sjølv, fordi ein må bruke lang tid på å forstå ord og konsept.

Emma: Jeg synes ikke det var noe lett for den gruppa at jeg skulle plukke dette som en sånn enkelttime opplegg. De ville trenge lengre tid og mer bakgrunnsstoff om kilder, hva er kildekritikk, bare de ordene i seg selv kan man bruke lang tid på å forklare.

I tillegg peiker Emma på at navigeringa på nett vert ekstra vanskelig når store tekstmengder i seg sjølv er utfordrande:

Emma: Hvis man bare slipper dem løs og sier «finn nyheter», så er det veldig vanskelig å navigere. Så jeg endte opp med å foreslå noen linker: «let her». Det var veldig vanskelig for dem. De vet ikke hva de skal lete etter for å sammenligne. Det er bare masse tekst.

Erfaringa frå timen i denne klassen viser altså at **dei grunnleggjande ferdigheitene** var **ein føresetnad** for å kunne gjennomføre opplegget. Læraren understreker vidare at det krev særskild tilrettelegging og tilpassing for å kunne gjennomføre slike opplegg i klassar der språket i seg sjølv kan vere ein barriere.

På ei anna side meiner fleire av lærarane at **refleksjon og arbeid med kritisk tenking** er **mogleg for alle elevar, uansett nivå**.

Intervjuar: Tenker du at kritisk tenking er noko alle elevar klarer å mestre eller lære noko om uansett kva nivå dei er på?

Oskar: Jeg tror det altså. Jeg mener jo at refleksjoner går an på alle nivåer (...) Jeg har jo elever som har et veldig svakt språk og dårlig ordforråd, men som kan si at, «eh jeg stoler ikke på denne kilden», ikke sant, «jeg stoler ikke på Wikipedia». Okei, men det er en form for refleksjon fordi det er en form for kritisk tenking og kunne si at «okei, denne kilden kan manipuleres, den kan styres på andre måter», hvis du er på høyt nivå så bruker du faglig språk, men det er jo på en måte å kunne si «nei, dette er ikke bra», det er jo også en kritisk tenking da, tenker jeg.

5.3 Kvifor treng elevane den kritiske tenkinga?

Vidare viser eg korleis lærarane legitimerer kritisk tenking. Kvifor tenker lærarane at dette er viktig? Kva er det elevane treng no og vidare i livet når det gjeld den kritiske kompetansen? I det følgjande vert svara til lærarane presentert gjennom tre overordna kategoriar: dannelsingsaspektet, det digitale livet og metanivået.

5.3.1 Danning

Alle lærarane legg til grunn at opplæringa i skulen skal førebu elevane på resten av liva sine. Fleire trekk fram at elevane treng den kritiske kompetansen for å vere **aktive** og **sjølvstendige deltakarar i eige liv og samfunn**. At samfunnet vi lev i mellom anna inneheld forvrengte førestillingar om røynda, kommentarfelt, konspirasjonsteoriar, falske nyhende og ekkokammer, gjer at befolkninga har behov for kritisk kompetanse, i følge ein av lærarane. Dette inneber mellom anna å kunne **navigere i flaumen av kjelder**, vere **kritisk i møte med nyhende og politikk**, og klare å **stille spørsmål** ved dei riktige tinga.

Men lærarane trekk også fram at det handlar om **det kommunikative**: om å gjere seg forstått og forstå andre. Elevane trenast i å stole på seg sjølve og målet er at dei skal verte sjølvstendige. På denne måten blir dei meir rusta til å ta gjennomtenkte og medvitne val i no- og framtid.

Sofie: Det er et veldig godt eksempel på hvorfor det er viktig å jobbe med det [kritisk tenking] i skolen. For du sitter jo der, det er jo det du sitter med selv når du skal ta avgjørelser i livet ditt liksom, hva er det som er viktig og hva er det som ikke er viktig og hvorfor. Og lære seg til å faktisk tørre å tenke litt selv.

Ein av lærarane trekk også fram at det er **nødvendig** å ha kritisk kompetanse **i vidare skulegang**. Når ein skal setje seg inn i enorme tekstmengder er det heilt nødvendig å kunne

plukke ut kva som er sentralt og relevant. Vidare trekk han fram at den kritiske tenkinga ikkje berre er relevant i ein studiesituasjon, men også ein del av danninga i eit større perspektiv.

Oskar: Men det handler jo i like stor grad om å klare å være kritisk og selvstendig i det virkelige liv, så sånn sett kan man jo si at det er nært knytta til danningperspektivet. At for å være et godt danna menneske i 2022, så må du klare å være kritisk til ting du møter (...)

Ein annan lærar legg vekt på at elevane må **møte ting med ein viss avstand** slik at ein ikkje let seg provosere av kva som helst, men at ein brukar den kritiske sansen til å **forstå sitt eige og andre sitt synspunkt**.

Nora: Det å prøve å se litt forbi de første følelsene man får, og prøve å møte ting i samfunnet med en liten avstand har jeg veldig tro på. Jeg tror at det vil øke forståelsen for andres synspunkt også. Det å være kritisk handler jo ikke om at du skal prøve å finne feil, det handler om å prøve å også være kritisk til sine egne fordommer og forutsetninger, sant.

5.3.2 Gode digitale medievaner

Som sagt trekk alle lærarane inn skjermtid og digitale vaner i samtalen om kritisk tenking. Aktiviteten er ofte knytt til **underhaldning**, ofte gjennom ti sekundars klipp der algoritmar påverkar kva innhald ein vert presentert for. Men sjølv om elevane nyttar skjermene til å bli underholdt av morosame og rare klipp, kan det plutsleg dukke opp innhald ein bør vere kritisk til. Eg spurte lærarane om dei har inntrykk av at elevane les mykje nyheiter på skjermene sine. Alt i alt er dei einige i at mange **får med seg litt overskrifter** her og der, men at **veldig få les nyheiter** og følger aktivt med. Ein av lærarane trur at elevane får mykje av informasjonen sin frå Instagram, Tik Tok og liknande medium.

Som vist i avsnitt 5.1.3 peikar fleire av lærarane på at elevane **manglar noko** i den digitale kompetansen. «De drukner veldig lett», seier ein av lærarane, og det elevane treng for å overleve, er trening i å kritisk **navigere i dette mangfaldet**. Å utvide horisonten til elevane ved å vise dei kva kjelder som finst, er også sentralt i denne samanhengen. Elevane må også **lære å søke** etter relevante kjelder og **vere kritisk til innhald** ein møter ved å **stille spørsmål**.

Eg spurte lærarane om elevane trener på å møte innhaldet på skjermene sine på ein kritisk måte; altså om fritidstekstane deira vert tatt inn i klasserommet for kritisk gransking. Dette bør skulen fokusere meir på, seier fleire av lærarane. «De lever jo digitale liv stort sett, så de har et ønske om, og en lyst til å kunne forstå og bruke det bedre, tror jeg». Omgrep som **ukritisk skjermbruk** og **ukritisk lesing på skjerm** vert mellom anna løfta fram. Samtidig viser svara nedanfor at lærarane kanskje ikkje har eit klart svar på kor stor del av den digitale fritidsdiskursen som bør ha plass i undervisninga. Det kan her tyde på at det er **uklart for lærarane kor grensa går** når det gjeld oppdraget skulen er gitt når det kjem til kritisk tenking.

Intervjuar: Tenker du at dei får øvd seg nok på å møte tekstane dei lever i på fritida, kritisk?

Nora: (...) neei (nølande), jeg veit ikke, det er det vi må trene enda mer på da i skolen nå, for det har vi historisk sett ikke gjort så mye, siden vi ikke har hatt liksom, det har jo aldri vært så mye av det som nå (...) De lever jo i det. Det er jo det eneste de har på et vis. (...) Ehm, så vi må nok i større grad kanskje jobbe mer med det, men det gjør vi mye og da, men det handler mye om gruppepress, sosialt spill og det å være tilgjengelig og logge seg av, det å forholde seg til sosiale medier kanskje i livet sitt da, da blir det mer sånn psykisk helse bit. (...) Ehm, kritisk tidsbruk, hehe ikke sant. (...) Men akkurat liksom kritisk lesing av sosiale medier det har vi ikke jobbet så mye med. Men det er mye som henger sammen da.

Sofie: Ja, det er godt spørsmål egentlig. Vi har ikke jobba mye med sosiale medier og sånne typer tekster med det kullet her, men det er jo klart at det er jo kanskje det som er, det er jo der de skriver mest, så man burde vel kanskje det (...) Veit ikke.

Intervjuar: Men det er jo og sånn som du seier at skulen skal tilby noko anna enn det dei møter på fritida da.

Sofie: Ja, ja samtidig som det skal være relevant for livene til folk. Mhm.

Intervjuar: Og da er nok skjermene en ganske stor del av livet til veldig mange.

Sofie: Ja, det er det altså.

Ein av lærarane peikar også på at det er vanskelig å bruke dømer frå skjermene deira i undervisning, fordi ein **ikkje veit kva dei ser på**.

Oskar: jeg vet ikke hva de ser på, jeg vet ikke hva de driver med, jeg vet de er på TikTok, jeg vet de er på Instagram, Facebook ler de jo av når jeg nevner det, så er det sånn «Hæ, ingen bruker det», men jeg vet ikke hva de gjør der. Og da blir det vanskelig å legge undervisninga opp etter det.

Emma løftar ei problemstilling som samanfattar dette med kor grensa for skulen sitt oppdrag går: Nemleg, **kven har ansvaret** for elevane sine digitale medievane og **kven skal overvake** kva dei driv med? Her trekk ho inn at **heimen** også **spelar ei viktig rolle**. Oskar trekk fram elevane sjølve som dei øvste ekspertane på landskapet dei er ein del av, og peikar på moglegheiter for å inkludere elevar i fagsamarbeid og planlegging av undervising. Han trur det er mykje ein kan ta tak i når det gjeld det elevane møter på skjermene sine, og at dette er livsnært og engasjerande. Oskar seier at ei mogleg oppgåve kan vere å la elevane utforske eigne medievane på ein kritisk måte.

5.3.3 Metaspråk og metamedvit

Alle lærarane snakkar om at mykje av opplæringa på ungdomsskulen handlar om å trene elevane i å snakke **om tekstar**, med eit **fagleg språk**. Elevane skal utvikle eit omgrepsapparat som gjer det mogleg å møte tekst og diskutere tekst i fellesskap. Elevane får eit **metaspråk**, og dette metaspråket er nyttig for å kunne reflektere over innhaldet. Dette bidreg til at elevane vert **medvitne** i møte med tekst, og vert i stand til å sjå teksten med avstand på eit **metanivå**.

Å la elevane reflektere over føremålet med det ein driv med i timane, er også viktig for å utvikle metaforståinga deira. Etter timen med nyheitbingoen fortel Oskar at han gav elevane ei oppsummerande refleksjonsoppgåve:

Oskar: Jeg så på de refleksjonene i etterkant (...) det var sånn «er du bevisst dine egne medievane?» «Nja, til en viss grad», og bare det å starte en sånn refleksjon da, og tenke over «hva er det jeg egentlig ser på når jeg er på nett, og hva er det jeg driver med og hvorfor velger jeg de tingene jeg gjør da»

Ein annan lærar fortel at ho ofte oppsummerer førre timen i starten av neste og stiller følgjande spørsmål til elevane: «Hva gjorde vi sist?» «Hvorfor gjorde vi det?» «Hva lærte vi av det?» Å drive med denne typen refleksjon, ei aktiv haldning til eigen læringsprosess, gir elevane eit **medvit kring det ein driv med**, samt at **undervisinga kjennast meir relevant** her og no.

5.4 Korleis operasjonalisere kritisk tenking i klasserommet?

I dette siste delkapittelet presenterast ulike opplegg lærarane fortel at dei har gjennomført med elevane, der kritisk tenking inngår som kompetanse. Dette gjerast for å vise nokre av moglegheitene som ligg i å jobbe med kritisk tenking i skulen.

5.4.1 Relevante og livsnære oppgåver

Fleire av lærarane peikar på at undervisinga må møte elevane der dei er, og med det dei er opptekne av. Rett før eg gjennomførte datainnsamlinga, hadde alle elevane blitt introdusert for ein språkkampanje med tittelen «Snakk som om morra di hører på». Alle lærarane trakk inn denne kampanjen i intervjuet, og ein av dei fortel her korleis den kritiske tenkinga kan implementerast:

Nora: Denne språkkampanjen som vi starta med nå i dag, det er implisitt noe kritisk tenking i det, «Hvorfor ønsker vi ikke å ha en så tøff og negativ språkbruk som det vi hører av og til? Hva er konsekvensene hvis det er for mye av det? Hva er worst case liksom? Hva kan vi gjøre for å endre det? Hvordan har vi lyst til å ha det?»

Oskar trekk inn mange eksempel på opplegg han har gjennomført med elevane, der den kritiske kompetansen kan utviklast. Han er særleg opptatt av at opplegga må vere relevante, livsnære og at dei på denne måten motiverer elevane til å jobbe. Oskar fortel mellom anna om eit prosjekt han gjennomførte i faget medier og kommunikasjon, som handla om konspirasjonsteoriar. Oppgåva gjekk ut på at elevane skulle avkle ein konspirasjonsteori, for deretter å lage sin eigen for å prøve å påverke andre. Då måtte elevane tenke gjennom kva mekanismar som verkar inn for å overtyde og manipulere folk. Han fortel at mange kunne mykje om konspirasjonsteoriar frå før, og at det oppsto mange interessante, utforskande samtalar.

Oskar: Vi så på «flat earth society» blant annet og litt sånne ting, og liksom det at den ensomheten ofte kan, man finner fellesskap i noe som man nødvendigvis ikke tror på, men på som på en måte det blir en del av hvem du er, og da blir det vanskelig å bryte ut av det igjen. Så det var interessant.

Oskar fortel også om ei skriveoppgåve han gav elevane i KRLE. Her skulle elevane skrive brev på vegne av Amnesty for å frigje menneskerettsfangar. Mottakar var presidenten i Kviterussland. Elevane måtte finne relevant og gyldig informasjon, formulere seg sakleg og argumentere for saka deira, først på norsk og deretter omsetje til engelsk. I denne skriveoppgåva finst det altså ein reell avsendar og mottakar, og føremålet er også henta frå det verkelege liv. Oskar seier at det er ei anna type læring som skjer i klasserommet, når oppgåvene kjennest ekte og viktige.

5.4.2 Kritisk tenking implementert i øving av munnlege ferdigheiter

Fleire av lærarane fortel om ein munnleg klassesdebatt som vart gjennomført med Covid-19 pandemien som tema. Elevane fekk utdelt rollekort; nokre var vitskapspersonar, andre var konspirasjonsteoretikarar, nokre var programleiarar og så vidare. Deretter fekk elevane nokre problemstillingar som skulle diskuterast og måtte førebu seg ved å finne relevante kjelder, slik at dei kunne formulere argument som tala for deira perspektiv. Lærarane fortel at dette var ein aktivitet som var morosam og skapte engasjement hos elevane. Samtidig fekk dei trene ulike ferdigheiter, som til dømes munnleg ytring, lytting, argumentasjon og kjeldebevisstheit. At elevane må øve seg på å sjå ei sak frå ulike perspektiv, er også god øving.

Emma: (...) det fenger veldig ikke sant, at de skulle se en sak, nemlig et par problemstillinger knytta til pandemi utfra et ståsted, og de fikk tildelt ståstedet, bare ta det liksom. For noen måtte jo stå og mene ting som de ikke mente da.

5.4.3 Kritisk tenking og gaming

Ein annan interessant moglegheit som vert trekt fram, er bruk av gaming i undervisinga for å trene den kritiske tenkinga. Oskar fortel om spelet «This War of Mine» som han testa ut i KRLE, og som kan knytast til etiske val og kritisk tenking. Spelet går ut på at ein lev under Bosniakrigen på 80-talet og er ein sivil person som skal overleve krigen. For å overleve, må ein ta etisk dårlege val der den kritiske tenkinga vert sett under press.

Oskar: Jeg tror spill og kritisk tenking kan være kjempefaserende og gøy å prøve ut. (...) Det er jo en hverdag de er vant til, altså da er du på en måte inni hverdagen deres, mange gamer jo og spiller hele tida.

6 Diskusjon

Med bakgrunn i funna eg har presentert, vil eg no ta føre meg nokre utfordringar og moglegheiter lærarane fortel om, og drøfte desse i lys av relevant teori og forskning. Det er mange problemstillingar lærarane tek opp som kunne vore interessante å diskutere, så denne drøftinga tek utgangspunkt i eit utval. Først vert problemstillinga om korleis ein kan legge til rette for kritisk tenking i ein travel skulekvardag, diskutert. Deretter vert det drøfta korleis ein skal forstå det komplekse omgrepet kritisk tenking, og kor grensa til skulen sitt oppdrag går. Til slutt vert det diskutert kor vidt den kritiske tenkinga er mogleg for alle i eit mangfaldig klasserom.

6.1 Korleis legge til rette for kritisk tenking i skulekvardagen?

Ei klar utfordring for arbeid med kritisk tenking er at det **må viast tid** til det, både til planlegging og til gjennomføring i klasserommet. I resultatdelen kom det fram at lærarane ikkje har hatt kritisk tenking på dagsorden på team og i strategisk arbeid. Det kan sjølv sagt vere mange grunnar til dette. I og med at LK20 framleis er i den innarbeidande fasen, er det ikkje å forvente at skulane har jobba strategisk med alle tema enda. Med mykje heimeskule og utfordringar med lærarsamarbeid på tvers, er det stor grunn til å tru at pandemien har bremsa implementeringa av LK20. I tillegg er læreplanen i seg sjølv eit **stort, tettpakka dokument** som løftar mange viktige verdiar, prinsipp, omgrep og mål som skal prioriterast og utviklast i lokale læreplanar (Støren, 2022). Det finst med andre ord mange forklaringar på kvifor kritisk tenking ikkje er det mest sentrale i skulekvardagen, i alle fall ikkje på skulen der eg gjorde feltarbeid.

6.1.1 Dei grunnleggjande ferdigheitene kjem først

Noko fleire av lærarane trekk fram, er at det er **andre ting elevane må lære først**, og som dermed tek mykje av tida. Ein av lærarane fortel at ho med deler av klassen har måtte gå heilt tilbake til start for å jobbe med leseferdigheiter. Lesekompetansen er heilt nødvendig slik at ikkje alt anna «bare henger i lufta», og ikkje minst viktig å meistre til eksamen og vidare i livet, seier læraren. Det er altså nokre kompetansar som er nettopp grunnleggjande for å kunne trene andre ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Samtidig er det nok sannsynleg at pandemien har ført til at enda fleire elevar «heng etter». Det er mykje vi enno ikkje veit om konsekvensane av to år med reduserte skule- og samfunnstilbod for born og unge, men tendensane viser at fleirtalet av elevane opplevde dårleg konsentrasjon og mindre

oppfølging frå lærarane, særleg under heimeskule (Nordahl, 2020). Dette kan føre til at lærarane må bruke tid på å reparere og tette hol, framfor å fokusere på innhaldet i den nye læreplanen.

6.1.2 Eksamen legg føringar

Som nemnt, er **eksamen** ein viktig faktor når lærarane skal prioritere kva elevane skal lære. Før eventuelt ordningane for eksamen vert endra, er dette noko som råkar lærarane i prioriteringane deira (Bolstad, 2022). Det er altså mange utfordringar når det kjem til kva plass kritisk tenking har, eller kan ha, i skulekvardagen. Nokre faktorar, som eksamensordning, er vanskeleg for den enkelte lærar å gjere noko med. Andre faktorar handlar om at det viktigaste elevane må kunne, er grunnleggjande ferdigheiter. Men det er vel mogleg å ha fleire tankar i hovudet samtidig? I dei neste avsnitta vert det trekt fram moglegheiter for den enkelte lærar. Altså kva moglegheiter finst for å jobbe med kritisk tenking innanfor dei strategiske rammene ein har i skulen i dag?

6.1.3 Implementere kritisk tenking på tvers av fag

Ein av lærarane seier at ein moglegheit er å **flette det kritiske inn** i andre ting ein driv med i dei ulike faga, slik at ein får jobba med det jamt over tid. Ein annan lærar seier at elevane tileignar seg kompetansar ved å trene på dei same ferdigheitene mange gongar i fleire forskjellige fag. Gjerne med opne, rike oppgåver som mogleggjer at ein kan jobbe på mange måtar for å kome fram til ei løysing. Dette talar for at ein bør implementere arbeid med kritisk tenking i dei ulike faga (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 15). Moglegheitene for å legge til rette for kritisk tenking i **tverrfaglege oppgåver**, kjem også fram fleire gongar i intervjua. Alt dette er metodar og prinsipp ein finn i LK20. At lærarane talar om danning og medborgarskap i samband med kritisk tenking, understrekar at omgrepa i læreplanen er fagovergripande og bør sjåast i samanheng. Dermed kan det å implementere den kritiske tenkinga i anna faginnhald vere ei moglegheit. Som ein av lærarane peikar på: «jeg tror kritisk tenking kan være et veldig sann springbrett til veldig mange kreative, lærerike, og ikke minst ganske nødvendige undervisningsopplegg».

6.1.4 Eksterne læringsressursar

Å rekke alt ein bør, er ei utfordring for lærarar. «Hadde vi bare hatt tid», seier ein av lærarane. **Undervisningsopplegg som er laga av andre**, kan difor vere til stor hjelp når det gjeld å spare

tid. Ein sparer timesvis med arbeid, fordi andre har tenkt gjennom, planlagt og laga ressursar ein kan nytte. I samtalen kom det fram at lærarane nyttar seg av slike ressursar ein god del, og at dei ser på mangfaldet av ressursar som eit stort pluss. Likevel er det nokre faktorar ein bør vere medviten, og kanskje litt kritisk til, når ein vel ut kva som eignar seg i sitt eige klasserom. At ein brukar tid på å sette seg inn i opplegget, og ikkje minst tilpasse det til eiga elevgruppe, er heilt nødvendig, seier fleire av lærarane. I tillegg bør ein kanskje vere kritisk medviten kven som står bak og kva som er føremålet. Vidare bør ein sjekke om opplegget er oppdatert, kven det er finansiert av, om det er politisk forankra osv. Gilje, Bjerke og Thuen (2020), som leverte ein rapport om digitaliseringa i skulen, understreker viktigeita av læraren sin didaktiske kunnskap i det å velje ut og tilretteleggje i «læringsmiddeljungelen» (s. 41). Med andre ord vert **læraren sin kritiske og didaktiske kompetanse viktig i utveljinga** av kva som eignar seg og ikkje i eit klasserom.

6.2 Kva rommar omgrepet og kor går grensa for skulen sitt ansvar?

Som det kjem fram i resultatdelen, er kritisk tenking eit **nytt omgrep** som er litt vanskeleg å setje ord på. Alle lærarane peikar på det som viktig og nødvendig for at elevane skal kunne vere sjølvstendige deltakarar i liva sine og i samfunnet. Men oppdraget skulen er gitt opplevast som **vagt, lite eksplisitt** og det **inngår i ulike deler** av aktivitetane i skulen. Dette til tross for at det vert løfta eksplisitt i overordna del av læreplanen og inn i enkelte fag. Særleg det **digitale universet** elevane lever i, og **flaumen av kjelder** som finst på nett, peikar lærarane på som **utfordrande**. Kor går grensa for oppdraget skulen er gjeven ?

6.2.1 Kritisk tenking som noko meir enn kjeldekritikk

At kritisk tenking er **meir enn kjeldekritikk**, verkar lærarane å vere medvitne, nokon meir enn andre. I tillegg til kjeldekritikk, snakkar lærarane om at kritisk tenking er **viktig i møte med tekst, i kommunikasjon med andre** både skriftleg og munnleg og for å vere **sjølvstendige** i eige liv og samfunn. Dei trekker også inn fenomen som **konspirasjonsteoriar, fake news, vrangforestillingar** og så vidare. Samtidig uttrykker fleire av lærarane at det kritiske på mange måtar ligg i alt og at det er **vanskeleg å jobbe med konkret**. I LK20 vert kritisk tenking presentert som eit viktig omgrep både i overordna del og i faga. Formuleringane er meir eksplisitte enn dei har vore før, men samtidig kan det vere utfordrande å sjå râmene for den kritiske tenkinga. Dette gjer det til eit krevjande omgrep å skulle omsetje til praksis.

6.2.2 Kven har ansvaret for opplæringa i det digitale universet?

Ein av grunnane til at oppøving i kritisk tenking opplevast så **omfattande**, er at det mellom anna inneber at **elevane skal lære å navigere og forhalde seg til det digitale universet**. Då eg spurte lærarane om kor vidt dei jobbar med innhaldet elevane møter på skjermene sine i undervisinga, uttrykte lærarane at dei har jobba veldig lite med det, men at dei kanskje burde ta meir tak i det. Ein av lærarane poengterte at det er vanskeleg fordi han ikkje anar kva elevane ser på. Trude Løvskar (2019) peikar på kor viktig det er at vaksne, både på skulen og heime, held seg oppdaterte, og er til stades på dei digitale arenaane dei unge oppheld seg på (s. 41). Men kor går eigentleg grensa for oppdraget til skulen? Kven har ansvaret for å lære opp elevane til å bli kritiske tenkarar på det store og komplekse nettet? Ein kan flytte ansvaret over på **føresette**, men Medietilsynets rapportar viser at jo eldre borna blir, dess meir aukar nettbruken, samtidig som interessa frå føresette avtek (Medietilsynet, 2016, referert i Løvskar, 2019, s.41). Kanskje ligg nøkkelen i å gjere dei unge så medvitne og ansvarlege at dei vert **sine egne overvakarar**? Ei gruppe forskarar frå California State University konkluderer med at eit godt tiltak vil vere å lære elevar «digital metakognisjon» (Carrier, Rosen, Cheever & Lim, 2015, referert i Løvskar, 2019, s.51). Men nokon må jo ta ansvaret for at dei unge får den opplæringa som trengst, og her spelar nok **skulen og læraren ei viktig rolle**.

6.2.3 Elevane sitt underhaldningskonsum – eit problem for skulen?

At **skjermbruken** til elevane stort sett **handlar om underhaldning**, peikar alle lærarane på. Forsking tyder på at det underhaldningskonsumet unge i dag utsetjast for, gjer noko med hjernen (Hutton, Dudley & Tzipi, 2019). Den tyske hjerneforskarer og psykiateren Manfred Spitzer, skriv i boka «Skjermpause» (2020) om korleis merksemda vår vert forstyrra av digitale medium (s. 239). Forskarar kallar det «media multitasking» (Cheever, Peviani & Rosen, 2018, referert i Løvskar, 2019, s.47) når elevane til dømes gjer lekser medan dei ser ein serie, samtidig som dei facetimar med ein ven og sender snaps til ti andre. Den digitale hjernen ynskjer å bli stimulert heile tida, og det å kjede seg er noko unge i dag omtrent ikkje held ut (Løvskar, 2019, s. 52). Dette fenomenet handlar først og fremst om psykologiske og nevrologiske faktorar, men det er likevel problemstillingar som påverkar skulen. At **elevane si evne til konsentrasjon, uthald og kognitivt arbeid vert påverka av skjermbruken** (Spitzer & Heyerdahl, 2020, s. 67), byr på utfordringar i ein læringskontekst (Enli, 2021). Professor Clifford Nass, som Løvskar (2019, s. 51-52) refererer til, har forska på dette med multitasking og «task-switching» og er bekymra for utviklinga: Kva om alle avbrytingar fører til at vi mister interessa og evna til å gå i djupna? Kva om overfloda av informasjon og underhaldning

resulterer i at vi klistrar oss til overflata og nøyer oss med tabloide resonnement? Denne problematikken utfordrar den kritiske tenkinga, som nettopp handlar om å granske og gå i djupna på ting.

Ein av dei vanskelegaste didaktiske utfordringane, vert altså å **konkurrere om merksemda til elevane**. Fordi elevane er så vande til at alt dei sansar skal vere underhaldande, vert mange av aktivitetane som skjer i klasserommet lite motiverande (Strand, 2019). Oskar peikar på **gaming som ein moglegheit** for å møte elevane på ein kjent arena, med fagleg innhald og moglegheit for læring. Det finst mange argument for at gaming eignar seg som pedagogisk verktøy i skulen. «Spill er en læringsprosess med en oppgave i den ene enden og en belønning i den andre. Men det spillene klarer, og som de fleste lærere strever med, er å skape motivasjon og entusiasme hos barna og ungdommene», skriv Løvskar (2019, s. 155).

Ungdomar frå intervju i UNG 2022 seier at «gaming er mer enn spilling», fordi det handlar om historieforteljing, deltaking og påverknad. Det er rom for innleving og tenking på ein annan måte enn i film, seriar eller bøker. Det vert ein stad for å uttrykke identitet. I tillegg er det sosiale aspektet noko som vert løfta fram (Opinion, 2021). Dette er i tråd med både internasjonal og nasjonal forskning på feltet (Løvskar, 2019, s. 155-157) og samsvarer med det Oskar seier om at gaming fungerer godt som læringsverktøy, fordi det er ein kjend arena for elevane, og ikkje minst at det er gøy og motiverande. Johansen og Willhumsen (2020) peikar på at gaming kan styrke elevane sine kognitive evner som oppfatting, konsentrasjonsevne og merksemd. I tillegg trekker dei fram det sosiale aspektet ved speling som handlar om relasjonsbygging, samarbeid og identitetsbygging. Det pedagogiske potensialet til spel er noko som vert forska mykje på, og spelbasert læring er sannsynleg vis noko vi vil sjå meir til i klasserommet framover (Sigurðardóttir, 2016) (Løvskar, 2019, s. 155-161).

Men, kor sunt er det eigentleg at elevane møter skjermen, og særleg gaming, på skulen slik dei gjer på fritida? At **skulen skal tilby noko anna** enn elevane møter elles, peikar fleire av lærarane på. Dei seier at oppdraget deira mellom anna handlar om å vise elevane kva kjelder som finst der ute, anna enn dei elevane sjølv får opp i «feeden» sin, og vise elevane tekstar og sjangrar dei ikkje hadde lese sjølve. Innhaldet i undervisinga skal altså vere noko anna enn det innhaldet elevane møter på fritida, og «det skal være litt vanskelig» (Imsen, 2014, s. 195), slik at utvikling og progresjon er mogleg, noko som er i tråd med Vygotskys syn på undervising (1978). På skulen skal elevane få tilgang til sekundærdiskursen, som er noko anna enn den primære fritidsdiskursen dei har tileigna seg heime (Penne & Hertzberg, 2015). Ein av

lærarane uroar seg for at skulen til tider vert «litt mykje sirkus», fordi elevane vert presenterte for så mange læringsressursar og digitale hjelpemiddel. Ein diskusjon som stadig er aktuell er balansen mellom skjermtid og nærvær, eller kanskje meir fråvær, av fysiske lærebøker til elevane. Ein lærar peikar i eit debattinnlegg (Myrland, 2022) på moglegheitene lærarane har til å tilpasse og differensiere for *alle* elevar, fordi verktøykassa av pedagogiske ressursar no berre er enda større. Han meiner at variasjon og bruk av ulike verktøy er i tråd med arbeidsformer i den nye læreplanen. Ikkje minst peikar han på kor *nødvendig* det er at elevane møter digitale plattformer: «Ungene i dag kommer til å vokse opp i et samfunn der reell og virtuell virkelighet går hånd i hånd. De trenger å mestre digitale verktøy» (Myrland, 2022).

6.2.4 Livsnær og motiverande undervising, men i ein skulediskurs

Spenninga mellom skulediskurs og fritidsdiskurs er altså noko skulen står i, som heile tida må vektast av kompetente lærarar. Penne og Hertzberg (2015) peikar på at mange elevar oppheld seg i primærdiskursen også i skulesamanheng, fordi skulen tilpassar seg kvardagsspråket til elevane, noko som gjer at sekundærdiskursen ikkje vert trigga (s. 56-57). Undervisinga skal vere relevant, på eit språk som elevane forstår og den skal vere engasjerande og motiverande. Samtidig skal elevane utfordrast i å møte ukjente tekstar og oppgåver og trene på ferdigheiter som ofte krev mengdetrening og konsentrasjon.

At undervisinga er relevant for elevane i no- og framtid, er kanskje noko av det viktigaste. Fleire undersøkingar viser at elevar ofte kjedar seg på skulen, fordi dei ikkje ser nytteverdien av det dei lærer, eller fordi aktivitetane i seg sjølve er lite motiverande (Strand, 2019). Når lærarane fortel om opplegg dei har gjennomført, som har med kritisk tenking å gjere, har dei stort sett teke utgangspunkt i det verkelege liv, eller frå realistiske situasjonar. Til dømes klassesdebatt om korona og vaksiner, og utvikling av konspirasjonsteoriar. Dette er opplegg som er relevante, fordi dei tek utgangspunkt i det som finst rundt dei, det elevane høyrer om og kan noko om frå før.

Fleire av lærarane seier at skulen kanskje burde ta inn fleire dømer frå innhaldet på skjermene til elevane i undervisinga. Oskar meiner at ein moglegheit er å bruke elevane som ressursar for å kome med eksempel som kan vere relevante. Å gi elevane oppgåve i å kritisk vurdere og analysere eigen skjermbruk, er også ein moglegheit for å jobbe utforskande med kritisk tenking ut frå elevane sin røyndom. Samtidig vert rolla til læraren viktig for å flytte elevane

frå primær- til sekundærdiskurs ved å mediere, yte motstand og hjelpe elevane til å ha ein kritisk avstand til det dei møter.

Eit relevant omgrep i diskusjonen om kvar grensa til skulen sitt oppdrag går, er danning. For samtidig som skulen skal vere relevant og på eit språk elevane forstår, skal skulen vise elevane kva som er det foretrukne. Læraren og undervisinga skal vere førebiletleg. Den skal ikkje berre strebe etter å møte elevane på deira nivå, men heller tilby elevane ein sekundærdiskurs. Lærarane seier at eit av måla er at elevane skal bli sjølvstendige deltakarar i liva sine. Denne sjølvstenda er kanskje det som vert det viktigaste verktøyet, særleg i eit danning- og medborgarskapssperspektiv. Vi veit ikkje sikkert kva elevane treng som samfunnsborgarar i framtida, og vi veit at skulen ikkje kan lære elevane korleis dei skal møte *einkvar ting* i det mangfaldige landskapet, særleg på nett. Men lærer vi dei å tenke sjølve, stole på seg sjølve og vere sine eigne overvakarar på eit metanivå, så har dei med seg verktøy dei kan nytte uansett kva dei møter (De Blasis, 2019) (Løvskar, 2019).

6.2.5 Korleis stiller ein seg altså til den kritisk tenkinga?

At omgrepet kritisk tenking er vanskeleg å setje ord på, kan gjere at det fell vekk frå innhaldet i timane. Her spelar skuleleiinga ei viktig rolle når det gjeld å setje av tid til planlegging slik at ein sikrar at oppdraget skulen er gitt, faktisk vert realisert. Når det gjeld det digitale underhaldningskonsumet til elevane, kan ikkje skulen ta ansvar for alt som skjer på skjermene til elevane, særleg ikkje på fritida. I skulen må ein difor kanskje avgrense kva som er relevant at ein tek inn i klasserommet. At skulen tilbyr noko anna enn fritidsdiskursen, slik at elevane får innsyn i «alternativa» er viktig. Kva finst i samfunnet og i livet, utanom skjermen? Så kan ein håpe at det ein lærer dei unge om kritisk tenking gir dei eit sjølvstende som kan overførast til måten dei brukar digitale medium på, eller møter saker i samfunnet og liva sine på.

6.3 Den språklege barrieren

Ei utfordring som er nemnt fleire gongar, er at elevane må lære seg dei grunnleggjande ferdigheitene først. Fleire av lærarane peika på at stødige leseferdigheiter og digital kompetanse var ein føresetnad for å meistre opplegget dei testa ut frå Tenk.no. Er språkkompetanse ei barriere for å kunne arbeide med mål i læreplanen? Eller er det mogleg å kunne tenke kritisk uansett fagleg nivå?

Særleg Emma, som hadde gjennomført opplegget frå Tenk.no med ei gruppe i norsk fordjuping, gjorde meg medviten på eit perspektiv eg ikkje hadde tenkt så mykje på tidlegare. Nemleg om den kritiske tenkinga og refleksjonen er mogleg for alle, eller om den føreset ferdigheiter i det norske språket både skriftleg og munnleg.

6.3.1 Det mangfaldige klasserommet

At ein strevar med å tileigne seg kunnskap når undervisningsspråket er eit anna enn førstespråket sitt, er ikkje noko nytt. I dag finn du ikkje mange klasserom i Osloskolen som ikkje har fleirspråklege elevar. I 2020 fekk 20% av elevane i grunnskulen i Oslo særskild norskopplæring (Utdanningsetaten, 2020). Enda fleire veks opp med eitt eller fleire andre språk enn norsk, og det varierer sjølvsagt korleis desse elevane meistrar norsk, særleg som opplæringsspråk. Men som Emma seier, skulen har alle elevane i fanget kvar dag, og skal tilby det same opplæringstilbodet uansett fagleg og språkleg nivå. Dette byr på utfordringar for læraren, både med tanke på kompetanse og tid.

6.3.2 For å lære faga, må ein lære orda som høyrer til

Ut frå opplegget lærarane gjennomførte frå Tenk.no, svarar fleire av dei at svak leseforståing og smalt ordforråd gjorde det svært krevjande å gjennomføre oppgåva. Nokre seier at berre det å forstå ordet «kritisk» var vanskelig, andre seier at det å søke på nett etter spesifikk informasjon er heilt umogleg når leseferdigheitene er svake. Enkelte av svara eg fekk, tyder altså på at **språkforståinga vert ei barriere**, og at tilgangen til å kunne jobbe med sjølve oppgåva om kritisk tenking vert stoppa av at ein ikkje har kjennskap til enkeltord eller slit med å navigere i eit norskspråkleg tekstlandskap, særleg på nett. Utviklinga av ordforråd på eit andrespråk påverkast av mange faktorar (Golden, 2018, s. 193). Det som særleg karakteriserer ordforrådslæringa på eit andrespråk på mellomtrinn og ungdomsskulenivå, er at elevane treng å forstå orda for å lære i faget. Elevane les for å lære, noko som inneber at dei må forstå det faglege når dei les, for å kunne byggje vidare på kunnskapen i faget (Golden, 2018, s. 200). Mange av orda elevane møter er fagord, altså ord som er spesifikke for fag og ikkje nødvendigvis ord dei møter i kvardagsspråket (ibid, s. 201). For å lære faga, må elevane altså lære orda som høyrer til (ibid, s. 204). Dette medfører at læraren må kartleggje ordforrådet til kvar enkelt elev, og sørgje for at elevane får tilgang til dei *sentrale orda* i faget.

Den kritiske tenkinga handlar også om å uttrykkje eigen posisjon og egne meiningar i kommunikasjon med andre. Dette er sentralt i eit medborgarperspektiv, men også berre for ein tenåring generelt. Dette inneber at også **elevar med norsk som andrespråk treng eit språk som opnar for kommunikasjon, og eit ordforråd som gir dei moglegheit til å presentere seg sjølv og oppfatte signal frå andre** (ibid, s. 204).

6.3.3 Refleksjon på eit andrespråk

Ettersom refleksjon er ein viktig del av den kritiske tenkinga, er eit anna spørsmål ein kan stille seg kor vidt kritisk refleksjon er mogleg for elevar som strevar med det norske språket. Både Oskar og Nora peikar eksplisitt på at dei meiner refleksjon og kritisk tenking er mogleg uansett fagleg nivå. Oskar fortel at han har elevar som har eit svakt språk og dårleg ordforråd, men som likevel har ei intuitiv kjensle av kva ein bør stole på og ikkje. Han peikar på at sjølv om ein ikkje nyttar eit fagleg språk, eller peiker på verkemiddel og argument, så driv ein med kritisk tenking i det ein berre set ord på at «nei, dette er ikke bra». Alle menneske har jo evna til å tenke og reflektere, men det kan vere det å **setje ord på desse tankane**, særleg med eit fagleg språk, som **kan vere krevjande for mange elevar**. Samtidig viser fleire studiar at fleirspråklege elevar har ein metaspråkleg fordel, fordi dei har tilgang til fleire språk og fleire skriftsystem (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s. 295). Dette kan på si side bidra til at ein møter tekst med eit metaperspektiv og at ein evnar å til dømes sjå andre måtar å formulere noko på. At **det kritiske perspektivet handlar om ein intuitiv skepsis** menneske har heilt naturleg, **gjer også at kritisk tenking er mogleg for alle** på eit eller anna nivå. Men framleis ligg den språklege barrieren der for andrespråkelevar, fordi dei ikkje kan forstå og gjere seg forstått like bra som på førstespråket sitt.

6.3.4 Korleis løyse dette i klasserommet?

I eit klasserom med ulike språklege ferdigheiter, er evna til å kunne tilpasse opplæringa, og sjå kvar enkelt elev sine behov, heilt sentral. At det norske språket blir ei barriere for mange, er ikkje til å unngå. Ein moglegheit kan likevel vere munnleg diskusjon i klasserommet, noko som lærarane fortel at dei gjer mykje av. Dette kan vere ein fruktbar måte å jobbe med kritisk tenking på, fordi elevane kan bruke kvarandre som ressursar i den proksimale utviklingssona, slik Vygotsky (1978, s. 86) skildrar. Måten elevane ordlegg seg på, er meir gjenkjennbar for alle elevar uansett språkleg nivå, samanlikna med læraren sin måte å formidle på. I tekstmøter, og særleg i diskusjon rundt kva tekstar formidlar og korleis tolke dei, er munnleg

klassemøte ein måte å trene kritisk tenking gjennom ulike ferdigheiter, slik elevane gjorde i klassedebatten om covid-19. Øving i å formulere seg, forhandling om «det beste» argumentet, lytting, respons og kjeldevurdering er alle sentrale ferdigheiter å øve på for at elevane skal bli kritiske tenkarar. Som fleire av lærarane peikar på, er også arbeid med refleksjon og tolking noko alle elevar kan meistre, fordi det ikkje finst fasitsvar. Det handlar om kva den enkelte eleven trur og meiner, og det gjer alle elevar uansett kor bra eller dårlege norsksferdigheitene er.

Andre moglegheiter for å jobbe med kritisk tenking uansett fagleg nivå, kan vere oppgåver som er konkrete og spesifike inn mot det kritiske, slik at gode norskspråklege ferdigheiter ikkje er ein føresetnad for å få til oppgåva (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4). I tillegg kan det vere ein moglegheit å la elevane reflektere og formulere seg på førstespråket sitt innimellom (NAFO, 2022). Det å skrive og ordleggje seg på morsmålet sitt, vert òg ei trening på skriftleg kommunikasjon, men med tilgang til eit større ordforråd enn på andrespråket. Kanskje er det fleire elevar med same førstespråk, slik at elevane kan øve seg på kritiske ferdigheiter som argumentasjon, refleksjon og tolking på eit språk dei lettare meistarar.

7 Konklusjon

I dette kapittelet vil eg samanfatte kva masterprosjektet fortel, samt peike på problemstillingar som er interessante å utforske vidare.

7.1 Masterprosjektets bidrag

Problemstillinga for dette prosjektet var: Kva tenker eit utval lærarar om kritisk tenking i skulen, og kva for utfordringar og moglegheiter opplever dei i møte med dette oppdraget? Gjennom semistrukturerte intervju med fire ungdomsskulelærarar har eg funne at lærarane har mange tankar om kva kritisk tenking inneber, og at desse tankane i det store og heile er i tråd med det styringsdokumenta formidlar. Lærarane trekk fram både reiskaps- og danningperspektivet som sentralt. Elevane skal lære å navigere i tekstlandskapet ved å kunne skilje ut riktig og viktig informasjon i flauten av kjelder. Dei må øve på å ytre seg, lytte til og gi respons på andre sine ytringar. I møte med tekst må elevane stille spørsmål om kontekst, avsendar og føremål slik at dei møter teksten med avstand og med eit retorisk medvit. Elevane får slik eit metaspråk og metamedvit som vert viktige verktøy å ta med seg vidare. Lærarane peikar på at det er viktig å kunne tenke kritisk i den digitale kulturen. Kjeldemedvit og kjeldevurdering er sentralt. I tillegg koplur somme lærarar kritisk tenking til fenomen som falske nyhende, algoritmar, ekkokammer og vrangførestillingar.

Lærarskildringane gir grunnlag for å diskutere moglegheiter og utfordringar når ein skal legge til rette for kritisk tenking i skulen. Denne studien har diskutert kor vidt det er tid til å arbeide med kritisk tenking når læreplanen og skulekvardagen stiller mange krav. I intervjuar kjem det fram at kritisk tenking ikkje har vore eit omgrep på dagsorden til no, men at andre deler av LK20, og arbeid med grunnleggjande ferdigheiter, har blitt prioritert. Funna viser òg at lærarane tykkjer det er utfordrande å vite kva kritisk tenking inneber, fordi det er nytt og kan vere mykje ulikt. I tillegg seier fleire i utvalet at det er vanskeleg å jobbe med dette konkret. Samtidig peikar lærarane på at den nye læreplanen gir moglegheiter for arbeid med kritisk tenking i form av tverrfagleg arbeid, opne, kreative og livsnære oppgåver. Nokre dømer er klassesdebatt om Covid-19, språkkampanje, prosjekt om konspirasjonsteoriar og gaming. Denne oppgåva har òg diskutert kva ansvar skulen har i den digitale konteksten og kor vidt skjerminnhaldet til elevane bør takast inn i klasserommet for kritisk gransking. Eit svar kan vere at det er viktig at skulen tek tak i dette innhaldet, men på ein fagleg og kritisk måte i ein skulediskurs. Eit anna funn er at elevar med norsk som andrespråk kan oppleve språklege

barrierar som hindrar dei i å øve den kritiske tenkinga. Mangelen på ordforråd og evna til refleksjon på eit andrespråk er vanskeleg i møte med store tekstmengder.

7.2 Vegene vidare

At den kritiske kompetansen er nødvendig å ha som samfunnsborgar i no- og framtid er både styringsdokument, forskning og lærarane i utvalet samde om. Det handlar alt i alt om tilgang, påverknadskraft og sjølvstende. Eit interessant spørsmålet vidare, både for lærarar, skuleleiarar og forskarar, er *korleis* ein legg til rette for dette i praksis. Med bakgrunn i mine funn ser eg at behovet for å jobbe enda meir med kritisk tenking på strategisk plan er naudsynt. Det vil seie at skuleleiinga og lærarane må prioritere å sette av tid slik at den kritiske tenkinga medvite vert implementert i faga. Som diskusjonen viser er det utydeleg kva omgrepet omfattar og ikkje. Særleg den digitale kulturen og skjermaktiviteten til elevane er krevjande i ein skulekontekst. Kor går grensa for kva skulen har ansvar for i den digitale konteksten? Kva bør, og kva bør ikkje takast inn i klasserommet?

Fleire konkrete dømer på korleis kritisk tenking kan utøvast i klasserommet er naudsynt. Her kan eksterne ressursar som Tenk.no eller andre aktørar spele inn. Denne masteroppgåva har òg vist eit anna perspektiv som er viktig å ta med seg; nemleg korleis ein kan legge til rette for kritisk tenking uansett faglege og språklege ferdigheiter. Er kritisk tenking mogleg for alle eller føreset denne aktive, reflekterande tenkinga at ein meistrar grunnleggjande og norskspråklege ferdigheiter?

Å lære elevane å verte kritiske tenkarar er altså eit stort og komplekst, men òg veldig viktig oppdrag. Gjennom gode strategiar, planlegging og konkrete oppgåver kan ein sikre at dette er noko elevane møter på ulike måtar, gjentekne gongar over tid. Slik kan skulen lukkast med å danne og utdanne elevane til resten av liva deira, både som deltakarar i eige liv og i samfunnet.

Litteratur

- Bailin, S. & Siegel, H. (2003). Critical thinking. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Red.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (s. 181-193). Oxford: Blackwell Publishing.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. Oslo: NOVA, OsloMet. Henta frå <https://hdl.handle.net/11250/2767874>
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett. *Norsklæreren*, (4), 28-39.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2022, 18.03.2022). Kan vi virkelig etablere gode alternativer til eksamen? Henta frå <https://bbolstad.wordpress.com/2022/03/18/kan-vi-virkelig-etablere-gode-alternativer-til-eksamen/>
- Bråten, I., Brante, E. W. & Strømsø, H. I. (2019). Teaching sourcing in upper secondary school: A comprehensive sourcing intervention with follow-up data. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 481-505. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.253>
- Carrier, L. M., Rosen, L. D., Cheever, N. A. & Lim, A. F. (2015, 2015/03/01/). Causes, effects, and practicalities of everyday multitasking. *Developmental Review*, 35, 64-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.005>
- Cheever, N., Peviani, K. & Rosen, L. (2018). Media Multitasking and Mental Health. I(s. 101-112).
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De Blasis, M. C. (2019). *Critical Thinking In Digital Natives: A Doctoral Research Through A New Taxonomy* University of Roma Tre (Italy). <https://doi.org/10.36315/2019v2end018>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, New York, Chicago: D. C. HEATH & CO.
- Enli, G. (2021). Digitale forstyrrelser – et nytt politikfelt eller individets problem? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 38(1-2), 19-32. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-03>
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. B. Baron & R. J. Sternberg (Red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (s. 9-26). New York: W. H. Freeman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking : an introduction* (Second edition. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fiskerstrand, P. (2017). Reiskap og danning på tvers av fag - Skriveprosjekt i skulefaga norsk og samfunnsfag. I P. Hamre & B. Fondevik (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 221-238). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fondevik, B. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps og dannelsesfag*. Oslo: Samlaget.
- Gilje, Ø., Bjerke, Å. & Thuen, F. (2020). *Gode eksempler på praksis – rapport – Undervisning i en-til-en-klasserommet*. www.uio.no/fiks: Forskning, innovasjon og

- kompetanseutvikling i skolen (FIKS) ved Universitetet i Oslo. Henta frå https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport--undervisning-i-en-til-en-klasseromme/gepp-rapport_15.05.20_fiks.pdf
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 190-209). Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Grefsgård, U. (2019). Hvor gode er egentlig skolelever til å vurdere sannheten i det de leser? Henta frå <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2019/kildebevissthet.html>
- Hutton, J. S., Dudley, J. & Tzipi, H.-K. (2019). Associations Between Screen-Based Media Use and Brain White Matter Integrity in Preschool-Aged Children. *JAMA Pediatr*, 174(1). <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden - innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Janks, H. (2012). The importance of critical literacy, 11(1), 150-163. Henta frå <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Johansen, M. H. & Willumsen, S. (2020). Gaming bør bli pensum på skolen. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/dataspill-gaming-teknologi/gaming-bor-bli-pensum-pa-skolen/230111>
- Kulbrandstad, L. I. & Laursen, H. P. (2018). Flerspråklige elever møter skolens tekstunivers - Å utvikle litterasitet på andrespråket. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 289-306). Oslo: Cappellen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon 1.september 2017. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Henta frå https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordna-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringa_nynorsk.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsett som forskrift 15.11.2019. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Avila (Red.), *Moving critical literacies forward* (s. 19-31). New York: Routledge.
- Løvskar, T. (2019). *Skolen i det digitale samfunnet* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- McPeck, J. (1990). *Teaching Critical Thinking. Dialogue and Dialectic*. London: Routledge.
- Medietilsynet. (2016). *Barn- og medierundersøkelsen 2016*. Oslo: Medietilsynet. Henta frå https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2016_barnogmedier.pdf
- Mogensen, B., Botnen, T., Åmodt, A.-S. & Klyve, A. (2021). *UNG2022*. Opinion.no: Opinion. Henta frå <https://opinion.no/ung2022/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=q7QZpSjd0V8>

- Molin, L., Godhe, A.-L. & Lantz-Andersson, A. (2018, 2018/01/01). Instructional challenges of incorporating aspects of critical literacy work in digitalised classrooms. *Cogent Education*, 5(1), 1516498. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1516499>
- Myrland, C. A. (2022). At du som pedagog eller forelder hevder at «skjermen» er den store stygge ulven, er en fallitterklæring. Henta frå <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/at-du-som-pedagog-eller-forelder-hevder-at-skjermen-er-den-store-stygge-ulven-er-en-fallitterklaring/o/5-95-375248>
- NAFO. (2022). Prinsipper for god andrespråksopplæring. Henta 14.04.2022 frå <https://nafo.oslomet.no/ressurser/10-prinsipper-for-god-andrespraksinnlaering/>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Oslo: Samlaget.
- Nordahl, T. (2020). Skole er best på skolen. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/skole-er-best-pa-skolen/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opinion. (2021). UNG2022. Henta 21.10.2021 frå <https://www.youtube.com/watch?v=q7QZpSJd0V8>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: CAPPELEN DAMM.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Scriven, M. & Paul, R. (1987). Defining critical thinking. Henta 11.05.2022 frå <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Sigurðardóttir, H. D. Í. (2016). *Concern, creativity and compliance - The phenomenon of digital game-based learning in Norwegian education* NTNU, NTNU Open. Henta frå <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2397077>
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spitzer, M. & Heyerdahl, C. (2020). *Skjermpause: Skjermgrenser for barn og voksne* Panta forlag as.
- Sporrong, E. & Tikkanen, K. W. (Red.). (2016). *Kritiskt tänkande - i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Språkrådet. (2022). «kritikk». I *Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta frå <https://ordbokene.no/nn/42117/kritikk> (lasta ned: 09.05.22)
- St.meld.nr. 28 2016. *Stortingsmelding 28. Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Strand, M. G. (2019). Kjedsomhet kan føre til frafall i skolen. Henta frå <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/kjedsomhet-kan-fore-til-fracfall-i-skolen/1577930>
- Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 40-58. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/up.v16.3070>

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- UNESCO. (2021). Literacy. I. Henta 10.11.21 frå <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn*. udir.no. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Ulike-perspektiver/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk*. Henta frå <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/MUS01-02.pdf>
- Utdanningsetaten. (2020). Skolefakta - grunnskole. Henta frå <http://www.minosloskole.no/CorpoWebserver/?locale=no#LandingPlace:r=331075255152788516>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- 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). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning frå Norsk senter for forskningsdata



Vurdering

Referansenummer

587522

Prosjekttittel

Elevar som kritisk tenkande - Eit utvals lærarar refleksjonar kring oppdraget om å gjere elevane til kritiske tenkarar.

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Håvard Skaar, Havard.Skaar@oslomet.no, tlf: +4767237554

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maria Bjørnereim, s325123@oslomet.no, tlf: 90509975

Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.07.2022

Vurdering (1)

09.12.2021 - Vurdert

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

Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.7.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema (UiO) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i prosjektet «Elevar som kritisk tenkande»?

Mitt namn er Maria Bjørnereim og eg er no på mitt femte år på Grunnskulelærerutdanninga 5-10 ved OsloMet. Til våren skal eg skrive masteroppgåve i norsk, og i samband med dette ynskjer eg no kontakt med ein skule og lærarar som kan vere bidrag til datainnsamlinga mi. I dette skrivet får du informasjon om sjølve prosjektet og kva deltakinga vil innebere for deg.

Litt om prosjektet «Elevar som kritisk tenkande – Eit utval lærarars refleksjonar kring oppdraget om å gjere elevane til kritiske tenkarar»:

Dette masterprosjektet tek føre seg temaet kritisk tenking i skulen og søker å finne svar på problemstillinga "Kva refleksjonar og erfaringar gjer eit utval lærarar seg etter gjennomføring av opplegg om kritisk tenking frå nettressursen Tenk.no?"

Føremålet er å undersøke korleis lærarar opplever at denne ressursen kan bidra til å utvikle elevane si kritiske tenking, samt korleis lærarar elles jobbar med kritisk tenking med elevane. Undervisningsopplegget eg ber om at gjennomførast i førekant av intervjuet, er eit ferdig planlagt opplegg frå skuleressursen til Faktisk.no, Tenk.no, og tek føre seg temaet kritisk tenking på nett. Eg planlegg å gjennomføre intervju av lærarar (4-6 stk) i løpet av januar 2022. Utgangspunktet for samtalen blir undervisningsopplegget som læraren har gjennomført i klassen sin.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Ettersom *kritisk tenking* er eit tema som har kome inn i læreplanen både i overordna del og spesifikt i faga, ynskjer eg å snakke med lærarar om deira tankar rundt dette oppdraget. Eg har tatt kontakt med (namn på lærar), som vidare har gitt meg tilbakemelding om at du kunne tenke deg å vere med på dette prosjektet.

Kva inneber det for deg å delta?

Deltakinga for deg inneber først å gjennomføre eit ferdig undervisningsopplegg frå Tenk.no i klassen din (omfang: maks ein time, kan tilpassast), og deretter ta del i eit intervju med meg som intervjuar. Intervjuet er semistrukturert, som vil seie at intervjuar stiller opne spørsmål kring opplegget og temaet kritisk tenking. På denne måten kan samtalen gi refleksjonar og erfaringsdeling som er viktige bidrag for å kunne svare på problemstillinga til prosjektet. Intervjuet vil ha ein varighet på 30-60 minutt.

Viktig informasjon!

Eg vil bruke lydopptak under samtalen og ta notat undervegs. Det er berre eg som har tilgang til lydopptaket og personlege opplysningar som kjem fram i intervjuet. Alle opplysningar om deg vil bli anonymisert. Det betyr at du som deltakar ikkje vil bli gjenkjent i sjølve publikasjonen. Namnet og kontaktopplysningane dine vil erstattast med ein eigen kode som lagrast på ei eiga namneliste åtskilt frå øvrige data.

Opplysningar om deg som kjem til å publiserast i oppgåva er: kjønn, alder, landsdel, at du jobbar på ungdomstrinnet og kor lenge du har jobba som lærar.

Andre opplysningar som vil bli samla inn, og som berre prosjektleiar har tilgang til er: namn og mailadresse

I intervjuet vil det kanskje vere relevant å omtale klassen som heilhet, eller enkeltelevar. Datainnsamlinga vert lagt opp slik at opplysningar som kan identifisere enkeltelevar eller avsløre anna taushetsbelagt informasjon ikkje vert samla inn. Både eg som intervjuar og du som lærar har eit felles ansvar for å ivareta taushetsplikta ved at klassen og elevar ikkje omtalast på ein personidentifiserande måte.

Ditt personvern – korleis opplysningane vil bli oppbevart

Eg vil kun bruke opplysningane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttast 16.05.2022, ved innlevering av masteroppgåva. Når masteroppgåva er levert vil alle personopplysningar, notat, lydopptak og eventuelle e-mailar slettast (innan 01.07.2022).

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg
- å få retta personopplysningar om deg
- å få sletta personopplysningar om deg
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar

Kva gir meg rett til å behandle personopplysingar om deg?

Eg behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag frå OsloMet - storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan du finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

1) Maria Bjørnereim, masterstudent ved OsloMet og prosjektleiar

Telefonnummer: +47 90 50 99 75,

E-post: s325123@oslomet.no

2) Håvard Skaar, professor ved OsloMet og vegleiar/prosjektansvarleg

Telefonnummer: +47 67 23 75 54

E-post: havard.skaar@oslomet.no

3) Personombudet OsloMet ved Ingrid S. Jacobsen

Telefonnummer: +47 67 23 55 34

E-post: ingrid.jacobsen@oslomet.no

4) NSD – Norsk senter for forskningsdata

Telefonnummer: +47 55 58 21 17

E-post: personverntjenester@nsd.no

Med beste helsing



Maria Bjørnereim
(student og prosjektleiar)



Håvard Skaar
(prosjektansvarleg)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring for informantar

Samtykkeerklæring for deltakar i masterprosjektet: «Elevar som kritisk tenkande»

Eg har motteke og forstått informasjonen om prosjektet «Elevar som kritisk tenkande - Eit utval lærarars refleksjonar kring oppdraget om å gjere elevane til kritiske tenkarar», og har fått moglegheit til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

- å delta i eit intervju

- å ivareta taushetsplikta ovanfor elevar

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, seinast 01.07.22

(Signatur av prosjektdeltakar, dato)

Intervjuguide

Innleiing frå intervjuar:

Intensjonen med dette intervjuet er å få innblikk i korleis du som lærar tenker om og arbeider med kritisk tenking. Eg vil intervju deg fordi eg trur du som lærar kan gi dei kvalitatitv beste svara på kva som fungerer og ikkje fungerer i klasserommet. Eg kjem både til å spørje om opplegget frå Tenk.no, men også om kritisk tenking i skulen meir generelt.

Viktig å understreke at det ikkje finnst fasitsvar. Eg vil høre dine refleksjonar og erfaringar. Berre spør dersom nokre av spørsmåla og formuleringane er uklare – hugs taushetsplikt i forhold til dine elevar (anonymiser!) – på førehand takk for at du stiller opp!

Førebels problemstilling:

Kva tenker eit utval lærarar om kritisk tenking i skulen, og kva for utfordringar og moglegheiter finnst i dette oppdraget?

Tema	Hovudspørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
Innleiing	Fortel kort om deg sjølv	<ul style="list-style-type: none"> • Klassetrinn • Fag • Fartstid som lærar
Kritisk tenking generelt	<p><i>Jf. Den nye læreplanen er kritisk tenking noko som skal jobbast med i skulen på mange måtar. I overordna del blir «kritisk tenking og etisk bevissthet» presentert som ein del av verdigrunnlaget.</i></p> <p><u>Hovudspørsmål 4.1:</u> Kva tenker du om oppdraget skulen er gitt om å gjere elevane til kritiske tenkarar? Er det viktig? Kvifor?</p> <p><u>Hovudspørsmål 4.2:</u> Kva synes du er krevande med dette oppdraget?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kva er det? • Kva er det viktig at elevane lærer i skulen? • Kva treng elevane som samfunnsborgarar i no og framtid? • Dersom du jobba under forrige læreplan: Kva har endra seg med dette temaet frå Kunnskapsløftet til nye læreplanen (Fagfornyinga)?

		<ul style="list-style-type: none"> • Korleis jobba de med kritisk tenking? • Korleis kan ein engajser e levane/vekke interessa når det gjeld dette tema?
Opplegget frå Tenk.no	<p><i>Du har no gjennomført eit opplegg frå Tenk.no i klassen din.</i></p> <p><u>Hovudspørsmål 1.1:</u> <i>Fortell litt om det. Korleis gjekk det?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kor lang tid brukte du? • Korleis gjekk oppstarten? • Var det nødvendig med forkunnskap? • Skjønte e levane oppgåva? • Var det mange som trengte hjelp? • Korleis gjekk avslutninga? • Kva fungerte? • Kva fungerte ikkje? Kva kunne vore annleis?
	<p><i>No er eg interessert i å høyre meir om korleis du tenker opplegget du gjennomførte fungerte når det kjem til kritisk tenking</i></p> <p><u>Hovudspørsmål 2:</u> Korleis synes du opplegget fungerte når det gjeld dette (å trene e levane si kritiske tenking på nett)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kva tenker du e levane kan ha lært om kritisk tenking gjennom dette opplegget? • Kva har e levane fått trening i? • Les e levane nyheter? Korleis forhold dei seg til nyheter?

<p>Det digitale tekstlandskapet</p>	<p><i>Sosiale medium og skjermer er noko som opptar alle, men kanskje særleg dagens ungdomsgenerasjon i stor grad.</i></p> <p><u>Hovudspørsmål 6:</u> Kva er ditt inntrykk av elevane sin oppførsel og bruk av digitale medium?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Har elevane dine dømekraft/nettvett på digitale plattformer? • Brukar du dømer frå SoMe i undervisning? • Er du bekymra for utviklinga? • Kva verktøy treng elevane i dette landskapet no og i framtida?
<p>Eksterne ressursar til bruk i undervisning</p>	<p><i>Litt om Tenk.no og ressursar som dette i undervisning: Gjennom det digitale har ein enorm tilgang til ulike ressursar som kan nyttast i undervisning.</i></p> <p><u>Hovudspørsmål 3:</u> Kva tenker du om bruk av eksterne pedagogiske ressursar som Tenk.no i klasserommet?</p> <p><i>Med ekstern pedagogisk ressurs meiner eg opplegg som er laga/planlagt til skulebruk av andre enn lærarane på skulen. Ofte instansar som kanskje har andre formål i tillegg, får økonomisk støtte, politisk organiserte osv. Døme: NRK skole, TV2 skole/Elevkanalen, YouTube, Nasjonalt senter for skriveopplæring, Unicef</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Er det nyttig? • Brukar du det mykje sjølv? • Kva andre ressursar brukar du i såfall? • Korleis kvalitetssikrar ein det ein tek med inn i klasserommet? • Kva kan vere styrkar? • Kva kan vere svakhetar?
<p>Kritisk tenking i norskfaget</p>	<p><i>I norskfaget er «kritisk tilnærming til tekst» ein av kjerneelementa. I tillegg kjem det fram i ulike kompetansemål, til dømes: «bruke kilder på en kritisk</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kva inneber å ha ei kritisk tilnærming til tekst, tenker du?

	<p><i>måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster» + «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon»</i></p> <p><u>Hovudspørsmål 5.1:</u> Korleis tenker du ein kan jobbe med kritisk tenking i norskfaget? Kva gjer de?</p> <p><u>Hovudspørsmål 5.2:</u> Kva kan vere utfordrande med å undervise om kritisk tenking i norskfaget?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I norskfaget: Kom gjerne med konkrete eksempel! • Tekstlandskapet og tekstkompetanse – kva tekstferdigheiter treng elevane i samfunnet vi lev i dag og i framtida? • Kva type tekstar møter elevane? • Korleis lærer elevane å møte ulike tekstar kritisk?
Anna?	<p><u>Hovudspørsmål 7:</u> Er det noko meir du ynskjer å få sagt kring dette temaet?</p>	

Tusen takk for at du har gitt verdifulle svar og tusen takk for at du brukte av tida di!

Vedlegg 5: Opplegget frå Tenk.no – Nyhetsbingo

Nettstad: <https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/nyhetsjakten-bingo>

Nyhetsjakten

BINGO

<p>En overskrift som overdriver</p> 	 <p>Morsomt innlegg</p>	<p>Det refereres til anonym kilde</p> 	 <p>Samme sak beskrevet i to ulike nettaviser</p>
<p>Skrivefeil</p> 	 <p>Innlegg eller artikkel som mangler forfatter</p>	<p>Datoer brukes som argument</p> 	 <p>Graf brukes som argument</p>
<p>Tall brukes som argument</p> 	 <p>Reklame som mangler merking</p>	<p>Meninger som presenteres som fakta</p> 	 <p>Bilde som mangler referanse</p>
<p>Ser bare saken fra en side</p> 	 <p>Utdatert informasjon</p>	<p>Et innlegg som vekker sinte følelser</p> 	 <p>Sponset innhold</p>

tenk.faktisk.no

Gjennomføring

Introduser tema for timen og hva du ønsker at elevene skal ha lært i løpet av tiden dere har.

- Identifisere virkemidler som brukes i nyheter
- Vurdere virkemidlene kritisk

Del deretter ut bingobrettet til elevene og gjennomgå hvordan man spiller Nyhetsjakten Bingo sammen:

Slik spilles Nyhetsjakten Bingo

Nyhetsbingoen går ut på at elevene skal lese **nyheter**, og se etter om de finner artikler eller innlegg som matcher kriteriene på bingobrettet. Elevene krysser av etterhvert som de finner eksempler. Eksempelene skal noteres i et eget dokument/skrivebok med en forklaring på hvorfor denne nyheten passer til ruten. Hvis de jobber digitalt kan de også legge ved lenken til artikkelen de har funnet for hver rute de krysser av.

Elevene får bingo når de har fått fire på rad på tvers, på langs eller på skrå. Spillet går frem til alle har fått bingo eller at tiden er brukt opp.

Avslutning

Avslutt timen med å gjennomgå målene for timen igjen og la elevene komme med innspill:

- Identifisere virkemidler som brukes i nyheter
- Vurdere virkemidlene kritisk. Hvilke fordeler og ulemper kan slike virkemidler gi?

Tips

Det kan være lurt å gå gjennom fagbegrepene på bingobrettet før dere setter i gang. Vær tydelig på tiden som er satt av til nyhetsjakt.

Presentasjon av nyhet

Når elevene har fått bingo, eller brukt opp tiden skal de gå sammen i grupper på to eller fler. Hver elev velger ut en av nyhetene de sine og presenterer den for de andre ved å svare på disse spørsmålene:

A) ^

Hvilken sak har du valgt ut og hvilket virkemiddel er brukt i den?

B) ^

Hva mener du om saken?

C) ^

Bør du være kritisk til saker som bruker et slikt virkemiddel?
Begrunn svaret

Vedlegg 6: Kodeliste frå analysen

KODEGRUPPER

- 1: Ikkje jobba så mykje med kritisk tenking på teamet (meir fokus på tverrfaglege emna)
- 2: Elevane skal bli aktive og sjølvstendige deltakarar i eige liv og i samfunnet.
- 3: Opplæringsoppdraget er stort – det er mange viktige ting elevane skal lære.
- 4: Det kritiske oppdraget er viktig
- 5: Dei manglar noko i den digitale kompetansen – Td. søke på nett, finne kjelder (UTFORDRING)
- 6: Kritisk tenking handlar om:
 - ikkje tru på alle påstandar ein blir servert
 - om retorikk – kunne bygge og gjenkjenne argumentasjon. Sakprega tekst, lesarinnlegg, debattar, talar.
 - å lære å velje noko ovanfor noko anna
 - Å vere kritisk til sine egne fordommar, forutsetningar og posisjonar
 - plukke ut kva som er sentralt
 - Munnlege ferdigheiter – det å kunne lytte
 - Å kunne ytre seg sjølv
 - Å manøvrere (søke og bruke kjelder) på nett
 - kjeldeinformasjon – vise elevane kva kjelder som finnast
 - Å vise til kjelder
 - Å vere kritisk til kjelder
 - Tekstanalyse – det er alltid eit tolkingsrom i det du les
 - å bli bevisst kva tema som treff, kva mekanismar som triggar
 - Literacy: Å tolke det ein les utfrå egne kunnskapar. Lesaren skaper meningsinnhaldet i møte med teksten
 - Å kunne avkle ein tekst (kva prøver avsendar å fortelje, kva verkemiddel er brukt)
 - Tekst i kontekst
 - Eigen produksjon av tekst – Dei kritiske vala: kva skal med, kva skal ut
 - Leseforståing
 - Norskfagleg: kritisk tilnærming til skjønnlitterær tekst: Tolke. Snakke om tekst. Å meine, tenke og tru. Undring og refleksjon
 - Å kunne stille spørsmål ved ting, ikkje ta alt for gitt
 - å sjå noko med avstand. Sunn skepsis
 - Å kunne sette ting opp mot kvarandre, samanlikne.
 - Plukke ut det viktigaste
 - refleksjon og tolking – øve seg på å ha ei mening
 - Å stille refleksjonsspørsmål – metabevissthet
 - (døme frå samf.fag) Kjeldebevissthet, Fake news, falske kjelder, konspirasjonsteoriar propaganda, ytringsfridom, sensur, kva er egentlig sanning, fasitsvar trengst ikkje – spennande og relevant
 - kjenne til propaganda, vrangforestillingar. Dei havnar i ekkokammer heile tida.
 - Å kunne stole på seg sjølv
 - å sjå forbi følelsane, det ein blir provosert av. Møte ting i samfunnet med ein liten avstand
 - Å kunne ta ting frå kvarandre. Prøve å analysere.
 - Munnlegheit: lese tekst saman, modellere, diskutere tekst saman.
 - Refleksjon – tankar og meiningar utan eit fasitsvar
 -
- 7: Ukritisk skjermbruk og ukritisk lesing på skjerm

- 8: Kritisk tenking er eit spennande og engasjerande tema. Eit springbrett til kreativ, relevant undervisning.
- 9: Flommen av kjelder, informasjon og underholdning – elevane må lære å navigere i dette landskapet
- 10: Heimen og kulturen heime er faktor for kva/om elevane er opptatt av (nyheter, samfunnet, kultur osv)
- 11: Variasjon i om elevane les nyheter. Ein god del får med seg overskrifter, kjernesaker.
- 12: Elevane er i ungdomsskulealder og i ein modningsprosess. Ikkje alt dei skal lære på u-skulen.
- 13: Ein må jobbe med kritisk tenking over lenger tid, hyppig og med små steg, gjerne integrert i andre fag/oppgåver (MOGLEGHEITER)
- 14: Norskfaget eignar seg godt til å jobbe med kritisk tenking
- 15: Fagfornynginga gir mange moglegheiter til å trene på kritisk tenking. Meir eksplisitt. Stiller sterkare krav til fleire fag.
- 16: Lærarrolla – læraren må også vere kritisk til innhald. Td. har ikkje lærebøker i alle fag lenger. (UTFORDRING)
- 17: Eksamen legg føringar for kva tekstar elevane møter og kva ein kan undervise om av tema som er spennande og relevante
- 18: Norskfaget si oppgåve: å presentere tekstar dei elles ikkje ville ha lest. Lese saman, diskutere.
- 19: Elevane brukar ekstremt mykje tid på skjerm. Som oftast underholdning.
- 20: å ta tak i innhaldet på skjermene deira gjennom undervisning. Elevane treng meir øving i å møte dette innhaldet kritisk (MOGLEGHEITER)
- 21: Norsk og samfunnsfag eignar seg godt til tverrfagleg samarbeid
- 22: Utfordrande å undervise om kritisk tenking fordi:
- td. kjeldekritikk kan bli veldig tørt. Ein må bruke eksempel, vere konkret
 - vanskelig å jobbe konkret med det
 - ny kompetanse, vanskelig å gripe tak i. Tenker at ein jobbar med det indirekte heile tida
 - Det kan vere alt, kva som helst
 - Det er vanskelig å lære dei å skilje mellom det ein kan stole på og det som er mindre til å stole på
- 23: Elevane er veldig engasjerte når ting treff, er relevant: td. språkkampanje, klimakamp, likestilling, liveverd, heimlandet. (MOGLEGHEITER)
- 24: Kjempviktig å vere kritisk i møte med nyheter og politikk
- 25: Elevane må få eit omgrepsapparat – metaspråk.
- 26: Dei lev digitale liv og ønsker å kunne forstå og bruke det betre
- 27: Kven skal overvåke kva elevane kjem over på skjermene sine?
- 28: Elevane må lære å møte innhaldet på skjermene sine kritisk.
- 29: Lærarane veit ikkje kva elevane møter på skjermene sine. Kunne vore interessant å nytte elevkspertar for å få innblikk – bruke dette i undervisning (MOGLEGHEITER)

30: Nyttar seg av eksterne ressursar. Ser på det som positivt. Mange moglegheiter. Skulle gjerne visst om fleire, hatt ei oversikt. Viktig at læraren TPO + evaluere opplegga

31: Skulen og klasserommet skal ivareta alle uansett fagleg nivå, TPO. Er den kritiske tenkinga og refleksjonen mogleg for alle?

32: Tenker av og til at skulen blir litt for mykje sirkus. At alt heile tida skal vere nytt og spennande og annleis.

33: Tidlegare handla den kritiske tilnærminga om kjeldebruk og kjeldekritikk

34: Det kritiske oppdraget opplevast litt vagt, nytt, ukjent (UTFORDRING)

35: Ikkje jobba så mykje med kritisk lesing av SoMe

36: Elevane som ressursar - kan allereie ein god del. Td. konspirasjonsteoriar, kritisk blikk på nettsider

37: Tverrfaglegheit – ein god måte å jobbe med kritisk tenking på ulike områder (MOGLEGHEIT)

KODEGRUPPER - OPPLEGGET (OPL) FRÅ TENK.NO

NF= Norsk fordjuping

OPL 1: Bingo som aktivitet fungerte bra. Konkurransespektet.

OPL 2: Bingoruter som var vanskelige å forstå/forklare:

- Kvifor bør ein vere bevisst artikkelar med tal – korleis forsterkar det inntrykket
- Sak med utdatert informasjon
- Tall brukt som argument (NF) Måtte først forklare kva det er
- Datoar brukt som argument
- Graf brukt som argument (NF) kva var argument og graf, og korleis graf som argument
- Ser bare saken frå ei side (NF) (det er vanskelig også for voksne)
- Skrivefeil (NF) – dei er ikkje så gode til å skrive sjølv nødvendigvis
-

OPL 3: Bruk av eksterne ressursar Viktig at læraren førebur seg godt og tilpassar til elevgruppa. Læraren må vere kritisk

OPL 4: Gi elevane opne oppgåver med opne svar (MOGLEGHEIT) Døme frå oppstarten av timen

OPL 5: Opplegget var vanskelig

- Vanskeleg å forstå kva ein egentleg skulle leite etter
- Vanskeleg å koble enkelte artikkelar til enkelte ruter
- Vanskeleg å søke og finne fram

OPL 6: Elevane sleit litt med å sjå relevansen av det dei skulle finne i artiklane

OPL 7: Det var nødvendig med forkunnskap

OPL 8: Fungerte som oppstartstime til kritisk tenking /evt. som ekstraoppgåver

OPL 9: Savna meir tid til å reflektere, sjå på tekstane og peike på verkemiddel

OPL 10: Gjennomførte opplegget med norskfordypningsgruppe – opplegget var vanskelig for dei – fordi:

- Mange ord var vanskelige for dei. Det er mykje anna elevane skal meistre først
- Alt for dårlege leseferdigheiter til å navigere i eit så stort tekstmateriale – ville valgt nokre tekstar å gi dei
- Bingobrettet var vanskelig å forstå utan at ein gjennomgjekk det grundig
- Brukte lang tid berre på å lese nyhetene
- Søkinga var vanskelig – visste ikkje kva dei skulle leite etter – berre masse tekst
- For få forutsetningar og forkunnskapar om media/nyhetssider – ikkje intuitivt for dei kor dei finn truverdige artiklar
- For dårleg tid med ein enkelttime. Kom ikkje i mål med opplegget.
- Berre å forstå orda kjelder og kjeldekritikk

OPL 11: Ei god anledning til å snakke om omgrep

OPL 12: Utsjekk etter timen – kvifor er det viktig å vere kritisk til det vi finn – refleksjon og metabevissstet

OPL 13: Viktig at slike opplegg er utarbeida i nærhet til klasseromsvirkeligheten – lærarar må vere med å utvikle/teste

OPL 14: Hadde vore interessant å sjå på nyhetssidene/lenkene saman med elevane

OPL 15: Kunne vore færre bingoruter, og opplegget kunne vore mogleg å differensiere – td. barneskule/uskule/VGS/Norsk som 2.språk

OPL 16: Læringsutbytte: fekk diskutert kva kjeldekritikk er, elevane meir aktive i lesinga, veit kva dei skal sjå etter, refleksjon i etterkant – meir bevisst seinare

OPL 17: Læringsutbytte: Usikkert på kva dei eigentleg lærte av det

OPL 18: Positivt – opplegget er kritisk tenking på eit veldig lett nivå – mange av IOP elevane syns det var gøy å leite etter ting – fant artiklar som passa

OPL 19: Nyhetssider= ukjent teksttype for mange. Elevane treng trening å lese/navigere i nyheter på forskjellige kjelder - relevant