

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Masterstudie i spesialpedagogikk

Mai 2022

«Kritisk tenkning er for alle»

En kvalitativ studie om hvordan lærere arbeider med elever med særskilte behov for å utvikle kritisk tenkning.

Jenny Solli Valmestadrød



OsloMet- Storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Først vil jeg takke mine informanter som tok seg tid til å stille til intervju i denne studien, på tross av den vanskelige tiden med korona. Jeg er veldig takknemlig for at de delte av sin kunnskap, meninger og erfaringer som var med å løfte denne studien og bringe nye perspektiver på banen.

Videre vil jeg takke min veileder Sabreen Selvik som har vært tilgjengelig under hele prosessen og svart på alle spørsmålene mine. Jeg er veldig takknemlig for den hjelpen og støtten hun har vist, i løpet av masterprosessen.

Jeg vil rette en spesiell takk til Hans Erik Bugge og Cappelen Damm for deling av upublisert materiale om kritisk tenkning. I tillegg vil jeg takke Bugge for en innholdsrik samtale, hvor han delte sine tanker om kritisk tenkning.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min familie og venner som har støttet meg gjennom arbeid med prosjektet. Spesielt til medstudenter som har bidratt med kunnskap og motiverende samtaler. Jeg kunne ikke gjort det uten dere!

Oslo, mai 2022

Jenny Solli Valmestadrød

Sammendrag

Tema for denne studien er kritisk tenkning og elever med særskilte behov. Etter at den nye læreplanen for kunnskapsløftet kom i 2020, ble kritisk tenkning satt på dagsorden. Kritisk tenkning og etisk bevissthet ble et overordna mål i læreplanen, og skal være gjennomgående i undervisning i alle fag. Med tanke på samfunnets endring de siste årene med blant annet koronapandemien og krigen i Ukraina, er evnen til kritisk tenkning viktigere enn noen gang. I forbindelse med endring i læreplanen er det relevant å rette søkelyset mot elever med særskilte behov, det vil si elever med lærevansker og elever som mottar spesialundervisning. Har elevene med særskilte behov de samme mulighetene til å utvikle kritisk tenkning som andre elever? Med dette som utgangspunkt er studiens problemstilling formulert som følger: *Hvordan kan lærere ivareta elever med særskilte behov i arbeid med kritisk tenkning?*

For å svare på problemstillingen er det benyttet kvalitativt intervju som metode. Fem lærere fra ulike skoler rundt om i Norge er intervjuet til prosjektet. Intervjuene er transkribert, tolket og analysert ved hjelp av meningsfortettende analyse. Induktiv metode er førende for valg av teorien, det vil si at funnene fra informantene er ledende for hvilke undertemaer, teori og litteratur som brukes. For å belyse argumentene til informantene er det tatt i bruk motivasjonsteori med Ryan og Deci (2000), samt Bloom og Krathwohl (1956) om Blooms Taksonomi, som dreier seg rundt nivå av tenkning.

Studiens diskusjonskapittel fokuserer på tre overordna tema: Begrepsforståelse, å ta i bruk læreplanmål og å skape økt læringsutbytte for kritisk tenkning. Studien belyser sammenhengen mellom begrepsforståelsen av kritisk tenkning og elever med særskilte behov, og hvordan den forståelsen påvirker hvordan lærerne arbeider. Det drøftes hvordan læreplanen beskriver at kritisk tenkning skal gjennomsyre alle fagene, og avslutningsvis diskuteres det hvilke faktorer som skaper læringsutbytte i arbeid med kritisk tenkning.

Abstract of the master thesis *Critical thinking belongs to everyone*

The topic of this study is critical thinking and students with special needs. In the national curriculum for the promotion of knowledge: «Læreplanen for kunnskapsløftet 2020», critical thinking was put on the agenda. Critical thinking and ethical awareness became an overarching aim in the curriculum, and should be consistent in teaching in all subjects. Given the change in society the recent years, including the covid pandemic and the war in Ukraine, the ability to think critically is more important than ever. Considering changes in the curriculum, it is relevant to focus on students with special needs, involving students with learning difficulties and students who receive special education. Do students with special needs have the same opportunities to develop critical thinking as other students? Consequently, the main objective of the study is formulated as follows: *How can teachers facilitate for students with special needs when working with critical thinking?*

Qualitative interview has been used as a method in this study, and five teachers from different schools around Norway have been interviewed. The interviews were transcribed, interpreted and analyzed using condensing analysis. Inductive method was guiding the choice of theory, i.e. the informants' statements were guiding which sub-themes, theory and literature has been included. To elucidate the informants' arguments, motivational theory has been used with Ryan and Deci (2000), as well as Bloom and Krathwohl (1956) on Bloom's Taxonomy.

Lastly, a discussion of the three overarching topics: Understanding concepts, applying curriculum goals and creating increased learning outcomes for critical thinking is presented. The connection between the conceptual understanding of critical thinking and students with special needs, and how this understanding affects how teachers work, is discussed. Furthermore, the study describes the use of the curriculum, discuss whether critical thinking should permeate all subjects, and finally a discussion of the factors which can create learning outcomes in work with critical thinking is included.

Innhold

1.0 Innledning.....	7
1.1 Avgrensninger.....	8
1.2 Oppgavens oppbygning.....	9
2.0 Teori.....	10
2.1 Kritisk tenkning.....	10
2.1.1 Kritisk tenkning i lovverk og faglig føring	10
2.1.2 Kritisk tenkning i et forskningsperspektiv	12
2.2 Elever med særskilte behov	13
2.2.1 Elever som mottar spesialundervisning	14
2.2.2 Elever med lærevansker	15
2.3 Kritisk tenkning og elever med særskilte behov	16
2.3.1 Tidligere forskning på kritisk tenkning og elever med særskilte behov	16
2.3.2 Inkludering av elever med særskilte behov og kritisk tenkning	16
2.3.3 Diskusjon om organisering	18
2.4 Teoretisk rammeverk	19
2.4.1 Motivasjon og selvregulert læring	19
2.4.2 Blooms Taksonomi	21
3.0 Metode	22
3.1 Kvalitativ forskning	23
3.1.1 Forforståelse.....	23
3.2 Intervju som metode.....	24
3.2.1 Intervjuguide	24
3.2.2 Pilotintervju	26
3.2.3 Utvalg og rekruttering	26
3.2.4 Gjennomføring av intervju	28
3.3 Bearbeiding av data.....	28
3.3.1 Transkribering	28
3.3.2 Analysemetode: Meningsfortetning	29
3.4 Etske betraktninger	32
3.5 Kvalitet i studien.....	34
3.5.1 Validitet	34
3.5.2 Relabilitet	35

3.5.3 Generalisering	36
3.5.4 Begrensninger i prosjektet	36
4.0 Funn og analyse	37
4.1 Kritisk tenkning	38
4.1.1 Dialog og sosialt samspill	38
4.1.2 Kildekritikk	39
4.1.3 Kritisk tenkning som en metode	39
4.1.4 Et kontinuerlig arbeid	40
4.1.5 Et todelt begrep	40
4.1.6 Samfunnets perspektiv	41
4.2 Elever med særskilte behov	41
4.2.1 Lærernes definisjon	42
4.2.2 Arbeid med tilrettelegging	43
4.3 Kritisk tenkning og elever med særskilte behov	44
4.3.1 Lærernes praksiserfaringer	45
4.3.2 Lærernes erfaring med tilpasninger	46
4.3.3 Muligheter til elever med særskilte behov i arbeid med kritisk tenkning	47
5.0 Diskusjon	49
5.1 Begrepsforståelse	49
5.2 Ta i bruk læreplanmål	52
5.3 Læringsutbytte for arbeid med kritisk tenkning	55
6.0 Avslutning	59
Litteraturliste	61

1.0 Innledning

I opplæringslova står det at formålet med opplæringa er å lære opp elevene til å mestre livene sine (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det vil si at elevene må lære seg metoder til å kunne tilegne seg kunnskap, for å kunne fungere i dagens samfunn. Å fungere i et samfunn innebærer blant annet å kunne stemme ved politiske valg, finne pålitelig informasjon på internett og samhandle med andre mennesker. Disse handlingene krever evnen til kritisk tenkning.

I dagens samfunn kan barn og unge bli eksponert for falske nyheter og informasjon som spres på internett (Bugge & Dessingue, 2022, s. 10-11; Ferrer et al., 2019, s. 11-12), informasjon om alt fra koronapandemien til krigen i Ukraina. I denne forbindelsen har utvikling av kritisk tenkning aldri vært viktigere. I tråd med dette har kritisk tenkning fått en plass i den nye overordna delen av læreplanen (LK20). Det kommer til syne gjennom et eget mål om kritisk tenkning og etisk bevissthet, som innleder med følgende: «*Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Kritisk tenkning henger tett sammen med dybdelæring, som innebærer at man evner å reflektere over egne læringsprosesser og skape sammenheng mellom gammel og ny læring (Bugge & Dessingue, 2022, s. 15). På bakgrunn av dette temaet, er selvregulert læring og metakognitiv tenkning relevant å diskutere.

Læreren har en viktig rolle i opplæringen av kritisk tenkning. Læreren skal bidra til at elevene får øve på sine evner i kritisk tenkning, gjennom å reflektere rundt dilemmaer og interessekonflikter (Ferrer et al., 2019, s. 12-14). Dette kan innebære å diskutere dagsaktuelle saker og nyheter i klasserommet og reflektere over konsekvenser av diverse handlinger.

Kritisk tenkning er for alle elever, også de med særskilte behov. Elever med særskilte behov er et vidt begrep som kan defineres på ulike måter. I dette prosjektet defineres elever med særskilte behov ut fra to underordna begreper: elever med spesialundervisning og elever med lærevansker. Retten til spesialundervisning gis til de elevene som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998). Den ordinære opplæringen skal differensieres for alle elever, og hvis den enkelte eleven fortsatt ikke har utbytte av undervisningen må det settes inn ekstra tiltak, som for eksempel spesialundervisning. Elever med lærevansker kan for eksempel være elever med diagnoser som attention defisit hyperactivity disorder (ADHD), autismspekterforstyrrelser eller dysleksi, men også språkvansker og andre utfordringer som kan gjøre det vanskelig å lære.

I denne masteroppgaven vil det bli undersøkt hvilke muligheter elever med særskilte behov har for å utvikle kritisk tenkning. Spesialundervisning har ofte innhold og forventninger som i liten grad samsvarer med ordinær opplæring (Barneombudet, 2017, s. 49; Haug, 2017a, s. 20-31). Elever med spesialundervisning skårer dårligere på motivasjon, trivsel, arbeidsinnsats og læringsutbytte (Nordahl, 2018, s. 114), faktorer som blant annet har sammenheng med selvbestemmelse og selvregulert læring (Deci & Ryan, 2020).

I forbindelse med læreplanen er det gjort lite nasjonal forskning på kritisk tenkning i sammenheng med elever med særskilte behov. Vedlegg 4 viser et begrenset litteratursøk som kan gi en pekepinn på at det er gjort lite forskning. Bugge og Dessingue (2022) sin bok «Å tenke kritisk sammen» har utgivelsesdato 20. mai 2022 og er en av få bøker som inneholder tema kritisk tenkning i skolen i forbindelse med ny læreplan. Men også denne boka har begrenset forskning på elever med særskilte behov.

På bakgrunn av dette blir det formulert følgende problemstilling for denne masteroppgaven: *«Hvordan kan lærere ivareta elever med særskilte behov i arbeid med kritisk tenkning?»*

For å kunne svare på denne problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål

- Hvilke oppfatninger og forståelse har lærere til begrepet kritisk tenkning og hvordan arbeider lærere for å oppfylle dette?
- Hvilke oppfatning og forståelse har lærere av elever med særskilte behov?
- Hvilke tanker har lærere om elever med særskilte behov sine muligheter til å utvikle kritisk tenkning?

1.1 Avgrensninger

I denne masteroppgaven er det tatt utgangspunkt i lærernes mening, tanker og forståelse. De formidler sine opplevelser og erfaringer gjennom kvalitative intervju. Lærerne jobber i grunnskolen, altså mellom 1 til 10 klasse og har på ulike måter spesialpedagogiske oppgaver i sin lærerhverdag.

Masteroppgaven baserer seg på forskning som er gjort på kritisk tenkning og forskning som er gjort på elever med særskilte behov. Det er informantenes stemme og deres meninger som blir satt i fokus, og da er det relevant å ta utgangspunkt i den oppfatningen informantene har av elever med særskilte behov videre inn i diskusjonen. Mange interessante temaer og

utfordringer kom fram i intervjuene. Noen av de har blitt valgt ut og problematiseres i denne oppgaven, deriblant temaer som omhandler organisering av spesialundervisning, en vid forståelse av inkludering og motivasjonsteori for læring. I den forbindelse er det plukket ut to teorier som det kan trekkes sammenhenger til de funnene som er hentet ut fra informantenes svar. Det er motivasjonsteori beskrevet av Ryan og Deci (2000) og Blooms Taksonomi beskrevet av Bloom og Krathwohl (1956).

Inkludering er ikke valgt ut som en overordna teori, men presenteres isteden som et begrep i forbindelse med organisering av spesialundervisning. Det er imidlertid relevant å ha med og diskuteres i forbindelse med kritisk tenkning og elever med særskilte behov.

Elever med særskilte behov er et vidt begrep. I løpet av intervjuene kommer det opp interessante temaer knyttet til elever med autismspekterforstyrrelser, lese og skrivevansker, ADHD- problematikk og andre diagnoser. Fokus i denne masteroppgaven omfatter imidlertid generelle perspektiver på hvordan man kan jobbe med kritisk tenkning med elever med særskilte behov, og ikke på hvordan læreren tilrettelegger for hver enkelt diagnose. Masteroppgaven behandler på denne måten elever med særskiltebehov på gruppenivå og ikke individnivå.

1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp på følgende måte:

2.0 Teori- Her presenteres relevant teori. Begrepene kritisk tenkning og elever med særskilte behov blir redegjort for og koblet sammen på en relevant og hensiktsmessig måte.

3.0 Metode- For å bidra til en transparent oppgave, presenteres det her hva som er gjort og hvilke valg som er tatt for å gjennomføre studien. På hvilken måte kvalitativt intervju er tatt brukt, analyseprosessen og oppgavens validitet og reliabilitet blir diskutert her.

4.0 Funn og analyse- Funnene fra intervjuene presenteres gjennom de tre temaene *kritisk tenkning, elever med særskilte behov og kritisk tenkning og elever med særskilte behov.*

5.0 Diskusjon- Her blir aktuelle funn som er relevant for oppgavens problemstilling, diskutert og satt opp mot teori. Følgende tre temaer blir diskutert: *Begrepsforståelse, Ta i bruk læreplanen og Læringsutbytte for arbeid med kritisk tenkning.*

6.0 Avslutning- Her oppsummeres oppgavens temaer opp mot problemstillingen og det presenteres utfordringer og temaer som det bør forskes videre på.

2.0 Teori

I denne delen presenteres teori og forskning som kan være med å belyse temaene i oppgaven. Kapittelet definerer temaene «elever med særskilte behov» og «kritisk tenkning». Andre temaer som er konkretisert i oppgaven er inkludering og organisering, mestringsteori beskrevet av Ryan og Deci (2000), samt Blooms Taksonomi, beskrevet av Bloom og Krathwohl (1956). Temaene som blir presentert er valgt på bakgrunn av informantenes intervju.

2.1 Kritisk tenkning

2.1.1 Kritisk tenkning i lovverk og faglig føring

Alle lærere må forholde seg til lovverk og nasjonale føringer for opplæringen. Lover og forskrifter, læreplanverket og kompetansemål vil i stor grad være styrende for lærernes yrkesutøvelse, og det er viktig å vite hva disse dokumentene sier om kritisk tenkning i undervisningen.

I læreplanen for kunnskapsløftet 2020 er kritisk tenkning nevnt flere steder. I overordna del i opplæringens verdigrunnlag om kritisk tenkning og etisk bevissthet står det følgende: «Skolen skal bidra til at elever blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det vil si at skolen skal øke motivasjon og lyst til å lære gjennom å skape nysgjerrighet og undring. Elevene skal lære etikk og moral slik at de blir i stand til å ta gode avgjørelser. Det skal tas i bruk metode, teori, argumenter, erfaring og bevis i undervisningen og læren om kildekritikk er vektlagt. Gjennom alt det kritisk tenkning innebærer, skal elevene tilegne seg evne til å opparbeide seg kunnskap på skolen og senere på egenhånd. Læreplanen understreker også verdien av å rette et kritisk blikk mot seg selv gjennom følgende utsagn «*De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkt og overbevisning kan være ufullstendig eller feilaktige*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette forstås som at elevene skal utvikle evnen til å se seg selv i et metaperspektiv og være ydmyk til egen kunnskap.

Kritisk tenkning er helt essensielt i utvikling av de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Spesielt i tema som demokrati og medborgerskap, blir kritisk tenkning nevnt som viktig for læring, utvikling og danning. Målet om at elevene skal tilegne seg evnen til kritisk tenkning, innebærer at elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter for å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. For å møte slike utfordringer må de tilegne seg evnen til kritisk tenkning gjennom å for eksempel trene på å håndtere vanskelige situasjoner. Slike situasjoner kan for eksempel være mobbeproblematikk eller manglende inkludering i klassefelleskapet. På flere måter kan man argumentere for at kritisk tenkning kan fungerer som en metode for å tilegne seg ny kunnskap.

Både i lovtekster og i faglige føringer understrekes viktigheten av at kritisk tenkning skal bidra til at elevene skal kunne mestre livene sine. I opplæringslova står det at elevene skal utvikle holdninger, gjennom utforskning og engasjement (Opplæringslova, 1998, §1-1) og her er kritisk tenkning en sentral faktor. At elevene skal tilegne seg kunnskap og evner til å mestre livene sine, finner vi igjen i barnekonvensjonen artikkel 29, hvor det trekkes frem at barn skal forberedes på å ta ansvar for eget liv i et fritt samfunn (Barnekonvensjonen, 2003). Dette er innlemmet i barne- og familielovgivningen i Norge og har påvirket læreplanen og andre faglige føringer. Barnekonvensjonen er spesielt viktig fordi den understreker alle barns rettighet til en trygg oppvekst og et godt liv.

Læreplanen er et verktøy for lærere som beskriver aktiviteter og kunnskap som elevene skal tilegne seg (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Ferrer et al. (2019, s. 21-22) trekker frem viktigheten av at man må se fagenes kompetansemål i læreplanen, i lys av overordna del. Dette innebærer at man bør prøve å knytte de overordnede målene til kompetansemålene i læreplanen, men det krever at læreren innehar kompetanse utover de temaene de underviser i. Ryen (2019) argumenterer for at den nye læreplanen stiller store krav til lærerens kompetanse. Siden verden og samfunnet er i stadig endring, er læreplanen utformet på en sãnn måte at det skal være lett å tilpasse undervisningen etter disse endringene. Et viktig poeng med målene i læreplanen er at det skal skape sammenheng mellom fag, i tillegg til at det skal oppleves nyttig og relevant for elevenes liv. Digitale plattformer og sosiale medier har de siste årene bidratt til spredning av store mengder informasjon og det er derfor viktigere enn noen gang å utvikle evnen til kritisk tenkning.

2.1.2 Kritisk tenkning i et forskningsperspektiv

Det finnes ulike definisjoner av kritisk tenkning. Kritisk tenkning innebærer å kunne skille mellom hvilken informasjon som er sann og hvilken informasjon som er falsk (Ferrer et al., 2019). Denne evnen er en forutsetning for å kunne ta del i politiske valg og bli en demokratisk medborger. Kritisk tenkning blir beskrevet som en aktiv og vurderende tilnærming, hvor man går frem og tilbake mellom veivalg for å komme fram til en konklusjon (Ferrer et al., 2019, s. 12-13). Daniel og Auriac (2013) sammenligner kritisk tenkning med filosofi og beskriver det som en utvikling hvor man, gjennom dialog, inngår et samarbeid for å berike gruppens aktivitet (Daniel & Auriac, 2013, s. 415-416). Gruppen definerer regler og prinsipper, skaper kriterier for resonering rundt ulike tema og produserer ideer og kunnskap. Som Bugge og Dessingue (2022, s. 90) refererer til, er dialog en forutsetning for å lære kritisk tenkning.

Kritisk tenkning kan, som læreplanen argumenterer for, innebære arbeid med kildekritikk. Kildekritikk er evnen til å bedømme troverdigheten til en kilde (Daniel & Auriac, 2013). Bugge og Dessingue (2022) beskriver nettsteder som Youtube som en del av elevenes livsverden. Det kan derfor være relevant å bruke slike nettsider inn i undervisningen og i arbeid med kildekritikk.

Læreplanen trekker frem at kritisk tenkning kan ses på som en metode for å lære anen kunnskap. Dette kan ses i sammenheng med Børresen (2020) som kaller kritisk tenkning for teknikk, hvor man bruker denne ferdigheten til å løse problemer.

Kritisk tenkning beskrives som et verktøy og kan utvikles på ulike måter. Kritisk tenkning kan utvikles i interaksjon med jevnaldrende (Daniel & Auriac, 2013, s. 419-420) og det understreker viktigheten av å la elever med ulike læringsforutsetninger, samarbeide og diskutere. Gjennom kritisk tenkning kan man tilegne seg metoder som kan brukes i enkeltsituasjoner (Lipman, 1976, s. 21-23; Ryen, 2019). Lipman (1976) argumenterer for at elevene bør utstyres med metoder som kan hjelpe dem å løse problemer de møter i hverdagen. Kritisk og kreativ tenkning kan fungere som metode for å hjelpe elevene og vil være viktig for elevenes sosiale og samfunnsmessige liv. Bugge og Dessingue (2022, s. 52) argumenterer for at arbeid med empati og kritisk tenkning kan bidra til å skape selvutvikling på individnivå og et godt klassefelleskap på gruppenivå.

Det argumenteres for at barn ikke er i stand til å tenke på en kompleks og kritisk måte (Daniel & Auriac, 2013, s. 423), og det begrunnes med at de ikke har tilstrekkelige ferdigheter til å tenke kompleks nok til å kalle det kritisk tenkning. Dette kan være et argument for hvorfor

man bør jobbe kontinuerlig og gjennomgående med kritisk tenkning i skolen, fordi utvikling av kritisk tenkning tar tid. Noen av de samme argumentene finner vi hos Bugge og Dessingue (2022, s. 43), som sier at kritisk tenkning ikke bør undervises som et eget fag, men heller bør bli brukt didaktisk og som metode i alle fag.

Metakognisjon og selvregulert læring er en stor del av kritisk tenkning. Det handler om å kunne utforske hvordan kunnskap blir produsert. Kritisk tenkning handler ikke bare om tenkning, men også utvikling av holdning og handling (Bugge & Dessingue, 2022, s. 13). Dette innebærer å være i stand til å velge strategier for læring, se seg selv utenfra og ta del i egen læringsprosess (Brandmo, 2019; Bugge & Dessingue, 2022, s. 42). Å ha en metakognitiv forståelse av egen læring er sentralt i den kognitive prosessen når man skal velge hvilke metoder man lærer best av. Klafki argumenterer for at undervisning er en sosial prosess (Klafki, 2014). Formålet med utdanningen er blant annet at elevene skal utvikler medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritetsevne, for så å kunne ta avgjørende valg for eget liv, være deltager i demokratiske sammenhenger, kjempe for andres rettigheter og på lengere sikt bidra til å utvikle samfunnet rundt (Klafki, 2014).

2.2 Elever med særskilte behov

Opplæringa i skolen skal være tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Hvis elevens behov ikke blir tilfredsstilt gjennom det ordinære utdanningsløpet, har eleven rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, s. §5-1). Bakgrunnen for denne loven er å skape en enhetsskole hvor alle elever er velkommen, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. FNs barnekonvensjon legger vekt på at alle barn har rett til undervisning som skaper best mulig utvikling (Barnekonvensjonen, 2003). Salamanca erklæringen understreker at alle barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlige skoler, som skal imøtekomme barnas behov gjennom en barnesentrert pedagogikk (NOU 2009, 2009, s. 237).

Alle barn har ulikt kunnskapsgrunnlag og ulike forutsetninger for å lære. I løpet av læringsprosessen hvor barnet tilegner seg ny kunnskap, gjennomgår det samtidig en utviklingsprosess (Vygotsky, 2007, s. 161). Vygotsky (2007) mener at elever ikke har potensiale for å tilegne seg kunnskap utenfor sonen de har forutsetninger for å lære. Det vil si at hvis læreren forsøker å lære elever et problem i matematikken i en høyere sone en de er mottagelig for å lære på, vil de ikke kunne tilegne seg denne avanserte matematikken.

I denne masteroppgaven inkluderer samlebetegnelsen «elever med særskilte behov» to underkategorier av elever: Elever med spesialundervisning og elever med lærevansker. Bakgrunn for valg av denne betegnelsen, knyttes til den store variasjonen i elevers utfordringer og behov. Noen elever har spesialundervisning uten å ha en diagnose eller lærevanske. Behovet for spesialundervisning hos disse elevene kan for eksempel komme av dårlig språk- og norskkunnskaper, vanskelig hjemmesituasjon eller sen utvikling i lesing, skriving eller aritmetikk. Andre elever har lærevansker eller diagnoser uten å ha behov for spesialundervisning. Dette kan for eksempel være elever med diagnoser som ADHD, dysleksi eller autismspekterforstyrrelser, som blir forklart i WHO (2004). Disse elevene kan ha utbytte av ordinær undervisning så lenge de har hjelpemidler og tilrettelegginger.

Som påpekt i avsnittet over, er elever med særskilte behov en sammensatt gruppe. I denne masteroppgaven sees det ikke på alle mulige forståelser av elever med særskilte behov. Det er valgt å ta utgangspunkt i elever med særskilte behov generelt, og vi ser på disse elevene på gruppenivå.

2.2.1 Elever som mottar spesialundervisning

I 2014/2015 hadde 8 prosent av elevene i den norske grunnskolen spesialundervisning. Denne undervisningen blir i stor grad gitt utenfor klasserommet (Nordahl, 2018, s. 98).

Spesialundervisning har til hensikt å gi elever godt grunnlag for å kunne mestre den ordinære opplæringa. Målet er et resultat som den ordinære undervisningen ikke kan gi (Haug, 2015, s. 2). Nordahl (2018, s. 116) viser imidlertid at elever som mottar spesialundervisning har mindre fremgang i lesing og regning enn de mest lavpresterende øvrige elevene som ikke mottar spesialundervisning. Det kan tolkes som at de elevene som mottar spesialundervisning har mindre progresjon i sin læring og utvikling enn de elevene som får ordinær undervisning i klasserommet. Det er viktig å påpeke at denne studien ikke baserer seg på et tilfeldig utvalg elever med og uten spesialundervisning, men det er fortsatt et interessant funn. I 2017 uttrykte barneombudet en tydelig bekymring for at de som gjennomfører spesialundervisning ikke har god nok kompetanse (Barneombudet, 2017, s. 7). Manglende faglig og pedagogisk kompetanse hos de som skal følge opp elevene, kan være en av grunnene til hvorfor elever med spesialundervisning viser lav fremgang.

Individuell opplæringsplan (IOP) og organisering av spesialundervisning

I diskusjoner om spesialundervisning nevnes ofte temaer som organisering og plassering av elevene som mottar spesialundervisning (Haug, 2015, s. 2-3). Dette forstås som at meninger om organisering av hvor spesialundervisning skal foregå, får mer oppmerksomhet enn den generelle kvaliteten på spesialundervisningen.

Spesialundervisning skiller seg fra annen opplæring gjennom å ha annet innhold, andre mål og andre arbeidsmåter enn ordinær opplæring. Relasjoner og oppfølging er tettere enn annen opplæring (Haug, 2015, s. 2-3). Elever med vedtak om spesialundervisning skal få en individuell opplæringsplan (IOP), som inneholder egne mål de skal oppnå i skoleløpet (Opplæringslova, 1998, §5-5). IOP-er er basert på tolkningen av vedtaket fra utredning fra for eksempel Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) eller barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Lærerne som lager IOP-en bestemmer hvilke mål og aktiviteter som er aktuelt å ha for den gjeldende eleven. Opplæringa skal inneholde relevant kunnskap som er nyttig for elevens liv (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Flere elever får spesialundervisning i den ordinære klassen. Hovedregelen er at spesialundervisning skal bli gitt i klasserommet, men hele 60% av elevene som mottar spesialundervisning får det utenfor klasserommet (Nordahl, 2018, s. 98; Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette er overraskende med tanke på at elevene inne i klasserommet med liten sannsynlighet opplever negative konsekvenser når de samarbeider med elever på lavere nivå enn dem selv (Michelet, 2019, s. 250-261).

2.2.2 Elever med lærevansker

Den andre elevgruppen som her defineres som elever med særskilte behov, er elever som er utredet med en eller flere lærevansker. Det kan for eksempel være ADHD, dysleksi, autismspekterforstyrrelser konsentrasjonsvansker, språkvansker eller andre læringsutfordringer, som blir forklart i WHO (2004). Disse elevene kan ha utbytte av ordinær undervisning, selv om de sliter med lærevansker.

Ikke alle elever med spesialundervisning har diagnoser og/eller lærevansker, og ikke alle elever med diagnoser og lærevansker mottar spesialundervisning. Elever med særskilte behov er derfor brukt som et samlebegrep om disse to elevgruppene.

2.3 Kritisk tenkning og elever med særskilte behov

2.3.1 Tidligere forskning på kritisk tenkning og elever med særskilte behov

National Research Council (1987, s. 7-9) hevder at det å ikke lære og praktisere tenkning som ferdighet kan være en kilde til lærevansker. Det vil derfor være spesielt viktig å hjelpe elever med læringsutfordringer til å praktisere en høyere orden av tenkning. En studie gjort av Gersten et al. (2001), beskriver at når elever lærer å lese, utvikler de ny kunnskap som hjelper de til å lese tekst. De vil etter hvert utvikle forventninger til teksten og stille relevante spørsmål om det de har lest. Det vil si at gjennom lesetrening blir de kritiske lesere. Elever med lærevansker derimot, utvikler denne ferdigheten om tekstlesing saktere enn sine jevnaldrende (Gersten et al., 2001). Sett i forhold til at leseferdighet faktisk er en av de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12), kan det argumenteres for at skolen må fokusere mer på at elever med særskilte behov må styrke sine leseferdigheter før de utfordrer elevene til å stille spørsmål til teksten og tenke kritisk.

Denne teorien støttes av O'Sullivan et al. (2020, s. 474-475) som viser til at elever som mottar spesialundervisning ofte går glipp av læringsaktiviteter, som innebærer samhandling, kommunikasjon, problemløsning og kunnskapsproduksjon (også forstått som arbeid med kritisk tenkning), fordi de fokuserer på grunnleggende ferdigheter som lesing og regning. Det refereres her til et prosjekt som tester utviklingsaktiviteten STEM-21 Century Learning by Design (STEM-21Cold). Aktiviteten inneholder en tilnærming som legger opp til at elevene skal samarbeide, jobbe med problemløsning og kunnskapsproduksjon.

2.3.2 Inkludering av elever med særskilte behov og kritisk tenkning

Det er relevant å tematisere inkludering i forbindelse med elever med særskilte behov fordi disse elevene kan ha ulike læringsforutsetninger sammenlignet med andre elever. Dette kan ha en innvirkning på opplevelsen av inkludering for disse elevene i klassefelleskapet. Følelsen av inkludering kan være viktig fordi det, som tidligere nevnt, er sentralt med dialog og kommunikasjon med medelever når det gjelder arbeid med kritisk tenkning (Bugge & Dessingue, 2022). Inkludering blir på denne måten sett på som et relevant tema å diskutere.

Et inkluderende skolemiljø stimulerer alle barn til deltagelse (Nordahl, 2018, s. 25). Gjennom inkluderingsprinsippet skal alle elever ta del i opplæringa og være en del av felleskapet i klassen. Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk skole og alle barn har rett til en

inkluderende opplæring (Nordahl, 2018, s. 15-16). Mjaavatn et al. (2015) definerer inkludering som opplæring hvor man sørger for at hver elev deltar så mye som mulig, og samtidig fjerner de miljømessige, holdningsmessige og strukturelle barrierene som hindrer elevene å delta. Slike barrierer kan være negative holdninger ovenfor enkelte elever. Om disse barrierene fjernes, kan det bidra til større grad av inkluderende opplæring.

Nordahl (2018) diskuterer forskriften fra UNESCO (1994) som gir elever med særskilte behov rett på utdanning. Det hevdes at utdanning er for alle, også for elever med særskilte behov, og det påpekes at om hele ansvaret for inkluderingen legges på spesialpedagogikken, kan det føre til at den ordinære pedagogikken frasier seg ansvaret for inkludering av disse elevene (Nordahl, 2018, s. 27-28). Dette kan forstås som at individuell tilpassing ikke blir vektlagt i de ordinære timene eleven med særskilte behov tar del i, fordi spesialpedagogikken får hovedansvaret for elevens opplæring. Noe av de samme tankene finner vi hos Haug (2017c, s. 210-211), som problematiserer forståelsen av inkludering når spesialundervisning og ordinær opplæring utelukker hverandre.

En snever definisjon av inkludering, ifølge Haug (2017c), omhandler kun elever med spesialundervisning og elever som kan ha læringsutfordringer på grunn av funksjonshemninger eller spesielle diagnoser. En bred definisjon av inkludering omfatter alle elever som kan bli utsatt for marginalisering. Dette gjelder elever som kan oppleve marginalisering på grunn av kjønn, etnisitet, utseende, personlige egenskaper og alt annet som kan bryte med hva som er normen i en klasse. Ved å se inkludering gjennom den brede definisjonen, kan det føre til at elever med funksjonshemninger og alvorlige lærevansker blir nedprioritert eller i verste fall oversett i klasserommet og i skolesammenheng generelt (Haug, 2017c, s. 209). På denne måten kan den brede definisjonen på inkludering være en trussel mot de elevene med funksjonshemming, fordi definisjonen omfatter for mange elever.

Det finnes ulike aspekter av inkludering Haug (2017c, s. 208), avhengig av hvilke perspektiver man fokuserer på. I denne oppgaven er det valgt å definere inkluderingsbegrepet på tre ulike måter: *organiseringsdimensjonen*, *verdidimensjonen* og *det ideelle midtpunkt*.

Organiseringsdimensjonen innebærer et smalt aspekt av inkludering, som omhandler plasseringen og organisering av elever med særskilte behov. Forståelsen av inkluderingsbegrepet her innebærer at plasseringen av eleven i rommet er avgjørende for om eleven er inkludert eller ikke.

I *Verdidimensjonen* legges det til grunne et større aspekt av begrepet, og inkludering innebærer et felleskap for alle elever. Dette baseres på følgende verdier: felleskap, deltagelse, demokrati, rettferdighet, kvalitet og lik tilgang til goder for alle.

I midten kan vi plassere det *ideelle midtpunktet*, hvor inkluderingsbegrepet møter både de sosiale og akademiske behovene og kan brukes om både elever med særskilte behov og elever generelt. Dette aspektet kan forstås, ifølge beskrivelsen til Haug (2017c), som den ideelle måten å forstå inkludering på. Dette aspektet strekker seg lenger enn å bare se på elever med særskilte behov sin plassering i rommet, samtidig som den ikke ser ut til å være en trussel for elever med funksjonshemminger. Haug (2017c) påpeker at forståelsen lærerne har for inkludering, får konsekvenser for hvilken praksis elevene vil motta.

2.3.3 Diskusjon om organisering

Som tidligere nevnt får diskusjonen om omorganisering og plassering av elever med spesialundervisning, mye oppmerksomhet (Haug, 2015, s. 2-3). I denne diskusjonen fokuseres det på inkludering i form av hvordan og hvor undervisning organiseres. Dette kan ses i sammenheng med det fysiske aspektet om inkludering, og diskusjonen om elevene skal bli tatt ut av timen for å motta spesialundervisning eller bli i klasserommet. Det stille spørsmålsteget til hvorvidt dette påvirker inkluderingen av elevene eller ikke.

Valget om å ta elever ut av klasserommet for å gi de spesialundervisning, skal alltid være basert på ønsket om å gjøre det beste for eleven. Samtidig er det en kjent sak at segregering og ekskludering kan virke stigmatiserende. Når elever blir tatt ut av klasserommet, er det ofte for å jobbe på grupperom en til en med lærer. Hvis dette forekommer ofte, minsker samtidig elevens mulighet for samhandling med jevnaldrende. Det kan på lang sikt føre til utenforskap og manglende følelse av inkludering i læringsfellesskapet. Stigma kan bidra til redusert selvfølelse (Haug, 2015, s. 11-12), som igjen kan påvirke motivasjonen til elevene.

Samhandling med jevnaldrende ses på som en viktig faktor for å oppnå selvregulert læring (Brandmo & Berger, 2013, s. 129; Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 152). Diskusjon med medelever kan utvikle elevenes forståelseshorisont og skape rom for tilegnelse av ny kunnskap. I forskningsprosjektet CLAER, var målet å studere læreres tolkning og forståelse av kritisk tenkning og hvordan de implementerer kritisk tenkning i egen praksis (Bugge & Dessingue, 2022, s. 82). De fant at de svakeste elevene virket mer engasjert i timer hvor det

ble jobbet med kritisk tenkning på en dialogisk måte. En mulig grunn til dette kan være at denne type undervisning inneholder mindre skriftlig arbeid enn annen undervisning. Noe tilsvarende kan man finne i prosjektet til O'Sullivan et al. (2020), hvor elevene fikk motivasjon og troen på seg selv ved å jobbe med aktivitetene som dreide seg rundt samarbeid med medelever og problemløsning.

Samtidig viser Reite og Haug (2019, s. 283-284) til forskning hvor lærerstyrt undervisning, individuelt arbeid og faglig diskusjon mellom lærer og elev som metode gir en positiv progresjon. De fant at studentaktive undervisningsformer med samarbeid mellom studenter gir dårlige resultater, spesielt for de elevene som allerede sliter med motivasjon og læring. Med andre ord kan denne forskningen argumentere for at elever med særskilte behov kan få utbytte av å bli tatt ut av klasserommet for å motta spesialundervisning. Oppsummert kan vi si at det er uenighet om organisering av spesialundervisning og hvor mye samhandling med medelever som er hensiktsmessig for læring. Den individuelle tilretteleggingen er viktig.

2.4 Teoretisk rammeverk

2.4.1 Motivasjon og selvregulert læring

Motivasjonsteorien beskrevet av Deci og Ryan belyser viktigheten av motivasjon i arbeid med kritisk tenkning med elever med særskilte behov.

Ryan og Deci (2000) skiller mellom amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Amotivasjon tilsvarer ingen motivasjon for den aktuelle aktiviteten. Dette innebærer å føle at man handler uten hensikt eller at den aktuelle aktiviteten ikke har noe hensikt. Dette kan komme av at man ikke føler at man har nok kompetanse til å gjøre aktiviteten. Ytre motivasjon kan komme av at man opplever å bli kontrollert av andre til å gjøre en aktivitet eller ønsker å unngå skyldfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146-148). Slik motivasjon blir med andre ord påvirket av en ytre faktor og gir ikke tilfredstillelse. Indre motivasjon kan komme når man skal gjennomføre en aktivitet, hvor selve aktiviteten gir en tilfredstillelse og nytelse. Dette er den optimale formen for motivasjon. Hvis man har indre motivasjon for å gjennomføre en aktivitet, har man mest sannsynlig høy selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000, s. 72).

Alle mennesker har behov for å tilegne seg kompetanse, bygge tilfredsstillende relasjoner, føle tilhørighet med andre mennesker og selvregulere egne handlinger (Deci et al., 1991).

Skaalvik og Skaalvik (2013) mener at disse behovene regnes som en betingelse for å oppnå indre motivasjon. Gjennom å være oppmerksom på disse behovene kan vi også lettere forstå bakgrunnen for elevenes handlinger.

Følelsen av å tilegne seg kompetanse kan fungere som en drivkraft og en motivator for å lære nye ting (Deci et al., 1991, s. 327-328; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144-146). Når man gjentar en aktivitet flere ganger kan kompetansen øke. Hvis elevene derimot ikke føler at de behersker den aktiviteten de bedriver, kan det føles demotiverende.

Forskningen viser at elever har større sjanse for å bli motivert i et felleskap hvor de føler seg trygge og har kjennskap til omgivelsene (Ryan & Deci, 2000, s. 70). Det vil si at elever som opplever et trygt miljø rundt seg, vil ha større potensiale til å bli motivert. Dette kan innebære en positiv relasjon til medelever, lærere og foresatte. Hvis eleven opplever å bli ivaretatt av voksenpersoner rundt seg, kan dette påvirke deres adferd på skolen. Brandmo og Berger (2013) legger spesielt vekt på at samarbeid med jevnaldrende kan være verdifullt. Gjennom å observere andre elever på det samme utviklingsnivå, kan dette bidra til at elevene lærer av hverandre.

Selvbestemmelse er det mest sentrale behovet i Ryan og Deci (2000) sin teori. Dette innebærer å se seg selv som kilden til handling og oppleve muligheten til å ta valg og beslutninger. Gjennom å ta egne valg for handling kan dette skape motivasjon til å fortsette videre med den handlingen. Selvbestemmelse ses på som et grunnleggende psykologisk behov. I undervisningssammenheng innebærer det at elevene får mulighet til å ta valg og beslutninger for egen læring. Ved å gi eleven kontroll over læringssituasjonen kan det skapes indre og ytre motivasjon.

Selvregulering blir sett på som viktig for å skape motivasjon for læring (Brandmo & Berger, 2013, s. 130-131). Gjennom å forstå hvorfor man skal lære og se læringens egenverdi, kan dette konstruere en indre motivasjon hos eleven. Klafki (2014) understreker at innhold og metode må ses i sammenheng. Hvis faginnholdet oppleves relevant for elevens liv, vil eleven bli mer mottagelig for læring. Brandmo og Berger (2013) snakker om motivasjon og målorientering. Det blir trukket fram at hvis man har et klart mål og motivasjon for å oppfylle det, kan det være lettere å regulere seg selv til å lære.

Det er relevant å trekke fram verdien av motivasjon og selvregulert læring i diskusjon om utvikling av kritisk tenkning for elever med særskilte behov. I et studie så man på hvordan bruk av arbeidsplaner krevde at elevene var i stand til å jobbe selvstendig og hvordan de på

lang sikt utarbeidet metode for å regulere egen læring (Dalland & Klette, 2012). Funnene i studien viste at elever som sliter faglig, unngår å spørre om hjelp og helst jobber selvstendig på skolen eller hjemme. Det kan være utfordrende å fange opp og hjelpe elever med særskilte behov til å hjelpe seg selv, rett og slett fordi de unngår å søke hjelp. Nordahl (2018, s. 117) viser til at det blir stilt lavere forventninger til elever som mottar spesialundervisning sammenlignet med andre elever, og denne gruppen har lavere motivasjon og lavere arbeidsinnsats.

2.4.2 Blooms Taksonomi

Blooms Taksonomi (BT) er valgt som en overordna teori for å forklare mulig valg lærere tar i en undervisningstime, og hvorfor noen elever får opplæring som er på et lavere nivå enn andre. Taksonomien er relevant i arbeid med kritisk tenkning fordi det handler om hvordan man tilegner seg kunnskap og ferdigheter på et kognitivt område.

BT ble utviklet for å hjelpe til å utforme læreplanen og mål eleven kan strekke seg etter (Bloom & Krathwohl, 1956, s. 10). Den består av 6 nivåer av evner som er klassifisert i en orden. Nivåene er følgende: Kunnskap, forståelse, anvende, analysere, syntese og evaluere (Bloom & Krathwohl, 1956). Det er uenighet om man skal se på taksonomien som en vertikal eller en horisontal linje når man arbeider med de ulike evnene.

Nivå en, *kunnskap*, handler om å huske og tilegne seg informasjon. Elevene skal lagre opplysningene i sinnet og oppførsel for å senere kunne ta det i bruk (Bloom & Krathwohl, 1956, s. 62). Nivå to, *forståelse* innebærer å kunne vite hva som blir kommunisert av informasjon med andre elever eller lærere, og vite hvordan denne informasjonen kan brukes. Kommunikasjonen kan være skriftlig eller muntlig og i skolesammenheng blir den ofte knyttet til leseforståelse. Den kan for eksempel innebære å tolke andres ideer og omformulere de på nytt (Bloom & Krathwohl, 1956, s. 89-91). Nivå tre, kunne *anvende*, krever at man allerede har evnen forståelse, og er i stand til å ta i bruk strategier og metoder i skolen når de blir bedt om det. I anvendelse er man i stand til å velge strategien som er mest relevant (Bloom & Krathwohl, 1956, s. 120). Nivå fire, *analyse* handler om å bryte ned et tema i deler og forstå forholdet mellom delene og måten det er organisert på. Analyse blir brukt som teknikk for å forstå meningen bak tema og etablere en kommunikasjon (Bloom & Krathwohl, 1956, s. 144-145). Nivå fem, *syntese*, er en kognitiv kreativ evne hvor man tar i bruk forståelse, anvendelse og analyse for å sette sammen elementer. Prosessen innebærer å

kombinere kunnskap fra forskjellige områder og sette de sammen så de passer (Bloom & Krathwohl, 1956, s. 162-163). Nivå seks, *evaluering*, er den øverste evnen i taksonomien fordi den anses å være på et høyt stadium som forutsetter utvikling av de andre evnene i taksonomien. Siste nivå, *evaluering* innebærer å kunne vurdere verdier og bruke kriterier for å vurdere hvilken grad detaljer er nøyaktig, effektivt, økonomisk og tilfredsstillende. Selv om evaluering kan være kobla til følelser gjennom engasjement, er det en mer kognitiv enn emosjonell evne (Bloom & Krathwohl, 1956, s. 185-187).

Bloom og Krathwohl (1956) presenterer disse seks evnene på en vertikal linje, noe som tilsier at man må opparbeide seg den første evnen før man kan gå opp et nivå og tilegne seg neste evne. I denne masteroppgaven blir de fire siste evnene, anvende, analysere, syntese og evaluere, forstått som de evnene som er nødvendig for å utvikle kritisk tenkning.

Det rettes kritikk til BT av ulike grunner. For det første kan denne teorien brukes til å rettferdiggjøre lave forventninger til elever (Case, 2015, s. 76). Det forstås som at hvis elever ikke kan gjengi kunnskap om et gitt tema, har de heller ikke potensiale til å forstå og anvende temaets innhold. Elever med særskilte behov, som for eksempel har utfordringer med å lese, kan bli satt til å jobbe med å tilegne seg kunnskap, fremfor å bli utfordra i å anvende kunnskap. For det andre er det ikke gitt at elever som diskuterer konflikter og problemer med avanserte begreper, forstår de begrepene de bruker. Det er heller ikke gitt at elever som har utfordringer med å huske navn på begreper eller årstall, noe som regnes som grunnleggende kunnskap, ikke er i stand til å forstå konflikter og analysere de (Case, 2015, s. 76).

På bakgrunn av kritikken til Case (2015), blir det i denne masteroppgaven foreslått å se de ulike evnene i BT på en horisontal linje. På denne måten kan man jobbe på tvers av de ulike evnene ved å legge opp en undervisningstime gjennom å anvende kunnskap i en time, og jobbe med forståelse i en annen time. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at evnene i taksonomien ikke må mestres i en bestemt rekkefølge, men at alle nivåene i taksonomien kan arbeides med på tvers av undervisningstimer.

3.0 Metode

I dette kapittelet presenteres metoden som er tatt i bruk, for å komme fram til funnene i denne oppgaven.

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning er en rik tilnærming som kan gi tilgang på informasjon om informantens liv, meninger, tanker, opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Ettersom dette prosjektet undersøker hvordan lærere ivaretar elever med særskilte behov i arbeid med kritisk tenkning, var det relevant å snakke med enkeltpersoner for å undersøke deres meninger og tanker. På bakgrunn av dette ble det valgt en kvalitativ forskningstilnærming. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 21-22) er kvalitativ forskning en måte å komme nærmere informantene i studien på. Dette kan gi forskeren en unik tilgang til informasjon som kan gi dypere forståelse av problemet som ønskes belyst.

3.1.1 Forforståelse

Postholm og Jacobsen (2011, s. 40-41) peker på at det er en fordel å bli bevisst på egen forforståelse for tema som behandles i forskningsprosjektet. Forforståelse bør baseres på tidligere forskning som er gjort på feltet, samt en teoretisk avklaring knyttet til tema og begrepene som er tatt i bruk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Forforståelsen kan ha en innvirkning på både relabiliteten og validiteten.

I løpet av 5 år på lærerstudiet har jeg opparbeidet meg teoretisk kunnskap knyttet til pedagogikkfaget, samt undervisningsfagene matematikk og samfunnsfag. På høsten 2019 skrev jeg FOU oppgave i samfunnsfag med tema *Kritisk tenkning- en faktor i samfunnsfagundervisningen*. I tillegg har undervisning om spesialpedagogikk gjort at jeg har tilegnet meg fagkunnskap gjennom faglitteratur og forelesninger. Kunnskapen fra lærerstudiet og de erfaringene jeg har opparbeidet meg, har vært utgangspunktet for valg av tema og min problemstilling.

I gjennomføringen av denne oppgaven er det gjort kontinuerlig arbeid med forforståelse, slik at eventuelle forutinntatte meninger i minst mulig grad skal påvirke utvikling av intervjuguide, intervju, og påfølgende analysearbeid og diskusjon. Jeg har skrevet ned tanker underveis i prosessen, slik at jeg lettere kan se tankene i et metaperspektiv. Det er også gjennomført uformelle samtaler med medstudenter og veileder kontinuerlig for å bli bevisst på egne tankeprosesser.

En mulig faktor som kan være med å påvirke forforståelsen min i studien er et zoom-møte som ble gjennomført med forfatter Hans Erik Bugge. Samtalen dreide seg rundt den nye boka *Å tenke kritisk sammen* som han har skrevet sammen med Alexander Dessingue (Bugge & Dessingue, 2022). Samtalen fant sted etter at alle intervjuene var gjennomført og analysert, og har derfor ikke påvirket utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføringen av intervju. Den kan derimot ha preget refleksjonene i kapittelet om diskusjon og valg av litteratur. Noen av tankene jeg hadde i forkant ble bekreftet i samtalen med Bugge, i tillegg til at det bidro til nye tanker om temaene.

3.2 Intervju som metode

Ordet metode betyr «å komme fram til målet». Målet i denne sammenhengen blir å undersøke hvordan lærere ivaretar elever med særskilte behov i arbeid med kritisk tenkning. Veien til dette målet er intervjuene, og analysene av dem. Metodevalget falt på intervju, som belyser temaet kritisk tenkning og elever med særskilte behov, gjennom at lærere deler av egne erfaringer og opplevelser i sitt arbeid. Dette kan bidra til å gi et bilde av enkeltlæreres virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Intervju handler om å innhente informasjon fra andre personer, for å skape endring eller forbedring av praksis (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 61-62). Gjennom samtale oppstår det kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36-37). Kunnskapen blir skapt gjennom spørsmål og svar etterfulgt av analyse, transkripsjon og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76-77). I denne intervjutilnærmingen er målet nettopp det å skape en utvidet forståelse av læreres arbeid med kritisk tenkning med elever med særskilte behov. Gjennom at ulike lærere deler av sin kunnskap og erfaring, er det med å produsere kunnskap og utvide forståelsen om lærernes arbeid. Samtidig hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 212-213) at det ikke er mulig å skape fullstendig objektiv tekst ut fra intervju. Metoden gir oss et bilde av informantenes oppfattelse, den er med andre ord selvrappoterende.

3.2.1 Intervjuguide

I utarbeidelse av intervjuguide er det tatt i bruk en induktiv metode, som kjennetegnes ved at forskeren har et åpent sinn og en utforskende tilnærming til hvilke svar og senere funn som kommer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). I praksis vil det si at forskeren stiller åpne

spørsmål, som skaper rom for at informantene kan komme med de tankene og refleksjonene som faller naturlig.

Det ble tatt i bruk en semistrukturert intervjuguide, som vil si at mange av spørsmålene som er stilt til informantene er planlagt. Begrunnelsen for dette er at alle lærerne skulle bli stilt de samme spørsmålene, for å få en mest mulig lik gjennomføring av intervjuene. Intervjuguidens spørsmål ble utviklet gjennom de overordnede temaene i problemstilling og forskningsspørsmål. Dette er ifølge Postholm og Jacobsen (2011) hensiktsmessig for å definere hva samtalen skal inneholde i løpet av intervjuet.

Fem ulike kategorier av spørsmål ble stilt: kontrollspørsmål, reelle spørsmål, fakta spørsmål, mening- spørsmål og avsluttende spørsmål. I starten av intervjuet blir det stilt *kontrollspørsmål* som «På hvilken måte har du ansvar for elever med særskilte behov?» for å kontrollere at informanten har kjennskap og erfaring med elever med særskilte behov. Andre spørsmål som «Hvorfor ville du bli lærer?» og «Hvor lenge har du jobba som lærer?» ble stilt for å etablere kontakt og vise interesse (Neteland, 2020, s. 59). *Reelle spørsmål* stiller man hvis det er noe man oppriktig lurer på. Eksempel på slike spørsmål er «Hvor ofte arbeider du med kritisk tenkning med elever?» Målet med slike spørsmål er at informantens opplevelser skal komme frem i lyset og beskrive hvorfor de handler som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). I den forbindelse er det viktig at spørsmålene ikke er førendende eller forsøker å påvirke informanten (Neteland, 2020, s. 59). *Fakta spørsmål og meningsspørsmål* kan bidra til å få fram verdifull kunnskap som informanten kan. *Meningsspørsmål* stilles for å få fram den subjektive meningen til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Eksempel på slike spørsmål kan være «Hva legger du i begrepet elever med særskilte behov?». *Avsluttende spørsmål* er hensiktsmessig for å avgrense intervjuet dersom informanten vil fortsette samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). Eksempel på slike spørsmål var «Hvordan synes du arbeidet med kritisk tenkning fungerer?». Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) peker på at det er viktig å gi informanten mulighet til å snakke om et tema hen bekymrer seg for eller noe hen føler et behov for å luften. Hele intervjuguiden ligger som vedlegg 3.

Arbeidet man legger i spørsmålene kan ha innvirkning på analysen av intervjuene senere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). For å sikre kvaliteten er det gjennomført pilotintervju i forkant av selve intervjuene.

3.2.2 Pilotintervju

Datamaterialet som blir samlet inn gjennom kvalitativt intervju er en viktig informasjonskilde i dette prosjektet. Pilotintervju går ut på at man gjennomfører intervjuguiden med testinformanter, i perioden før man intervjuer de «virkelige» informantene. I denne prosessen undersøker man hvordan informantene oppfatter og tolker spørsmålene som blir stilt. Dette gir intervjueren et innblikk i hvilke spørsmål som fungerer og gir de ønskelige svarene, og kan samtidig avdekke hvilke spørsmål som lett kan bli misforstått og ikke gir de svarene som er ment (Neteland, 2020, s. 61). Intervjuguiden blir justert etter disse opplysningene og erfaringene fra pilotintervjuene.

I dette masterprosjektet er det gjennomført to pilotintervju med to informanter med pedagogisk kompetanse. Den ene av de to hadde spesialpedagogisk utdanning og erfaring. Intervjuguiden ble justert etter pilotintervjuene.

Et av spørsmålene som var i den opprinnelige intervjuguiden var «Tror du elever med særskilte behov får de samme mulighetene til å utvikle kritisk tenkning som andre elever?» Informantene i pilotintervjuet hadde kjennskap til intervjueren og var derfor komfortabel nok til å svare mer utover et ja eller nei på spørsmålet, men informantene i de virkelige intervjuene kan oppfatte situasjonen mindre komfortabelt og kun svare ja eller nei. Slike spørsmål blir også kalt et lukket spørsmål (Neteland, 2020, s. 59). Spørsmålet ble erstattet med «Hva tenker du om mulighetene barn med særskilte behov har for å utvikle kritisk tenkning, sammenlignet med andre elever?». Dette spørsmålet gav informanten rom til å svare noe mer utdypende.

Pilotintervju la til rette for å øve på relasjonsbygging og gjennomføring av intervju, samt mulighet til å øve på transkribering og bruk av opptaksutstyr. Neteland (2020, s. 61) trekker frem sistnevnte som spesielt viktig.

3.2.3 Utvalg og rekruttering

Utvalget består av 5 informanter. De er rekruttert gjennom forskerens nettverk, men ingen av informantene kjenner forskeren personlig.

Strategisk utvalg går ut på å velge informanter som har kunnskap om prosjektets tema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 55; Neteland, 2020, s. 54). I dette masterprosjektet var det et kriterium at informantene måtte ha relevant kunnskap og erfaringer om elever med særskilte behov. Hen måtte jobbe som lærer på nåværende tidspunkt og ha spesialpedagogiske

oppgaver i sin undervisningspraksis. Alle lærere må som følger av den nasjonale læreplanen, undervise om kritisk tenkning som et overordnet mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Evnen til kritisk tenkning er en forutsetning for læring i mange sammenhenger, og er derfor blitt et overordna mål i alle fag. Temaet kritisk tenkning ble derfor implementert som tema på denne måten.

Arbeidet med å skaffe informanter var en krevende prosess grunnet koronapandemien. Flere av lærerne som ble spurt om å delta, rapporterte om at de var overarbeidet og hadde for mye å gjøre til at de kunne ta seg tid til å stille til intervju. Med utgangspunkt i et strategisk utvalg, ble snøballmetoden tatt i bruk ved rekruttering. På denne måten ble det lettere å skaffe informanter til en vanskelig tid. Snøballmetoden er ifølge Neteland (2020, s. 54) en metode hvor man bruker de informantene man allerede har, til å finne nye informanter.

Ifølge Nordahl (2018, s. 104) blir spesialundervisning i mange tilfeller gitt av ufaglærte. På grunn av dette, og for å oppnå mest mulig realistisk funn er det derfor et bevist valg å ikke sette som et krav at informantene må ha spesialpedagogisk kompetanse, selv om de har spesialpedagogiske oppgaver. I *tabell 1* vises en oversikt over hvilke informanter som har spesialpedagogisk utdanning.

Det er en fordel å ha en geografisk variasjon i informanter og se på ulike skoler og lærerens praksis (Kleven & Hjordemaal, 2018; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 66-67). Utvalget lærere er derfor rekruttert gjennom informanter som kjente til de fra ulike skoler rundt om i Norge. Fordelen med variasjon i avstand i intervjuene er at det kan bidra til større bredde i funnene, for eksempel kan det være forskjellig praksis nord og sør. I tabell 1 kommer en oversikt over informantene som deltok i studien.

Tabell 1

Bakgrunnsinformasjon om informantene med fiktive navn.

Luka	Utdanning innenfor helsetjenesten. Har jobba som lærer i 2 år og har spesialpedagogisk utdanning. Har noe en-til-en undervisning med elever og er støttelærer inne i klasserommet hvor hen støtter hele klassen.
Kim	Utdanna lærer med 30 studiepoeng i spesialpedagogikk. Kontaktlærer og har ikke spesielt ansvar for spesialundervisning, men tilrettelegger litt for elever med utfordringer. Jobba som lærer i minst 8 år.

Nor	Utdanna lærer. Jobba mange år på spesialskole men har ingen spesialpedagogisk utdanning. Jobba som lærer i minst 17 år
Alex	Har praktisk pedagogisk utdanning (PPU) og jobber som kontaktlærer og spesialpedagog. Har ikke spesialpedagogisk utdanning. Jobba som lærer i 4 år.
Mika	Utdanna lærer og videreutdanna innenfor barnevern. Har ikke spesialpedagogisk utdanning. Jobber med elever med særskilte behov inne i klasserommet. Jobba som lærer i over 25 år.

Alle informantene er presentert med kjønnsnøytrale navn for å opprettholde deres anonymitet. Når det snakkes om informanten vil de av denne grunn bli referert til som «hen».

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført over videosamtale via zoom av smittevern hensyn på grunn av koronapandemien. En fordel med denne løsningen var at dette åpnet for muligheten til å intervju informanter uten at den geografiske avstanden ble en hindring. En ulempe med videosamtale var derimot av det var vanskelig å oppfatte ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Dette kan, ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 70) være en hindring som kan påvirke funnene og analysen.

3.3 Bearbeiding av data

3.3.1 Transkribering

Alle intervjuene ble transkribert, noe som innebærer at lydopptak av samtale intervjueren hadde med informantene ble overført til en helhetlig tekst. Kvale og Brinkmann (2015, s. 204-205) beskriver dette som at språket som har blitt uttalt har blitt overført til skriftlig tekst.

Transkripsjon er altså en konstruksjon av en muntlig samtale i tekstform. Det er en begrensning ved denne overføringen, da det ikke er like lett å gjengi det ikke-verbale språket i transkripsjonen som kan påvirke den underliggende betydningen i intervjuet. Derfor er det ekstra viktig å legge merke til og skrive ned den ikke-verbale kommunikasjonen også. Det kan være latter, sukk, holdninger, stillhet og gester (Grandheim & Lundeman, 2003, s. 110-111). I arbeidet er det viktig å kun skrive ned de usagte tingene informanten gjør og ikke tolkningen av dem. Det vil si at det for eksempel heller blir skrevet «informanten sukker og

ser på klokka» fremfor «informanten kjeder seg» som blir en tolkning. Tolkningene skal først gjøres i analysen.

Det finnes ingen universell måte for forskere å transkribere et intervju på, men det kan være lurt å lage seg en konvensjon eller et språk for å få fram de usagte gestene i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204- 209). I løpet av transkripsjonen til pilotintervjuene ble det derfor utviklet et transkripsjonsspråk, se tabell 2, som er med på å definere alt som skjer rundt det som blir sagt i intervjuet. Transkripsjonsspråket ble brukt i transkripsjon av de virkelige intervjuene og i presentasjon av informantenes sitater i funnkapittelet. Det var et viktig bidrag til analyser og tolkninger av intervjuene.

Tabell 2

Transkriberingsspråk

Tegn	...	*Latter*	<u>Understrek</u>	//jeg må// //Kan du//	Han sa «her går det unna»	(hørte ikke hva som ble sagt)	(...)	00000
Betydning	Pause	Handling skjer	Legge trykk på ord	Snakker i munn på hverandre	Vise til hva som ble sagt på et annet tidspunkt	Beskriver noe som ikke blir sagt	Utelatt tekst/handling	Anonymisert navn

3.3.2 Analysemetode: Meningsfortetning

Når intervjuet skal overføres fra lydopptak til transkribert tekst, blir det en forskningsaktivitet hvor forskeren må lytte til opptaket flere ganger og kan oppfatte ny informasjon som ikke var forstått tidligere (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). Gjennom dette arbeidet kan forskeren få ny forståelse og finne skjulte meninger som ikke ble observert i første gjennomføring av intervjuet. En utfordring med kvalitativ analyse er å bestemme seg for om man skal fokusere på det som åpenbart blir sagt, manifestinnhold, eller lese mellom linjene og se etter den skjulte meningen, som latentinnhold (Grandheim & Lundeman, 2003, s. 106). Både manifestinnhold og latentinnhold kommer fra tolkninger, men det varierer med hensyn til hvor dypt man velger å tolke utsagnene til informanten og på hvilket nivå abstraksjonen ligger.

Meningsfortetning handler om å skaffe seg oversikt over hva som egentlig blir sagt underveis i intervjuet (Neteland, 2020, s. 63). Det er ønskelig å redusere sitatene til mindre setninger og samtidig fortsatt beholde meningen. I arbeidet deler man opp transkripsjonen i mindre utsagn og forsøker å gi en kort oppsummering av hva som blir sagt. Det er viktig at man velger ut ord som samsvarer med meningsinnholdet som ble sagt i intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) beskriver fremgangen til meningsfortetning som at man deler opp svarene fra intervjuene i mindre deler og forkorter formuleringene. Lange sitater blir komprimert til kortere og mer presise setninger. Det blir formulert korte overordnede temaer som kan kategorisere og beskrive hva som blir sagt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 226-227) beskriver at målet med tematisering er å utvikle samlebetegnelse for det informantene har sagt. Ved å sammenligne data og gjenta analyse og tematiseringsprosessen, vil man etter hvert oppleve at det ikke framkommer nye temaer. Analysen er da blitt endelig og det oppstår en mening. Gjennom meningsfortolkning kan svarene konkretiseres og tilføres mening (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102-103).

Analysen går over fem steg (se tabell 3) Steg1 dreier seg om å danne seg et helhetsbilde av det som blir sagt i intervjuet. I steg 2 skal man velge ut de naturlige meningsenhetene. Det er fortsatt direkte sitater, men det er de mest relevante sitatene som velges ut. Noen av de unødvendige pausene og ubetydelige handlingene er fjernet. I steg 3 formuleres korte tematiserte setninger som dominerer meningsenhetene. Setningene er gjengitt uten for mye tolkning. Steg 4 dreier seg om å undersøke meningsenhetene i lys av studiens spesifikke formål. Her blir teksten tolket og det forsøkes å finne den bakenforliggende årsaken til informantens svar. Setningene skal være korte, og skal formuleres for å beskrive den helhetlige fortolkningen. I steg 5 er målet å binde sammen de viktigste temaene i et intervju til et deskriptivt utsagn. I dette steget er det plukket ut relevante sitater som blir satt i sammenheng med tolkning og relevant teori. Alle stegene i analysen ble satt inn i tabeller. Tabell 3 viser et utdrag fra analysen av Kim sitt intervju.

Tabell 3

Utdrag fra analysen av transkripsjonen til informant Kim

Spørsmål fra intervjuguide	1	2	3	4	5
Hva legger du i begrepet kritisk tenkning?	Eh ja, ehh jeg er skuffet eller jeg tenkte med en gang at kildekritikk (<i>hører ikke hva som blir sagt her</i>) kildekritikk ganske, tenkte kritisk tenkning atte liksom atte da er litt negativ på en måte. Men tenke mer nå at det handler om, asså ulike perspektiv på en sak. Kunne argumentere og begrunne tanker om meningene sine. Og kunne, kunne vurdere noe, at noe for eksempel er almen, kan bruker i denne situasjonen. Ååå* pause* altså de reflekterer og tolker på, analyser og ... at da... tverrfaglighet å... dialog egentlig er den sentrale tingen.	Jeg er skuffet eller jeg tenkte med en gang at kildekritikk og kritisk tenkning er litt negativt på en måte. Ulike perspektiv på en sak. Kunne argumentere og begrunne tanker om meningene sine. Og kunne, kunne vurdere noe, kan bruker i denne situasjonen. reflekterer og tolker på, analyser og tverrfaglighet, å dialog egentlig er den sentrale ting.	Jeg tenkte først at kildekritikk og kritisk tenkning er noe negativt. Nå tenker jeg at det innebærer ulike perspektiver på en sak, å kunne argumentere om meningene sine og kunne vurdere, reflektere og tolke. Dialog er sentralt.	Reflektere, argumentere og tolke. Sosial samhandling og dialog. Tverrfaglighet.	Kritisk tenkning handler om å kunne ta ulike perspektiv på en sak. Gjengi argumentere og begrunne sine meninger. Å kunne reflektere, analysere og tolke. Disse tingene finner vi igjen i læreplanen for kunnskapsløftet under kritisk tenkning og etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Drive med tverrfaglighet og dialog er også en sentral ting i kritisk tenkning.

Informantenes svar og tolkningene av dem blir sammenlignet med andre informanter underveis i analyse prosessen, slik Neteland (2020) anbefaler. Ifølge Neteland (2020, s. 65) er kombinasjonen av det å driver meningsfortetning og å framlegge sitater fra de opprinnelige intervjuene, et viktig bidrag til å forsterke validiteten i tolkningen. Når man jobber med analysen er det naturlig å gå frem og tilbake mellom de ulike stegene i analyseprosessen. I forbindelse med utvelgelsen av sitater er legges det også vekt på språket og ordvalg i intervjuene og det bli lagt merke til hvilke begreper lærere bruker. Gjennom å spørre informantene hvilke oppfatninger de har av begrepene «elever med særskilte behov» og «kritisk tenkning», får vi innblikk i deres forståelse av begrepene. Denne forståelsen kan si noe om bakgrunnen for undervisningsvalgene informantene foretar.

I denne masteroppgaven er det valgt to teorier som baserer seg på funnene fra intervjuene. I informantenes svar kom blant annet følgende temaer frem; å arbeide etter elevens *ønske*, hvilke mål er *realistiske å oppnå* og gi elevene oppgaver som gir *mestring*. Disse temaene er relevant for motivasjonsteori beskrevet av Deci og Ryan (2020). I intervjuene snakket informantene også mye om temaer som: *argumentasjon og drøfting, kritisk tenkning som metode* i undervisning, *sterke elever* og det å *legge undervisningen til rette* for elever med særskilte behov. Man må med andre ord legge undervisningen på elevenes nivå. Utfra disse temaene er Blooms Taksonomi med Bloom og Krathwohl (1956) valgt ut som en overordna teori. I intervjuene koblet lærerne inkludering i stor grad til *organisering* av elever med spesialundervisning. Inkludering er derfor ikke valgt som en overordna teori.

3.4 Etiske betraktninger

Masterprosjektet har fulgt Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer for personvern. Samtykkeskjema var utarbeidet og godkjent av alle informantene før intervjuet startet. Det var frivillig for informantene å delta i prosjektet. Alle informantene har fått beskjed om at de kan trekke seg når som helst om det er ønskelig, helt uten konsekvenser. I henhold til de etiske retningslinjene er det ikke samlet inn mer informasjon enn det som er nødvendig for prosjektet. Det ble for eksempel kun samlet inn informasjon om hvor lenge informantene hadde jobbet på skolen og om de hadde spesialpedagogisk utdanning.

I forbindelse med dette prosjektet er det fylt ut meldeskjema til (NSD). Det er gjort for å sørge for at forskning foregår lovlig for seg, og sikre anonymiteten til informantene. I meldeskjema

er det blant annet fylt ut informasjon om antall informanter, og hvilke formål funnene skal brukes til. Meldeskjema nr. 998384 er lagt ved som vedlegg 1.

Datahåndtering

Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene ved hjelp av opptaksutstyret diktafonapp. Lydopptakene i diktafonappen kan ikke spilles av direkte på telefonen, men blir sendt til et kryptert nettskjema og lagres der. Intervjuet blir transkribert etter kort tid. All transkripsjon ble anonymisert gjennom at informantene fikk fiktive navn som var kjønnsnøytrale. Hvis de nevnte skolens navn eller oppgav informasjon som kunne si noe om hvilken skole de jobber på, ble dette erstattet med 0000 (se transkripsjonsspråk) i den transkriberte teksten.

Etikk

Intervju er en etisk prosess som kan forandre vårt syn på menneskelig adferd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Det er viktig å opprettholde god relasjon til informantene gjennom intervju. Informasjonen man får skal behandles med respekt og forsiktighet, både underveis når man driver datainnsamling og når materiellet skal formuleres og presenteres (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 125). Forskningen bør være transparent og ansvarlig, og samtidig ikke gå på bekostning av informantens interesser. Forskeren bør derfor opptre oppmerksom, empatisk, forsiktig, sensitiv, respektfull, reflektert, bevisst og åpent ovenfor informantene (Lub, 2015, s. 3-4).

Underveis i intervjuprosessen og gjennom informasjonsskriv ble informantene orientert om målet med intervjuet og hvordan informasjon de oppgav ville bli behandlet. I tillegg er det blitt samlet inn samtykke fra informanten og de ble opplyst om dataenes konfidensialitet.

Dette fremhever Kvale og Brinkmann (2015, s. 102-109) som etisk viktige valg.

Informasjonsskriv til informantene ligger som vedlegg 2.

Selv om barn ikke ble intervjuet i dette masterprosjektet, jobber informantene med barn og skal derfor være klar over de etiske konsekvensene som har med studie av barn å gjøre (Backe- Hansen & Frønes, 2012, s. 17). Studien sin problemstilling omfatter elever med særskilte behov, noe som er en spesielt sårbar gruppe elever. For å sikre anonymiteten til disse elevene, ble informantene på forhånd gitt beskjed om å ikke nevne navn, skole eller oppgi andre opplysninger som kunne avdekke identiteten til elevene de omtalte. Alle informantene har fått kjønnsnøytrale fiktive navn, som skal sikre deres anonymitet.

3.5 Kvalitet i studien

I forskning stilles det krav til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Man ønsker å sikre at de funnene man får er mest mulig gyldig og pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.1 Validitet

For å undersøke validiteten i prosjektet stiller Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) spørsmålet: «måler vi det vi tror vi måler?». I hvilken grad kan intervju med noen få lærere, si noe om hvordan lærere generelt jobber med kritisk tenkning med elever med særskilte behov? Ønske om validiteten er førende for hvilke spørsmål som bli stilt i intervjuet. Det er utarbeidet en intervjuguide på forhånd, og ved hjelp av dette kan man i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) reflektere over om spørsmålene potensielt kan gi svaret man ønsker. Thagaard (2009, s. 189-190) understreker viktigheten av å være kritisk til egne fortolkninger og analyser slik at man kan motvirke selektiv forståelse og skjeve funn. I dette arbeidet kan det være fruktbart å ha en metaforståelse av egne funn, slik at man får en distanse og klarer å kontinuerlig kontrollere funnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279-281).

Under blir det presentert fire områder det er arbeidet spesielt med for å sikre validiteten i prosjektet:

For det første er det gjennomført pilotintervju på forhånd. Det kan bidra til økt validitet i de «virkelige» intervjuene som gjennomføres senere. Gjennom å teste ut intervjuguiden på tilfeldige pilotinformanter, kan intervjueren få innblikk i hvilke spørsmål som fungerer og ikke (Neteland, 2020, s. 59-61). For det andre er det gjort grundig arbeid og refleksjon rundt begrepene som er brukt i prosjektet. Begrepsvaliditet handler om hvordan man tar i bruk ord og begreper i oppgaven (Shadish et al., 2002). Det er et bevisst valg å ikke redegjøre for begrepene «kritisk tenkning» og «elever med særskilte behov» for informanten på forhånd, da informantens forståelse av begrepene i seg selv er et interessant funn, som kan påvirke hvordan læreren jobber med eleven. Informantens forståelse kan si noe om hvilke holdninger hen har til disse temaene og hvilken diskurs hen arbeider ut fra. Samtidig kan dette være en utfordring som kan true begrepsvaliditeten i oppgaven, hvis informantens forståelse avviker veldig fra hvordan disse begrepene er definert i oppgaven forøvrig. For det tredje er det gjort grundig arbeid med forforståelse. For det fjerde så er det gjort forsøk på å transkribere på en

hensiktsmessig og transparent måte. Det er ønskelig at transkripsjonen skal være så detaljert at det øker nøyaktigheten og dermed kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212-213). For å oppnå mest mulig nøyaktighet er det transkribert ned alle pauser og gester underveis i intervjuene. Transkripsjonene er gjennomført kortest mulig tid etter intervjuet fant sted, slik at de skal være så nøyaktige som mulig.

3.5.2 Relabilitet

Relabilitet handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet. Kan resultatet reproduseres av andre forskere er det reliabelt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er spesielt tre faktorer som ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) kan true relabiliteten i en forskningsprosess.

- Hvis informanten har dårlig tid eller har en dårlig dag kan dette påvirke svarende. Intervjuer man informanten på slutten av dagen for eksempel kan den ha et sterkt ønske om å komme seg fort hjem og derfor svarer kort for å bli ferdig.
- Måten intervjueren stiller spørsmål på kan være en kilde til misforståelser. Stilles spørsmålene konfronterende kan det hende informanten føler behov for å forsvare seg.
- Vurderinger og tolkningen av informantens svar kan være avgjørende for de funnene man kommer fram til. Hvis forskeren sitter med en negativ forforståelse kan det påvirke resultatene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100-101).

Gjennom å utforske mulige konsekvenser som kan true relabiliteten i prosjektet, kan det finnes fram til tiltak som kan være med å unngå disse konsekvensene.

Med hensikt til tidsfaktoren, er dette forsøkt løst ved at informanten har fått mulighet til å velge ønsket tidspunkt for intervju selv. De blir møtt med en påminnelse om at deres meninger er viktige, og dette kan bidra til at de opplever at deres mening er verdifull og skape motivasjon til å ha lyst til å bidra.

Med hensyn til relabilitet, er måten forskeren stiller spørsmål på helt avgjørende (Nardi, 2018). I intervjuguiden er det stilt åpne spørsmål slik at ikke informantene ledes til å svare noe de i utgangspunktet ikke ville svart. Det er ønskelig at svarene til informanten, så langt det lar seg gjøre, skal kunne reproduseres hvis det er en annen intervjuer som stiller de samme spørsmålene, dette handler om relabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Intervjuet skal i så liten grad det er mulig, påvirke informanten og svarene slik at gyldigheten i svarene

oppretholdes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 66). For å oppnå dette er det blant annet viktig å gi informanten tid til å svare.

Andre relevante tiltak er også gjennomført for å sikre reliabiliteten. Et tiltak er å bruke opptaksutstyr underveis i intervjuet. Dette kan øke etterprøvnbarheten fordi det gir intervjueren mulighet til å lytte gjennom svarene flere ganger og legge merke til måten informanten snakker på, har pauser og avgir svar. På denne måten slipper intervjueren, ifølge Neteland (2020) å skrive ned svarene samtidig som hun stiller spørsmål.

Et annet tiltak er å bruke mye tid i transkripsjonen. Det er ønskelig å tolke intervjuet så autentisk som mulig. I dette arbeidet fremhever Kvale og Brinkmann (2015) at det er viktig med plassering av punktum og komma. Feilplassering av tegn i transkripsjonen kan skape misforståelser senere når man skal analysere svarene fra intervjuene. For å øke reliabiliteten i studien, er det gjort pilotintervju på forhånd. Pilotintervju kan bidra til at intervjueren bli oppmerksom på utfordringer som kan oppstå i forkant av de virkelige intervjuene. Dette kan gjøre det lettere å transkribere intervjuet i ettertid.

3.5.3 Generalisering

Utgangspunktet for kvalitative metoder er ikke å kunne generalisere, men å kunne gi en dypere forståelse for tema og undersøke om det finnes noen sammenheng med tidligere forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200). Målet for denne oppgaven er derfor å gi en dypere forståelse av hvordan lærere jobber og hvilke forståelser de har av kritisk tenkning og elever med særskilte behov. Det kan være interessant å kaste lys over tema og se at noen av funnene samsvarer med tidligere forskning. Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) trekker fram, kan kvalitative intervjuer bidra til å gi et innblikk i den sosiale verden som læreren opplever.

3.5.4 Begrensninger i prosjektet

Denne masteroppgaven har noen begrensninger som det er viktig å være oppmerksom på. Fokuset ligger på informantenes opplevelse og forståelse av arbeid med kritisk tenkning og elever med særskilte behov. Informantenes synspunkt kan være et viktig bidrag til å si noe om hvordan det driver arbeid med kritisk tenkning i skolen, men samtidig vil synspunktene deres

være preget av deres subjektive virkelighetsoppfatning. Dette sier ingenting om sannheten, det er kun informantenes oppfattelse av situasjonen, sett fra deres side. Det er ikke tatt hensyn til hvordan elevene selv opplever muligheten til å lære kritisk tenkning, i og med at denne studien kun fokuserer på intervju av lærere og deres erfaring og mening. Videre er det kun fem informanter, noe som kan kategoriseres som et lite utvalg. Utvalget av informanter er stort sett basert på tilgjengelighet. Informantene som er med, visste på forhånd at temaet for intervjuet var elever med særskilte behov og kritisk tenkning. Det kan derfor tenkes at lærere som sa seg villige til å stille til intervju, var de med spesiell interesse for temaene kritisk tenkning og elever med særskilte behov.

Grunnet koronapandemien er det gjort spesielt to valg i forbindelse med gjennomføring av intervjuene. For det første er alle intervjuene tatt over zoom, noe som kan være problematisk med tanke på at kroppsspråk og tydelige ansiktsuttrykk forsvinner. Dette kan påvirke tolkningen og analysen av transkripsjonen. Heller ikke alle lydopptakene som ble tatt opp over zoom var optimale med tanke på transkribering. Koronapandemien kan også ha medført at aktuelle lærere har sagt nei til å være informant på grunn av mangel på tid eller kapasitet i en travel tid. For det andre var det vanskelig å gjennomføre observasjon. Det kunne vært interessant med observasjon som metode i kombinasjon med intervju. Da kunne man undersøke nærmere hvordan lærernes teoretiske forståelse av tema implementeres i praksis og hvordan det samsvarer med hvordan elever med særskilte behov opplever praksis i klasserommet. På denne måten kunne man potensielt utvidet forståelsen av lærernes arbeid og elever med særskilte behov sin opplevelse av kritisk tenkningsarbeid i klasserommet.

4.0 Funn og analyse

I dette kapitlet blir funnene først presentert under to overskrifter: *Kritisk tenkning* og *Elever med særskilte behov*, hvor hensikten er å presentere informantens definisjon og forståelse av begrepet. Dernest blir disse temaene knyttet sammen under overskriften: *Kritisk tenkning og elever med særskilte behov*, hvor det beskrives hvordan det arbeides med dette i klasserommet. Oversikten over de ulike informantene finnes i metodekapitlet.

4.1 Kritisk tenkning

Spørsmålene om kritisk tenkning fra intervjuguiden dreier seg om informantenes oppfattelse av begrepet kritisk tenkning, hvordan de arbeider med kritisk tenkning og hvor ofte de arbeider med det. Alle informantene svarte på spørsmålene om kritisk tenkning unntatt Luka, som gikk rett over til å snakke om elever med særskilte behov i sammenheng med kritisk tenkning. Luka fikk aldri mulighet til å gå tilbake i løpet av intervjuet og informere om sitt generelle arbeid med kritisk tenkning og hvor ofte hen arbeider med dette. Forståelsen av begrepet kritisk tenkning og hvordan de arbeider med dette tema baserer seg derfor på de svarene de 4 andre informantene gav. Generelt mener de fleste informantene at begrepet kritisk tenkning dreier seg om følgende: *sosialt samspill og dialog, refleksjon og argumentasjon, kildekritikk, og kritisk tenkning som metode*. Dette er i tråd med det læreplanen trekker frem om kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). En informant ser på kritisk tenkning som et *todelt begrep*: sosialt og faglig. I tillegg til dette blir det lagt vekt på at kritisk tenkning må være *kontinuerlig arbeid*.

4.1.1 Dialog og sosialt samspill

Sosialt samspill ble beskrevet som å ha evnen til å vurdere andres standpunkt i saker eller snakke om konsekvensen av vanskelige temaer, som for eksempel mobbing. Gjennom dialog kan elever bli stimulert til å reflektere og argumentere i samhandling med andre medelever for å utvikle kritisk tenkning. Kim uttrykket følgende om kritisk tenkning «(...) *dialog er kjempesentralt! (...) altså det er veldig ulike nivå i en klasse, så tenker og at de som synes ting er litt vanskelig, eller ikke har så mye forkunnskap om noe. At de drar veldig nytte av å snakke med andre. Det ja, det egentlig drar opp, hva skal jeg si, nivået på tenkningen, eller refleksjonsevnen da. Fordi de får innputt de kanskje ikke hadde tenk på selv*». Dette kan forstås som at elever med ulike forutsetninger, gjennom dialog og samarbeid, kan dra hverandre opp på et høyere faglig nivå. Når elevene får mulighet til å diskutere med andre elever med ulike tanker, kan dette bidra til at elevene tilegner seg ny kunnskap og lærer av hverandre. Fire informanter mener at åpne oppgaver med flere svar er en god måte å jobbe med kritisk tenkning på. På denne måten kan elevene reflektere og argumentere for ulike løsninger på oppgaven. Informantene hevder at lærere burde invitere til samtaler som ikke er ledende, og man bør la elevene styre samtalen mest mulig.

4.1.2 Kildekritikk

Arbeid med kildekritikk om dagsaktuelle saker blir utpekt som en sentral måte å arbeide med kritisk tenkning på. De aktuelle sakene som diskuteres blir gjerne hentet fra nyheter, bøker og Youtubekanaler. Nor uttrykker følgende om arbeid med kildekritikk *«Jeg er jo litt på det at det som skjer samfunnet da liksom, med tanke på det som har skjedd de siste 10 åra, dette med fake news og sånne ting, hva er sant, hva er ikke sant. Spesielt med alt som foregår på Youtube og ja. Jeg tror det er mange (unger) som kan, har virkelighetforståelse fra Youtubere for eksempel.»* Dette sitatet kan forstås som at Nor er opptatt av å bruke dagsaktuelle temaer i undervisningen for å hjelpe elevene å skille mellom pålitelige og upålitelige kilder på internett. At mange unge henter sin virkelighetsforståelse fra Youtube, kan bety at de søker informasjon fra dette nettstedet og i stor grad stoler blindt på det de ser på. Mika kommer med eksempler på aktuelle temaer som blir diskutert i klasserommet nå for tiden. Disse temaene var blant annet korona og vaksinedebatten, hvor man snakker med elevene om hvor man henter pålitelige kilder om disse temaene og hvilke kilder man kan stole på og ikke. Elevene lærer om falske nyheter på internett og at de bør være kritisk til konspirasjonsteorier.

4.1.3 Kritisk tenkning som en metode

Arbeid med kritisk tenkning kan bidra til at elevene opparbeider seg metoder for å tilegne seg kunnskap. Disse metodene kan komme godt med når de skal skaffe seg kunnskap på andre arenaer. Informant Alex beskriver arbeid med kritisk tenkning på denne måten *«Man trenger jo ikke nødvendigvis å lære seg så mye fakta ting på skolen lenger. Altså man må lære pluss og minus og lære seg å lese og skrive. Men utover det så mener jeg at det viktigste de kan lære, er å vite hvordan de lærer selv»*. I dette sitatet snakker Alex om at det å lære seg faktakunnskap på skolen, er mindre viktig enn at elevene lærer seg metoder som hjelper de å tilegne seg ny kunnskap på egenhånd. Når Alex nevner at det ikke er så viktig å lære seg så mye fakta ting på skolen lenger, kan det tyde på at det ble sett på som viktigere å lære seg å pugge fakta tidligere enn det det er i dag. Det kan også tyde på at kritisk dialog og diskusjon er enda viktigere i samfunnet nå enn det var før. Denne forståelsen kan settes i sammenheng med at det finnes et hav av kunnskap og fakta som er lett tilgjengelig for barn utenom skolebøkene.

4.1.4 Et kontinuerlig arbeid

I tillegg til den dominerende forståelsen av begrepet kritisk tenkning, er det flere informanter som opplyser at de jobber kontinuerlig med kritisk tenkning og prøver å putte det inn i undervisningen der det passer. I forbindelse med spørsmål om hvor ofte informantene arbeider med kritisk tenkning, svarer flere at de opplever at det er kultur i skolen for å ha temauker eller temadager med viktige temaer som kritisk tenkning. Mika uttrykker følgende om temauker om kritisk tenkning i skolen «(...)skolens tradisjonelle måte å organisere sånne temaer på det er jo å tenke sånn: «Ja men da tar vi en temauke hvert år for å jobbe med psykisk helse i skolen». (...) og det er jo nettopp det som er problemet. For det handler jo om holdningsbasert lærerarbeid, for det må jo være det hele tiden». Her beskriver hen at det er mer hensiktsmessig å jobbe kontinuerlig med store temaer som kritisk tenkning og psykisk helse, enn å ha fokus på det i en kort periode. Om tema jobbes med over lengre perioder, har man større mulighet til å jobbe tverrfaglig på tvers av flere fag og tema. Det som blir sagt om holdningsarbeid i lærerarbeidet kan forstås som at det er sentralt å jobbe med å utvikle gode holdninger til kritisk tenkning, slik at det kan bli en del av det ordinære arbeidet i skolen. Flere informanter deler denne oppfattelsen av temauker og uttrykker at dette ikke fungerer godt nok, og at det er mer virkningsfullt å jobbe kontinuerlig.

4.1.5 Et todelt begrep

Alex ser på kritisk tenkning som et todelt begrep. Hen uttrykker at det dreier seg om å kunne tilegne seg både faglig kompetanse og sosial kompetanse «I det faglige så handler det på en måte om informasjon de får fra lærer, informasjon de får fra elever. Lære dem å kunne vurdere kilder når de skal hente inn informasjon. (...) De kommer jo til å hente all informasjon fra internett. Lære å være kritisk til alt de på en måte hører da (...) men lære dem å finne gode teknikker for det. Også tenker jeg også at det handler om det sosiale samspillet da. At det handler om hvilke beslutninger vi tar og ikke tar. (...) Eller hvis de møter noen elever som har lyst til å henge ut andre (...) hvordan de tenker rundt det da. At de er liksom kritiske til både den informasjon de får og hvilke konsekvenser det kan få for seg selv og for de andre.» Her peker Alex på at kritisk tenkning både kan være på et sosialt og et faglig nivå. På et faglig nivå dreier kritisk tenkning seg om å finne gode teknikker og metoder for å tilegne seg kunnskap. På et sosialt nivå handler kritisk tenkning mer om å forstå konsekvensene av handling og hvordan man samhandler med andre mennesker. Alex trekker

også fram at den sosiale kompetansen kan bidra til at elevene utvikler vennskap og forhold til andre mennesker. Det kan tolkes som at Alex mener man kan jobbe med etiske og moralske dilemmaer i skolen. Dette kan bidra til å utvikle elevens moralske kompass til å handle senere i livet.

4.1.6 Samfunnets perspektiv

Mika kommenterer at samfunnet generelt har en negativ holdning til kritisk tenkning. «*Så det å virkelig ha evnen da, til å stille de spørsmålene. Men Norge som samfunn er jo ikke veldig god på å tåle det. De liker jo ikke det. Vi er jo veldig sånn: Å kritiserer du meg? *latter* (...) det begrepet (kritisk tenkning) må jo få en renessanse på en måte*». Mikas sitat kan forstås slik at samfunnet ikke tåler at vi er kritiske til hverandres meninger og at det må bli mer åpenhet for at vi kan stille hverandre kritiske spørsmål. At kritisk tenkning må få en renessanse kan tolkes som at man bør jobbe med å skape gode holdninger for kritisk tenkning, slik at det blir lettere å stille de kritiske spørsmålene. Dette sitatet kan ses i sammenheng med Mikas tidligere sitat om holdningsarbeid i skolen. Mika trekker også fram at både lærere og elever bør være kritisk til skolen som organisasjon, og stille spørsmål til hvordan man legger opp undervisning.

4.2 Elever med særskilte behov

Intervjuguiden inneholder spørsmål om informantens forståelse av begrepet og hvordan de tilrettelegger for elever med særskilte behov generelt og i arbeid med kritisk tenkning. De definisjonene som kommer fram under dette tema er følgende: *Elever som trenger støtte utover tilpassa opplæring, elever med diagnoser eller sosiale vansker*. Elever med særskilte behov trenger nødvendigvis *ikke være elever med kognitive vansker*. Noen definisjoner som informantene hadde om elever med særskilte behov var litt motstridende. Det samme gjaldt for arbeid og organisering av undervisning for disse elevene. Enkelte informanter argumenterer for at dette begrepet også kan omfatte *sterke elever*.

4.2.1 Lærernes definisjon

En gruppe med stor paraply

På spørsmål om definisjon av begrepet elever med særskilte behov uttrykker informanten Luka følgende «Så elever med særskilte behov det er jo altså... Hvem som er under den paraplyen er jo kjempe kjempestort». Dette kan tolkes som at Luka opplever at begrepet kan inneholde veldig mange ulike definisjoner og diagnoser. Det ser ut til at flere informanter deler denne oppfatningen, for det kom mange ulike forståelser av dette begrepet. Kim og Mika trekker frem språkvansker som en begrensning for elever med særskilte behov, og både Mika og Alex beskriver at det kan være elever med diagnoser. Nor og Mika understreker at elever med særskilte behov også kan være evnerike og flinke elever. Alex trekker også fram at elever med særskilte behov både kan ha utfordringer på det faglige og det sosiale nivået.

Ikke nødvendigvis kognitive utfordringer

Kim sier følgende om elever med særskilte behov «Man ser jo at det går ikke nødvendigvis på de kognitive ferdighetene deres, men de henger ikke med om det er en tekst, eller om det er kritisk tenkning. Fordi de har for dårlig språk til å forstå ordentlig. Da tenker jeg at det er noe begrensende i lærehverdagen deres.» Dette sitatet kan forstås som at Kim ser på elever med særskilte behov som elever med utfordringer med en eller flere av de grunnleggende ferdighetene, for eksempel å lese eller uttrykke seg gjennom språk. Det handler derimot ikke om elevens kognitive ferdigheter, bevissthet og evne til å reflektere. Flere informanter deler denne forståelsen om at det ikke handler om elevenes kognitive evne, men heller praktiske utfordringer i skolehverdagen.

Elever som trenger støtte utover tilpasset opplæring

En dominerende oppfatning er at elever med særskilte behov gjelder de elevene som trenger støtte utover den tilpassa opplæringa. Hele fire av fem informanter har trukket fram dette. Nor sier følgende etter å ha blitt spurt om hva hen legger i begrepet elever med særskilte behov «(...) jeg mener at det er elever som trenger noe ekstra støtte utover den tilpassa undervisninga skal gi da (...)». Dette kan forstås som at man gir alle elever tilpassa opplæring,

men at de elevene som ikke har utbytte av dette og trenger noe i tillegg, er elever med særskilte behov.

Elever med særskilte behov og tilpassa opplæring er det samme

Mika ser ut til å være den eneste informanten som ikke deler denne forståelsen av elever med særskilte behov. I løpet av intervjuet uttrykker hen følgende «*ja (...) det jeg sier er at det begrepet tilpassa opplæring og barn med særskilte behov går vel litt inn i hverandre.*» Dette sitatet kan tolkes som at Mika ser likhetstegn mellom elever med særskilte behov og tilpassa opplæring. I løpet av intervjuet får Mika spørsmål om hen ser på elever med særskilte behov, altså elever som mottar spesialundervisning og har lærevansker, egentlig gjelder alle elever. Til dette spørsmålet svarer hen ja, og uttrykker at alle elever er forskjellig og derfor har ulike behov. Mika trekker fram en bekymring om at skolen ikke har spesialpedagog til alle og at det derfor som oftest er allmennlærere som hjelper elever med særskilte behov. Det kan tolkes som at Mika tenker at alle elever kan havne i en livssituasjon eller ha en utfordring som tilsier at de kan være elever med særskilte behov. Det fremstår som at informanten ønsker å hjelpe alle disse elever og derfor har en bred forståelse av deres behov.

4.2.2 Arbeid med tilrettelegging

Når informantene får spørsmålene om hvordan de arbeider med elever med særskilte behov, er det følgende hovedpunktene som kommer fram: man tar i bruk *økt læringsressurs, tilpasser til den enkelte elev* i form av å gi pauser underveis i time og tilpassa lekser, tar i bruk *hjelpemidler* som for eksempel pc og skriveprogrammer og *rollespill* for å øve på vanskelig sosiale situasjoner med elevene. Man bør med andre ord *arbeide gjennomgående* med ulike tiltak. Hvorvidt man skulle ta elever *ut av klasserommet* for å gi de spesialundervisning, var det ulike synspunkter på blant informantene.

Gjennomgående arbeid

I likhet med begrepet kritisk tenkning, mener Mika at man må jobbe gjennomgående med elever med særskilte behov. Dette kommer fram i følgende sitat «*Så tror man at de 3 timene på spespedkontoret med spesialpedagog, som du kanskje ikke kjenner så godt, liksom skal*

hjelp, men det gjør det ikke. (...) Så det må være gjennomsyre hele tiden (...)». Det kan tolkes slik at Mika mener at arbeid for elever med særskilte behov må være gjennomgående i all undervisning som elevene mottar. Det holder ikke å bare ta ut elevene fra timen i løpet av uka for å gi elevene spesialundervisning. Dette sitatet kan også forstås som at relasjon mellom lærer og elev er viktig. Gjennom relasjon kan det skapes en trygg arena for læring, noe som kan bidra til motivasjon. Hvis elevene ikke kjenner læreren som skal hjelpe de, er det ikke sikkert at de får så mye utbytte av undervisningen.

Organiseringsproblematikken

Det er uenighet blant informantene om nytten med å ta ut elever fra undervisning for å gi de spesialundervisning. Luka formidler dette om å ta ut elever fra klasserommet: *«(Elever med særskilte behov) som har behov for noe i tillegg til det ordinære. Som ikke trenger å bety at de skal ut av undervisningen, men at de trenger kanskje økt læringsressurs i klasserommet (...)*». Dette sitatet kan vise til at Luka vektlegger organiseringa av hvor elever får spesialundervisning, som et relevant moment i samtale om hvordan man arbeider med elever med særskilte behov. Luka opplyser at de ikke opplever det som nødvendig at elever med særskilte behov skal bli tatt ut av klasserommet for å få spesialundervisning. Kim mener at elevene ikke må ut av timen, men at det er relevant å drive lesetrening med elevene en-til-en i en kort periode. Alex sier følgende om å ta ut elever av klasserommet *«(...) særlig de med litt utfordringene så har jeg jobbet mye med også der å dele de. Altså sånn at de er litt alene eller sammen små i grupper for å øve på sosiale ferdigheter at de har skuespill og filmer og litt sånn.»* Her snakker Alex om hva hen gjør med elevene når hen tar de med utenfor klasserommet. Det kan forstås som at Alex mener at dette kan være hensiktsmessig å ta ut elevene fra klasserommet i noen sammenhenger. Videre argumenterer Alex for at lesetrening i små grupper med elever en-til-en utenfor klasserommet kan være hensiktsmessig.

4.3 Kritisk tenkning og elever med særskilte behov

For å koble disse temaene sammen får informantene spørsmål om «Hvordan arbeider du for å utvikle kritisk tenkning hos elever med særskilte behov?» og «Hva tenker du om mulighetene barn med særskilte behov har for å utvikle kritisk tenkning, sammenlignet med andre elever?». Informantene får også spørsmål om det nye overordna målet for kritisk tenkning.

4.3.1 Lærernes praksiserfaringer

Rollespill

I spørsmål om arbeid for å utvikle kritisk tenkning hos elever med særskilte behov svarer Luka, Kim og Alex at det å skape samarbeid i klassefelleskapet mellom elevene er en virkningsfull måte å jobbe på. I forbindelse med samarbeidsoppgaver, blir det nevnt at bruk av rollespill for å la elevene øve på sosiale utfordringer kan være en virkningsfull og lærerik metode. Slike rollespill kan for eksempel gå ut på å trene på fiktive situasjoner hvor eleven opplever urettferdighet og reflektere over hvordan de skal handle og løse situasjonen.

Ikke noen annen måte å gjøre det på

Nor og Mika svarer umiddelbart at det finnes ingen annen måte å jobbe med kritisk tenkning med elever med særskilte behov, enn hvordan det jobbes med elever generelt. Mika sier følgende «*Nei altså jeg jeg jobber egentlig på samme måte. Det er ikke noe annen måte å gjøre det på.*» Dette kan forstås som at Mika mener at man jobber med elever med særskilte behov på samme måte som man jobber med andre elever. Når Mika hevdet at det ikke finnes noen annen måte å gjøre det på, kan det tyde på at hen ikke kjenner til metoder å jobbe med kritisk tenkning på, som kan være spesielt egnet for elever med særskilte behov. At man skal jobbe på samme måte med elever med særskilte behov som med andre elever kan også tolkes som et argument for at man ikke skal gjøre forskjell på elever og på denne måten hindre utenforskap. Hvis elever med særskilte behov får spesiell tilrettelegging eller andre typer oppgaver enn resten av klassen når de arbeider med kritisk tenkning, kan de oppleve det som stigmatiserende.

Prosjektarbeid

Alex hevder at elever er redde for å skille seg ut og sier følgende om tilrettelegging for elever med særskilte behov «*(...) prosjektarbeid om kroppen da. Så får de velge om de vil ha en powerpoint eller en film eller taleopptak da. Så får jo alle elevene velge det. Også vet jo de med dysleksi de vet jo hva som passer best for seg. Fordi de kan synes det er vanskelig å lage den lange powerpointen. For eksempel da en gang. Også er det mange andre i klassen da som*

også velger å lage film fordi de synes det er gøy. Og de skiller seg ikke ut for mange. Det er mange av elevene som er redd for å skille seg ut. Og føler mye på det da, så jeg synes det er viktig at vi også. At det ikke blir sånn helt sånn eget opplegg for de, men at det blir, ja mer sånn at alle kan benytte seg av de samme hjelpemidlene da.» Dette kan forstås som at Alex mener at gjennom å la alle elevene få velge den arbeidsmetoden som passer best for dem, så vil ikke forskjellen mellom elevene blir så stor og man kan hindre stigmatisering.

Selvregulert arbeid

Sitatet i forrige avsnitt kan også tolkes som at Alex løfter frem viktigheten av selvregulert læring og viktigheten av å la elevene ta egne valg. I sitatet beskriver Alex mulighetene elevene har til å velge hvilken arbeidsmetode de vil bruke. På denne måten kan elevene utforske ulike arbeidsmetoder og finne ut hvilken metode som gir dem best læringsutbytte. Alle informantene peker på mestring og selvregulert læring som en viktig faktor for å jobbe med kritisk tenkning. Gjennom å la elevene med særskilte behov velge metoden de ønsker å jobbe med, tilpasses læringen etter elevens ønske og de blir gitt oppgaver man vet de kan mestre. Dette kan gi elevene en høy grad av mestringsfølelse og kanskje blir de motiverte til å jobbe mer.

4.3.2 Lærernes erfaring med tilpasninger

Luka beskriver tre forhold som lærerne på hens skole er oppmerksomme på, når de tilpasser undervisningen for elever med særskilte behov «Så vi tilpasser etter elevens egne ønsker, men også etter behovene og selvfølgelig hva som står i den sakkyndige vurderingen da». Det kan forstås som at elevenes ønsker, behov og sakkyndig vurderinger er med på å avgjøre hvordan man legger opp tilpasset opplæring for den enkelte elev. Å vektlegge elevenes ønske i dette arbeidet kan tolkes som fokus på elevmedvirkning og ønske om stimulering til selvregulert læring. Å la elevene bestemme selv og gi de mulighet til å arbeide på den måten de ønsker, kan hjelpe dem å finne motivasjon til egen læring.

Alex forteller at hen jobber forskjellig om det er elever som har utfordring i det sosiale eller det faglige. Elever med faglige utfordringer jobber i større grad med tilpassa arbeidsoppgaver, og elever med sosiale utfordringer får trening og veiledning i sosialt samvær.

Kritisk tenkning i IOP

Luka svarer følgende på spørsmålet om hvordan hen arbeider for å utvikle kritisk tenkning. «Det er ikke spesielt fokus jeg har eller som vi har (...) ikke i spesialundervisningen. Det er ingen som har kritisk tenkning som mål i sin IOP for eksempel, ja og det er heller ingen sakkyndig vurderinger hvor det står at utvikle kritisk tenkning er noe man skal jobbe for da. Så det er jo noe som er interessant for deg kanskje å få med at, og det gjelder jo liksom alle sakkyndige vurderinger på hele skolen her, har jeg ikke sett det står i en eneste en (IOP) da.» Dette svaret kan tolkes som at kritisk tenkning ikke er et aktuelt tema som blir prioritert for elever med særskilte behov. Det hevdes at bakgrunnen for dette valget er at det ikke står noe om kritisk tenkning i vedtaket fra PP-tjenesten og at det derfor ikke blir satt opp som et eget mål i den individuelle opplæringsplanen (IOP). Informanten forteller om at de allikevel arbeider med kritisk tenkning med elever med særskilte behov. Dette kan tolkes som at informanten synes dette er viktig å lære elevene med særskilte behov om kritisk tenkning selv om det ikke er et egentlig mål. I likhet med andre elever, trenger elever med særskilte behov, å utvikle evner som kan hjelpe dem å manøvrere i det digitale samfunnet for å skille fakta fra falske nyheter.

4.3.3 Muligheter til elever med særskilte behov i arbeid med kritisk tenkning

Alle informantene mener at elever med særskilte behov har lik mulighet til å utvikle kritisk tenkning som andre elever, men at det krever tilpasning underveis. Nor uttrykker dette i følgende sitat «(...) kritisk tenkning er for alle. Men noen kan gå mer i dybden enn andre». Dette kan forstås som at Nor mener at alle elever har mulighet til å lære seg kritisk tenkning og bruke det, men noen elever har potensiale til å diskutere på et dypere nivå enn andre elever. Flere informanter understreker at noen elever krever tilrettelegging for at de skal få til kritisk tenkning. Motivasjon og inkludering hentes også fram som viktige faktorer for å utvikle kritisk tenkning, fordi som Nor sier «(...) for ingenting er så demotiverende som å ikke forstå oppgaven». Dette forstås som at Nor mener at det er demotiverende for elevene når eleven ikke forstår fremgangsmåten eller hensikten med oppgaven.

Kritisk tenkning i læreplanen

I spørsmål om det nye overordna målet om kritisk tenkning i læreplanen svarer Kim og Nor at kritisk tenkning ikke er noe nytt. Nor uttrykker følgende om målet om kritisk tenkning i læreplanen «(...) altså det er klart med det nye målt har man jo fått det ned på papiret, (...) det har jo blitt mer konkretisert (...)». I dette sitatet forteller Nor at selv om kritisk tenkning nå har blitt vedtatt som et eget mål som elevene skal få opplæring i, så har kritisk tenkning alltid vært en ting man har vært opptatt av i skolen. Det vises blant annet i arbeid med tema Nazityskland i historiefaget eller sakprosa i norskfaget. Nors svar kan tolkes som at hen mener at forandringene i den nye læreplanen ikke kommer til å skape noen endringer i måten hen underviser på. Hen har alltid undervist om kritisk tenkning, og kommer til å fortsette å gjøre det.

Med ny læreplan bør man samtidig arbeide med fag på nye måter. Luka, Alex og Mika mener at læreplanen må arbeides med, enten ved at den blir revurdert underveis, eller ved at lærere får hjelp til trening i temaene og oppfriskningskurs. Ikke alle informantene virker like positive til dette nye, overordnede målet. Nor uttrykker at det kan bli ambisiøst å ha kritisk tenkning som et overordna mål. «(...) det er jo en erkjennelse av virkeligheten at noe blir nedprioritert fremfor noe annet fordi det er ikke sånn at vi har ubegrensa med tid». Dette kan forstås som at Nor opplever lærehverdagen som overveldende og at det derfor er liten tid til å arbeide med de overordna målene når det er så mange kompetansemål man må oppfylle.

Det sosiale kommer alltid foran

Informantene ble spurt om det var noe de ønsket å legge til i intervjuet. Flere utrykte at opplevelsen av inkludering i klassemiljøet er avgjørende for at elevene skal mestre skolehverdagen. Alex uttrykker følgende «Jeg tenker det sosiale kommer alltid foran» det kan forstås om at det er viktig å bruke tid på å bygge relasjon med elevene. Alex påstår at hvis man har god relasjon til elevene, så kan man gjøre nesten hva som helst. Det er viktig med rutiner og faste rammer for å skape forutsigbarhet for elevene men man må ikke bli for låst til disse rammene. Hvis en elev kommer på skolen og ser ut til å ikke ha det bra så kan det være viktigere å jobbe med elevens sosiale behov fremfor arbeid med det faglige.

5.0 Diskusjon

Hensikten med studien har vært å undersøke hvordan lærere jobber med elever med særskilte behov for å utvikle kritisk tenkning. Får elevene med særskilte behov de samme mulighetene til å utvikle kritisk tenkning som andre elever? I denne delen vil funnene fra analysen bli diskutert opp mot teori, bestemmelser i Opplæringslova (1998) og mål i læreplanen fra Kunnskapsdepartementet (2017). Overordna temaer som vil bli drøftet er: «Begrepsforståelse», «Ta i bruk læreplanmål» og «Læringsutbytte for arbeid med kritisk tenkning».

5.1 Begrepsforståelse

Lærernes forståelse og oppfatning av begrepene «kritisk tenkning» og «elever med særskilte behov» er helt sentralt å diskutere fordi det kan si noe om hvordan lærerne jobber med disse temaene. Hvis informantene har en metaforståelse av disse begrepene kan det ha innvirkning på hvordan lærerne legger opp undervisningen til elevene.

Det er flere tydelige likhetstrekk mellom måten informantene forstår begrepet kritisk tenkning, og hvordan kritisk tenkning blir beskrevet i læreplanen. Informantenes dominerende forståelse av kritisk tenkning dreier seg om temaene *kildekritikk*, *argumentasjon* og *diskusjon* i felleskap, samt om metodekunnskap. Disse beskrivelsene av kritisk tenkning er i tråd med den overordna delen av læreplan, som beskriver at skolen skal stille spørsmål, jobbe med kilder og skape forståelse av metode (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærernes forståelse av kritisk tenkning kan tyde på at de ser læreplanen i sammenheng med overordna del, noe som er en viktig kompetanse å inneha som lærer (Ferrer et al., 2019, s. 21-22; Ryen, 2019).

Når informantene trekker frem argumentasjon og diskusjon i beskrivelsen av kritisk tenkning, forstås det som at elevene må lære å være kritiske til andres standpunkt og begrunne sine meninger. Gjennom dette kan man i større grad bli oppmerksom på egen læring og hvilke metoder som bidrar til å konstruere ny kunnskap. Å bli bevisst på egen læringsprosess og tilegne seg læringsstrategier er en viktig del av kritisk tenkning (Brandmo, 2019; Bugge & Dessingue, 2022, s. 42). Det var derimot ingen informanter som sa noe om relevansen av å rette et kritisk blikk på seg selv og sin egen forståelse. I læreplanen står det at elevene bør ha evne til å se seg selv utenfra og forstå at de kan ta feil eller ha en ufullstendig overbevisning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan forstås som at elevene bør lære å se seg selv og

sine egne utfordringer på en objektiv måte. Denne lærdommen kan være til hjelp i et demokratisk samfunn, når elevene er i en konflikt eller prøver å finne relevante løsninger på et problem (Lipman, 1976, s. 21-23; Ryen, 2019). Med tanke på viktigheten av å rette kritiske blikk mot seg selv er det derfor overraskende at dette ikke blir nevnt som relevant av informantene om arbeid med utvikling av kritisk tenkning hos elevene. Dette kan innebære utfordringer med arbeid med kritisk tenkning, med tanke på at metaperspektiv er en stor del av dette tema (Brandmo, 2019). Hvis elevene ikke får mulighet til å utvikle denne evnen innenfor kritisk tenkning, oppfyller de ikke målet om kritisk tenkning i læreplanen.

Kritisk tenkning kan ses på som et todelt begrep. På den ene siden handler det om faglige verktøy og metoder som blant annet hjelper oss å skille pålitelig informasjon fra falske nyheter (Daniel & Auriac, 2013). På den andre siden handler det om utvikling av sosial kompetanse som hjelper oss å ta gode etiske avgjørelser, samt å fungere i en gruppe (Bugge & Dessingue, 2022, s. 52; Daniel & Auriac, 2013, s. 415-416). Gjennom samtale og refleksjon rundt etiske problemer kan elevene øve på å argumentere med hverandre og komme med sine meninger. Arbeid med sosial kompetanse kan bidra til at elevene utvikler et moralsk kompass som kan hjelpe dem når de skal handle i etiske dilemmaer. Dette blir poengtert i den overordna delen av læreplanen for kritisk tenkning, hvor det påpekes at utvikling av etisk bevissthet ikke bare gjør at folk viser hensyn til hverandre, men også er nødvendig for å bli ansvarlige mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arbeid med etikk og moral kan påvirke hvilke beslutninger elever tar i hverdagen og hvordan de møter tilbakemeldinger de får fra medelever. Det kan også hjelpe elevene videre i livet når de blir voksne og må ta store valg på vegne av seg selv, andre og samfunnet rundt (Klafki, 2014, s. 113). Utvikling av sosial kompetanse, kan med andre ord bidra til at det blir lettere for elevene å utvikle vennskap og tilhørighet. Dette kan komme godt med når elever møtet utfordringer i livet og trenger relasjoner å støtte seg på. Dette er et godt argument for å jobbe med sosial kompetanse i skolen. Hvis flere lærere kan se på kritisk tenkning som et begrep som både omhandler det faglige og det sosiale, kan dette bidra til at man jobber utfra en bredere tilnærming i undervisningen.

I forbindelse med utvikling av arbeid med kritisk tenkning i skolen, kreves det samtidig en holdningsendring. Det innebærer evne og vilje til å samtale med andre, og sette seg inn i andre situasjon (Bugge & Dessingue, 2022, s. 37-38). Dette står i kontrast til det flere informanter har erfart, om at kritisk tenkning kan bli sett på som noe negativt fordi begrepet blir forstått som at man skal være kritisk til personer eller temaer. Istedenfor å se på kritisk

tenkning som noen negativt, burde man se på begrepet som en hjelp til å skape ny kunnskap eller se nye sider av en sak. En viktig grunn til å skape endring i holdningen til kritisk tenkning er at denne kompetansen er nødvendig for å kunne medvirke i et demokratisk samfunn (Bugge & Dessingue, 2022, s. 37). Det er lovfestet i opplæringslova at elevene skal utvikle holdninger for å mestre livene sine og ta del i samfunnets felleskap (Opplæringslova, 1998, s., §1-1).

Forståelsen og definisjonen av begrepet *elever med særskilte behov* er sentralt å diskutere. I denne oppgaven er det valgt å bruke begrepet elever med særskilte behov om elever som mottar spesialundervisning og elever som har lærevansker. Den dominerende definisjonen fra informantene er at elever med særskilte behov blir beskrevet som elever med *diagnoser*, *språkvansker* og *sosiale vansker*, altså samlebetegnelse lærevansker og elever som trenger ekstra tilrettelegging utover det ordinære opplæringstilbudet. Flere informanter beskriver elever med særskilte behov som elever som har diverse vansker og utfordringer. Det kan for eksempel være diagnoser som dysleksi eller ADHD (WHO, 2004).

Dette kan tolkes som at informantene har en oppfatning om at elever med særskilte behov noen ganger kan oppfattes negativt. Bakgrunnen for denne tolkningen er at informantene er raskt ute med å tilføye at elevene med særskilte behov også kan ha ulike styrker og gode forutsetninger for å lære. Flere av informantene peker på at det går på den spesifikke vansken eleven har og den faglige prestasjonen, ikke elevenes personlighet. Informantene definerer med andre ord ikke elevene ut fra vansken de har, for vansken kommer i tillegg. Dette kan ses på som en positiv innstilling til elever med særskilte behov. En slik innstilling til elever som strever, kan påvirke måten man arbeider på for at disse elevene skal lykkes i skolen.

Når informantene presenterer arbeidsmetode for elever med særskilte behov, vektlegges *tilpasning av undervisningstimen*, *økte læringsressurser* og *teknologi* som kan hjelpe eleven. Marginaliserende tiltak som spesialklasser blir ikke nevnt som et mulig tiltak. Det er en dominerende enighet blant informantene om at arbeid med selvregulert læring kan være verdifullt for elever med særskilte behov. Dette arbeidet innebærer å sette realistiske mål for elevene og tilpasse etter elevens eget ønske. Dette synspunktet støttes av motivasjonsteorien til Ryan og Deci (2000), hvor det understrekes at selvregulering er viktig for å skape motivasjon for læring. Selvregulert læring påvirker impuls kontrollen og har påvirkning på motivasjon og viljen til å utføre oppgaver (Brandmo & Berger, 2013). Hos elever med særskilte behov, som er en spesielt sårbar elevgruppe, er det ikke uvanlig å finne tendenser til

svak trivsel og mangel på motivasjon (Haug, 2017b, s. 397). Selvregulert læring og arbeid med motivasjon kan derfor være spesielt viktig for at denne elevgruppen skal lykkes.

Som det blir forklart i *4.0 Funn og analyse*, argumenterer Mika for at alle elever kan være «elever med særskilte behov». Informanten har altså det Haug (2017c) kaller for en bred definisjon av inkludering. Dette innebærer at Mika ønsker å inkludere alle elever som elever med særskilte behov. I utgangspunktet er det en god tanke, i og med at man skal jobbe for å tilpasse undervisningen for alle elever i skolen (Opplæringslova, 1998, s. §1-3). En potensiell utfordring med denne forståelsen er imidlertid at tiltakene elever med særskilte behov trenger, kan bli svekket og ressursene redusert i konkurransen med alle andre elever. Elever med særskilte behov kan ha behov for IOP på grunn av alvorlige læringsutfordringer, andre elever har kanskje utfordringer som trenger tilpasning i en kortere periode. Å sidestille disse elevenes behov kan, på lik linje med NOU 2009 (2009) verdier om tilrettelegging for elever med variasjon av utfordringer, bidra til svekkelse av tilbudet som elever med særskilte behov faktisk har krav på. Dette kan igjen påvirke hvilken tilrettelegging og hjelp den enkelte eleven med særskilte behov får. Ifølge Haug (2017c) er den brede definisjonen av inkludering «en trussel mot funksjonshemmede elever». Denne holdningen og forståelsen av begrepet «elever med særskilte behov» kan føre til at de aktuelle elevene ikke får den hjelpen de behøver, fordi læreren er så opptatt av å hjelpe flest mulig elever samtidig. Det er interessant at informanten som kommer med denne uttalelsen er blant de informantene uten spesialpedagogisk utdanning.

5.2 Ta i bruk læreplanmål

Opplæringen skal blant annet sørge for at barn er i stand til å fungere og tilpasse seg samfunnets mange utfordringer (Klafki, 2014). I likhet med Lipman (1976) som hevder at elevene trenger å opparbeide seg metoder for å fungere i et samfunn, beskriver Bugge og Dessingue (2022, s. 13) kritisk tenkning som en metode for å utforske og stille spørsmål. Dette samsvarer med informantene som argumenter for at kritisk tenkning bør bli akseptert som en verdifull metode for å tilegne seg ny kunnskap og utvikle ferdigheter. Dette kan tyde på at den faktakunnskapen som skolen la vekt på tidligere, ikke er så viktig lenger. I stedet legger skolen og læreplanen vekt på at elevene skal tilegne seg evner og metoder som kritisk tenkning. Evnen til kildekritikk, konsekvenstenkning, til å kunne reflektere og argumentere

kan fungere som verdifulle verktøy i arbeidet for å manøvrere seg rundt i et samfunn med mye nyheter og ikke minst falske nyheter lett tilgjengelig (Bugge & Dessingue, 2022).

Som det henvises til i kapittel 2.0 *Teori* blir kritisk tenkning nevnt flere ganger i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Man kan altså ikke snakke om kritisk tenkning uten å komme inn på den nye læreplanen for kunnskapsløftet 2020. Det er helt avgjørende at læreren arbeider med kritisk tenkning i skolen, og læreplanen inviterer derfor læreren til å rette søkelyset mot dette tema (Bugge & Dessingue, 2022, s. 12).

Resultatene viser til at læreplanen har tre praktiske utfordringer i forhold til kritisk tenkning. For det første argumenterer Ferrer et al. (2019, s. 21-22) for at man må se læreplanen i lys av overordna del. Dette problematiserer informantene ved å vise til at elevene på eksamen i 10. klasse blir testet i kompetansemålene i det aktuelle faget, ikke overordna del. Overordna del er derfor ikke noe skolene jobber mot. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor noen lærere nedprioriterer de overordna delene av læreplanen: de ser på kompetansemålene som viktigst, og når tiden ikke strekker til blir overordna del det som blir nedprioritert til fordel for kompetansemålene.

For det andre beskriver læreplanen i liten grad hvordan lærere skal jobbe konkret med kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanen beskriver ikke verdien av samarbeid for å utvikle kritisk tenkning, noe som er overraskende fordi dette blir nevnt både i litteratur (Daniel & Auriac, 2013) og av informantene. Det står heller ikke noe om at man skal jobbe kontinuerlig med kritisk tenkning i læreplanen, noe som også blir fremhevet i litteraturen (Bugge & Dessingue, 2022, s. 13).

For det tredje hevder Ryen (2019, s. 71) at det stilles større krav til lærernes kompetanse etter at den nye læreplanen kom. Hvis lærere i liten grad får hjelp av læreplanen til hvordan de skal arbeide med kritisk tenkning, kan dette arbeidet bli enda vanskeligere. Dette samsvarer med det informantene sier om at læreplanen må arbeides med kontinuerlig, og at lærerne trenger en oppfriskning av hvordan man jobber med kritisk tenkning.

Bugge og Dessingue (2022) hevder at kritisk tenkning ikke skal være et eget fag, men innlemmes i ordinær undervisning. I likhet med denne forskningen trekker flere informanter frem at man må jobbe gjennomgående med kritisk tenkning, for å få godt utbytte av undervisningen. Informantene kritiserer en skolekultur som har tradisjon for å ha temauker om kritisk tenkning. For eksempel de tverrfaglige temaene hentet fra den overordna delen av læreplanen, som psykisk helse, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Bakgrunnen for at Bugge og Dessingue (2022, s. 43) argumenterer for at kritisk tenkning ikke skal være et eget fag, er at kritisk tenkning er ment å integreres i fag på en didaktisk måte og brukes som metode for å tilegne seg kompetanse. Det kommer derfor som en overraskelse at læreplanen ikke sier noe om hvordan kritisk tenkning skal innlemmes i undervisningen.

De tverrfaglige temaene bør gjennomsyre undervisningen, og brukes i alle fag. I tillegg bør bevisstheten på arbeid med temaer som kritisk tenkning økes. Bevissthet om egen læring kan være med å skape motivasjon for å arbeide med fag (Brandmo & Berger, 2013, s. 130-131).

Luka påpeker at arbeid med kritisk tenkning ikke er et spesielt fokus de har når det gjelder elever med særskilte behov. Grunnen til dette er at kritisk tenkning ikke er nedfelt som et eget mål i elevenes IOP på den skolen hen jobber på. Dette forklares med at den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten ikke sier noe om at kritisk tenkning skal være et mål, og dette blir derfor ikke prioritert i IOP-en. Ut fra informantens tonefall tolkes dette som noe overraskende i og med at skolen skal stimulere barn til deltagelse (Nordahl, 2018, s. 25). I dagens samfunn florerer det av konspirasjonsteorier og fake news. Dette understreker at kritisk tenkning er en forutsetning for å klare seg i samfunnet. Mangel på kompetanse i kritisk tenkning kan føre til at elevene opplever vanskeligheter med å manøvrere seg rundt i samfunnet og det gjør deltagelsen vanskeligere. Manglende opplæring i kritisk tenkning kan med andre ord være en læreveske i seg selv, slik National Research Council (1987) definerer det.

Ingen av de andre informantene sier noe om hvorvidt det står at man skal arbeide med kritisk tenkning i IOP en til elevene på sine skoler. Kim og Alex sier noe om hvordan de jobber for å tilrettelegge for elever med særskilte behov i arbeid med kritisk tenkning, for eksempel gjennom *økt læringsressurs, tilpasning til den enkelte elev og ta i bruk hjelpemidler*. Mika og Nor opplyser om at de jobber på akkurat samme måte med elever med særskilte behov som med andre elever. Dette tyder på at informantene faktisk jobber med kritisk tenkning med elever med særskilte behov. Som det vises til i *4.0 Funn og analyse* er det bare Luka som spesifikt opplyser om at de jobber med kritisk tenkning med elever med særskilte behov, selv om det ikke står i IOP en. Det kan tenkes at de andre informantene løser det på samme måte.

Det kan være uhensiktsmessig å undervise elever med særskilte behov i kritisk tenkning på samme måte som andre elever, hvis de ikke har noe utbytte av det. Det gjelder for eksempel de elevene som strever med lærevesker og har utfordringer med å lese og konsentrere seg.

Flere av informantene fortalte at de arbeider med kritisk tenkning gjennom bruk av nyheter og skriftlige tekster. Uten tilpassa tekster og høytlesning, kan arbeidet med kritisk tenkning være spesielt utfordrende for disse elevene. Lesing kan være med å utvikle elevenes ferdigheter i høyere tenkning (Gersten et al., 2001). Elever som ikke drar nytte av denne måten å jobbe på, trenger andre undervisningsformer for å tilegne seg kritisk tenkning.

Det er spesielt to utfordringer med den nye læreplanen. For det første blir ikke elever med særskilte behov inkludert. Det er spesielt utfordrende når kritisk tenkning ikke er oppført i IOP-en til elevene med særskilte behov. Manglende opplæring i kritisk tenkning kan føre til manglende opplevelse av inkludering i forhold til det *ideelle midtpunktet* (Haug, 2017c). Slik manglende opplæring sier at elevene ikke får tilfredsstillt sitt akademiske og sosiale behov. For det andre beskriver ikke læreplanen hvordan man konkret kan arbeide for å fremme kritisk tenkning. Dette kan være fordelaktig ved at læreren får frihet til å velge undervisningsmetode og måten hen ønsker å legge opp undervisningen. Samtidig krever det høy kompetanse hos læreren som underviser (Ryen, 2019), fordi læreren må ta selvstendige valg for hvordan hen legger opp undervisningen. Denne utfordringen faller på lærerutdanningen, fordi det krever at utdanningen tar ansvar for å ruste lærerne til å ta gode valg i utdanning for kritisk tenkning (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2016).

5.3 Læringsutbytte for arbeid med kritisk tenkning

Når man skal arbeide med kritisk tenkning med elever med særskilte behov, har informantene trukket fram tre sentrale faktorer. Det er arbeid med motivasjon, organisering av undervisning og nivåer av ulike kognitive evner.

Informantene problematiserer manglende læringsutbytte ved å vise til at det kan være demotiverende for elevene å ikke forstå oppgaven de skal utføre i undervisningen. Manglende forståelse av fremgangsmåte og hensikten med oppgaven, kan være frustrerende for alle elever. Siden tidligere forskning viser til at elever som mottar spesialundervisning kan oppleve lav motivasjon (Nordahl, 2018), er det ekstra viktig og ikke minst relevant at man forebygger for manglende motivasjon i denne elevgruppa. Som det vises til i teorikapitlet er behovene som kan skape motivasjon følgende; relasjon og tilhørighet, selvregulert læring og tilegnelse av kunnskap (Deci et al., 1991).

Relasjon og følelsen av tilhørighet er viktige forutsetninger for å skape motivasjon hos elevene (Ryan & Deci, 2000, s. 70). På lik linje med informantene som hevder at man må jobbe med elevenes forutsetninger, kommenterer Vygotsky (2007) at man må tilpasse undervisningen etter elevenes utviklingsnivå. Utviklingsnivået kommer som et resultat av den allerede fullførte utviklingssyklusen. Gjennom å være oppmerksom på dette kan man lettere orientere seg i forhold til hvilket nivå eleven er på og tilrettelegge opplæringen i forhold til det (Vygotsky, 2007, s. 156). Gjennom god relasjon med elevene kan man gjøre de oppmerksomme på eget arbeid og utviklingsnivå, noe som kan bidra til at de selv kan regulere sin egen læring. Selvregulering kan være et bidrag til arbeid med kritisk tenkning.

Gjennom å tilpasse opplæringen etter elevens ønske kan man vise at elevenes egne valg kan føre til læring og mestring. Dette kan på lengre sikt føre til at de blir i stand til selvregulering av egen læring. Dette forutsetter at eleven faktisk velger å jobbe på en måte hvor de tror de får stort læringsutbytte. Når elever får lov å ta egne valg i læringssituasjonen kan det gi en positiv opplevelse av motivasjon. Selvbestemmelse presenteres av Ryan og Deci (2000) som en av betingelsene for å oppnå indre motivasjon. Gjennom indre motivasjon kan elevene oppleve å ønske å gjennomføre undervisningen, noe som igjen kan føre til motivasjon for videre arbeid (Brandmo & Berger, 2013).

Ønsket om å tilegne seg kunnskap er også en betingelse for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144-146). Hvis elevene arbeider med noe som interesserer de, og gjør aktiviteten flere ganger, kan det føre til at de tilegner seg kompetanse. Som informant Nor påpekte når hen snakker om temaet *kildekritikk*, henter elevene mye av sin virkelighetsoppfatning fra Youtube. Elevene viser stor interesse for denne nettsiden og Youtube bør da bli tatt i bruk i undervisning om kildekritikk og kritisk bruk av sosiale medier. Gjennom å arbeide med noe elevene er kjent med og har interesse for, kan det bidra til å øke motivasjonen deres for temaet de skal lære. Når man blir selvmotivert, engasjert og integrert i situasjoner, øker motivasjonen og den personlige veksten (Ryan & Deci, 2000). Hvis mennesket opplever motivasjon fra det indre, kommer også ønsket om å engasjere seg og handle. Handlingskompetanse, som beskrives hos Bugge og Dessingue (2022, s. 37) er relevant her. De hevder at kritisk tenkning kan defineres som holdninger og handling. Det innebærer å reflektere og diskutere for å være i stand til å ta valg og medvirke i samfunnet. Ønsket om å tilegne seg evnen til kunnskap, kan være med å drive handlingen og skape indre motivasjon.

Ifølge Bloom og Krathwohl (1956) er det seks nivåer av evner for å opparbeide seg kunnskap. Den forståelsen om at man må opparbeide seg evner i rekkefølge samsvarer med læreplanen. I

kritisk tenkning og etisk bevissthet kommer det frem at kritisk tenkning forutsetter at man har opparbeida seg kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). At det samsvarer er kanskje ikke tilfeldig, da Bloom og Krathwohl (1956, s. 1-4) påpeker at taksonomien bør bli brukt som hjelp til å bygge læreplaner for lettere å planlegge undervisningen. Det blir trukket frem av informant Kim at språkfattige elever med lav sosial kapital kan mangle kunnskap for å kunne delta i diskusjoner på et høyere nivå. Dette samsvarer med studien til O'Sullivan et al. (2020) hvor en lærer i prosjektet uttrykker at hen ikke hadde forventet at elevene med spesialundervisning skulle prestere så bra i prosjektet som handlet om arbeid med kritisk tenkning. Dette kan tyde på at det er en forståelse hos lærere om at elever med særskilte behov ikke har forutsetninger for å nå de høye nivåene i Blooms Taksonomi.

En motpol til denne vertikale forståelsen av å tilegne seg evner, finner vi hos Case (2015) som ser på evnene i BT som en horisontal linje hvor man kan jobbe på tvers av nivåene av evner. Dette samsvarer med utsagnet fra informantene om at elever kan dra nytte av å samarbeide med andre elever som er på et annet evnenivå enn dem selv, for å utvide sin egen kunnskapshorisont. O'Sullivan et al. (2020) trekker også frem verdien av samarbeid og mener at samarbeid på tvers av *nivå av evne* kan bidra til at elevene lærer av hverandre og tilegner seg evner på andre nivåer i taksonomien. Som det poengteres i teorikapittelet, kan diskusjon med jevnaldrende bidra til å arbeide med kritisk tenkning. Det er ingenting som tilsier at å samarbeide med elever på et lavere nivå vil ha negative konsekvenser for faglig sterke elever (Michelet, 2019, s. 250-261). Dette kan innebære at elever som innehar ulike evner i BT, kan dra nytte av å diskutere og jobbe med hverandre.

Selv om alle elever burde få mulighet til å opparbeide seg evner i BT, kan det variere hvilke temaer det er hensiktsmessig å gå i dybden på og ikke minst hvilke temaer som skaper læringsutbytte for elevene. Informant Nor påpekte at kritisk tenkning er for alle, men på ulike måter. Noen elever har evnen til å gå i dybden og diskutere og reflektere over utfordrende temaer. Andre elever får nok utfordring av å skille mellom hva som er troverdig og hva som er falske nyheter. I arbeid med elever med særskilte behov som finner det utfordrende å arbeide med kritisk tenkning, kan det være virkningsfullt å velge temaer som elevene er kjent med eller kan noe om (Deci & Ryan, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Gjennom å arbeide med noe elevene er kjent med, kan det lettere skapes eierskap til det tema som skal diskuteres. Trygghet i klasserommet og samarbeid med jevnaldrende er også faktorer som kan skape motivasjonen for arbeid med kritisk tenkning.

I diskusjon om verdien av samarbeid med jevnaldrende for å utvikle kritisk tenkning, er det relevant å tematisere om man skal ta ut elever av klasserommet for å gi de spesialundervisning, eller gi de spesialundervisning inne i klasserommet. I O'Sullivan et al. (2020) sitt prosjekt er det en lærer som snakker om at elever som vanligvis blir tatt ut av klasserommet for å få spesialundervisning, kan ved hjelp av aktiviteten STEM21CLD engasjere seg med resten av klassen. Måten læreren snakker om eleven på, framstår som at hun er overasket over elevens fremgang. Dette tolkes som at læreren ikke forventet at eleven med særskilte behov skulle mestre aktiviteten. Erfaringene fra informantene i dette masterprosjektet er også at elever som mottar spesialundervisning, stort sett blir tatt ut av klasserommet.

Noen av informantene opplever at det er hensiktsmessig å ta elever med særskilte behov ut av klasserommet for å gi de spesialundervisning, mens andre uttrykker at de absolutt ikke tar ut elever. Som det vises til i teorikapittelet blir mesteparten av spesialundervisningen gitt utenfor klasserommet (Nordahl, 2018, s. 98). Det kan tenkes at de informantene som ikke tar ut elever fra klasserommet for å gi de spesialundervisning, er redd for at elevene skal føle manglende inkludering. Nordahl (2018, s. 25) presenterer dette som en vanlig misforståelse om inkludering, altså at inkludering handler om hvor elevene fysisk befinner seg, og at de må være i samme rom som resten av klassen for å føle seg inkludert. Denne forståelsen av inkludering samsvarer med Haug (2017c, s. 208) sin organiseringsdimensjon, hvor man fokuserer på hvor elevene befinner seg for å definere om de er inkludert eller ikke. Problemet med dette aspektet er at det kun konsentrerer seg om hvor elevene befinner seg og ikke om de blir inkludert i de faglige og akademiske tilretteleggingene forøvrig.

I samsvar med Skaalvik og Skaalvik (2017) som påpeker at barn har stort læringsutbytte av samhandling med jevnaldrende, problematiserer informant Luka at det hadde vært lettere for den enkelte elev med spesialundervisning, å lære kritisk tenkning hvis de hadde vært mer inne i klasserommet. Når man er i et felleskap, lærer man å speile andre (Brandmo & Berger, 2013). Inne i klasserommet kan eleven høre hvordan de andre elevene reflekterer og fremmer sine argumenter og elevene kan på denne måten lære av hverandre. Daniel og Auriac (2013) hevder at barn utvikler tenkning gjennom samhandling med jevnaldrende. Gjennom felles undervisning og samarbeid med medelever, kan elevene lære av hverandre både på kognitive og sosiale nivå. På denne måten kan elever bli stimulert til å lære å tenke kritisk på et faglig og sosialt nivå.

Noen informanter uttrykker at enkelte elever er så urolige og ødelegger for resten av klassen at de ikke kan være inne i klasserommet underveis i undervisningen fordi det går ut over resten av klassen og klassemiljøet. Som det viser til i teorikapittelet kan samarbeid mellom elever, dersom enkelte elever som allerede sliter med motivasjon, gi dårlige resultater (Reite & Haug, 2019, s. 283-284).

6.0 Avslutning

Temaet for denne studien er kritisk tenkning og elever med særskilte behov. Gjennom intervju med fem lærere undersøkes det hvordan de ivaretar elever med særskilte behov i arbeid med kritisk tenkning og om elever med særskilte behov får de samme mulighetene til å utvikle kritisk tenkning som andre elever.

Funnene viser at arbeid med motivasjon, organisering av undervisning og kunnskap om nivå av evner er relevante faktorer når man arbeider med utvikling av kritisk tenkning for elever med særskilte behov. Det som er helt essensielt, er hvordan lærerne forstår begrepene *kritisk tenkning* og *elever med særskilte behov*. Det er også viktig hvordan lærerne arbeider og forholder seg til læreplanen. Alle lærerne forteller at de jobber med kritisk tenkning, men at det er flere faktorer som hindrer de i å gjøre dette arbeidet så godt som de hadde ønsket i en hektisk skolehverdag. Av hindringer nevner de for eksempel hvordan organiseringen av spesialundervisning blir gjennomført, at IOP-er ikke inneholder kritisk tenkning som mål, og at læreplanen mangler veiledende råd i hvordan lærere skal jobbe generelt og spesifikt med kritisk tenkning. Å implementere kritisk tenkning i læreplanen innebærer ikke bare å endre undervisningen, men det er også nødvendig for lærere å få opplæring i bruken av kritisk tenkning og hvordan man underviser i det. Bugge og Dessingue (2022) hevder at læreren må være bevisst på betydningen av kritisk tenkning, når hen skal ta det i bruk i undervisning.

Med forbehold om at kun fem informanter setter begrensninger for studiens generaliserbarhet, påpekes det at lærere synes å ha en bevissthet rundt temaene i oppgaven. Informantene ser ut til å ha ønske om å inkludere alle barn i arbeid med kritisk tenkning og legge til rette for elever med særskilte behov, men opplever i praksis at de blir begrenset. I tillegg til tidspress, ser det ut til at det er en uklarhet i hva organiseringen og forståelsen av spesialundervisning innebærer, og at denne uklarheten kan komme i veien for å gi elevene med særskilte behov de samme mulighetene for å utvikle kritisk tenkning som andre elever.

Målet bør være å arbeide med kritisk tenkning på en måte som inkluderer alle elever. Dette målet må synliggjøres både gjennom det overordnede faget, på politisk nivå i arbeid med læreplan og på skolenivå, for eksempel i arbeid med IOP og elever med særskilte behov. Det er viktig at disse elevene ikke blir glemt når organiseringen av kritisk tenkning i undervisningen skal planlegges og tilrettelegges. Det kan være til hjelp at det bli spesifisert i læreplanen hvorfor det er viktig og hvordan man kan arbeide med elever med særskilte behov. Ikke alle lærere som driver spesialpedagogisk arbeid i skolen har spesialpedagogisk utdanning. Informantene i denne oppgaven er eksempler på lærere som ikke har denne utdanningen, men som likevel jobber med elever med særskilte behov.

Flere ressurser og tiltak bør settes inn i arbeid med kritisk tenkning. I læreplanen ligger det allerede filmer tilgjengelig som ressurser for lærere, men ingen filmer om kritisk tenkning og elever med særskilte behov. Flere filmer om disse temaene, med råd og forslag kan være til hjelp for lærerne med utfordringene de står ovenfor i møte med elever med særskilte behov. Fokuset på slike temaer bør styrkes i lærerutdanningen. Målet er å skape en best mulig utdanning for alle elevene.

Som tidligere nevnt er det gjort lite forskning på kritisk tenkning og elever med særskilte behov i forbindelse med den nye læreplanen (se vedlegg 4). I videre forskning er det behov for å undersøke denne tematikken nærmere. Det hadde vært interessant og drevet observasjoner i klasserommet for å se hvordan det arbeides med kritisk tenkning i praksis, og interessant å intervjuer elever for å høre hvordan de opplever dette. Gjennom å ta elevenes perspektiv kan man finne nye forståelser av hvordan de best tilegner seg kritisk tenkning. Det hadde også vært interessant å gå dypere inn i ulike IOP-er for å undersøke hvordan kritisk tenkning blir utformet som mål. Det er viktig å legge kritisk tenkning inn i IOP-en for å sikre elevene en helhetlig opplæringsplan. Det kunne også være relevant å drøfte hvilken rolle PP-tjenesten burde ha når det gjelder kritisk tenkning. Om kritisk tenkning var inkludert i den sakkyndige vurderingen, ville det være lettere for lærerne å implementere kritisk tenkning i IOP-en.

Litteraturliste

- Backe- Hansen, E. & Frønes, I. (2012). *Metode og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Gyldendal akademiske.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Firente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8.januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne-og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk/id87582/>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervining i skolen*. Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Bloom, B. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of education goals. Handbook 1: Cognitive domain by A committee of college and Univerity Examiners*. Longmans.
- Brandmo, C. (2019). Metakognisjon og selvregulert læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk- en grunnbok* (s. 197- 213). Cappelen Damm.
- Brandmo, C. & Berger, J.-L. (2013). Fostring Self-Regulated Learning: An Introduction. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 127-137. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.12.2.127>
- Bugge, H. E. & Dessingue, A. (2022). *Å tenke kritisk sammen: Kritisk tenkning i dialogisk undervisningspraksiser*. Upublisert bok. Cappelen Damm Akademiske.
- Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre skole*, (2). <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-kritisk-tenkning/kritisk-om-kritisk-tenkning/244056>
- Case, R. (2015). Putting Blooms taxonomy to rest. I S. G. Grant (Red.), *Social studies Today* (s. 73-82). Roulledge.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag.
- Dalland, C. P. & Klette, K. (2012). Work- Plan Heroes: Student strategies in lower- secondary Norwegian classrooms. *Scandinavian journal of educational research*, 58(4), 400-423. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.oslomet.no/doi/full/10.1080/00313831.2012.739200>
- Daniel, M.-F. & Auriac, E. (2013). Philosophy, Critical thinking and Philosopy for Children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(101860). https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20300254?casa_token=_HQp3LOGLjoAAAAA:5AtiG635aUP-ENsFcAvVzvdW9R4-4oAvVGx0H77Rvp2P-tzh1xftFIY6GuBCx1KT-aHjTvDfiQ
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Palletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation And Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-26). Universitetsforlaget.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of Reasearch.

- Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
<https://doi.org/https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543071002279>
- Grandheim, U. H. & Lundeman, B. (2003). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-14.
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/121/253>
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia*, 2, 20-31.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Haug, P. (2017b). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjoner* (s. 386-411). Samlaget Oslo.
- Haug, P. (2017c). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of educational research*, 19(3), 206- 217.
<https://doi.org/http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Klafki, W. (2014). *Dannelsessteori og didaktikk- nye studier*. Klim.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.
<https://www.jstor.org/stable/24435193>
- Lub, V. (2015). Validity in qualitative Evaluation: Linking purposes, paradigms and perspectives. *International Journal of Qualitativ Methods*, 14, 1-8.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1609406915621406>
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap 2: Lærerarbeid med elevkultur for læring og danning*. Cappelen Damm akademisk.
- Mjaavatn, P. E., Frostad, P. & Pijl, S. J. (2015). Measuring the causes for the growth in special needs education. A validation of a questionnaire with possible factors explaining the growing demand for special provisions in education. *European journal of special needs education*, 30(4), 565-574.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1085141>
- Nardi, P. M. (2018). *Doing Survey Research: A guide to quantitative methods*. Routledge.
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2016). *NASJONALE RETNINGSLINJER FOR GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING TRINN 5–10*.
https://www.uhr.no/_f/p1/i29343138-8b41-4366-a291-f45bc1e5ed85/godkjent_5_10_010916.pdf
- National Research Council. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.17226/1032>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. AA (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspretgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2009. (2009). *Rett til læring: 2 Aktuelle internasjonale konvensjoner og refuseringer*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=6>

- O'Sullivan, K., Fugl, N. & Marshall, K. (2020). DreamSpace STEM-21CLD-modellen som et hjelpemiddel til inkludering av elever med behov for spesialundervisning. *European Journal of Special Need Education*, 36(3), 469-477.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1762989>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen damm akademisk.
- Reite, G. N. & Haug, P. (2019). Conditions for academic learning for students receiving special education. *Nordic Journal of Pedagogy og Critique*, 5, 281-298.
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1640/3675>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self- Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 69-86). Universitetsforlaget.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campvll, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin Company.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen om læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Theaching and Teacher Education*, 67, 157-160.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special needs education. Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca, Spania 7-10 June 1994. Paris: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Hvordan ta i bruk ny læreplan?* Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/?fbclid=IwAR3BDIVIN5HemhZWOHRRASO0GVLjr6YgxIE3ODmVhWkTJfNbJXQpMLF1WLE#>
- Vygotsky, L. S. (2007). Interaksjon mellom læring og utvikling (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 151-165). Gyldendal Akademiske.
- WHO. (2004). ICD-10 : international statistical classification of diseases and related health problems : tenth revision. I(2nd ed utg.). World Health Organization.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/42980>

Vedlegg 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

998384

Prosjekttittel

Kritisk tenkning og elever med særskilte behov

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sabreen Selvik, Sabreen.Selvik@oslomet.no, tlf: 93899303

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jenny Solli Valmestadrød, jenny_knerten@hotmail.com, tlf: 47909594

Prosjektperiode

17.12.2021 - 16.05.2022

Vurdering (2)

05.04.2022 - Vurdert

Vi noterer at det ikke er registrert noen endringer som påvirker vurderingen.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til videre med prosjektet!

06.01.2022 - 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 06.01.22. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

REGISTRERTES RETTIGHETER

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

behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet *Kritisk tenkning og elever med særskilte behov*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om *elever med særskilte behov får de samme mulighetene til å utvikle kritisk tenkning, som andre elever*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Den nye læreplanen fra 2017 legger spesielt stor vekt på kritisk tenkning i skolen. I dette prosjektet skal det undersøkes om elever med særskilte behov får like stor mulighet til å utvikle kritisk tenkning som andre barn. Tidligere forskning som er gjort på feltet sier at elever med særskilte behov kan ha dårlig motivasjon, mottar undervisning fra ufaglærte og opplever liten grad av inkludering. Dette kan være faktorer som har negativ innvirkning på utvikling av kritisk tenkning hos disse elevene.

På bakgrunn av dette har jeg følgende problemstilling: «Hvordan kan lærere ivareta elever med særskilte behov, i arbeid med kritisk tenkning?»

I dette prosjektet vil lærere fra ulike skoler bli intervjuet for å undersøke hvordan de ivaretar elever med særskilte behov i arbeid med kritisk tenkning.

Opplysningene som kommer fram i intervjuet skal kun brukes til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er ønskelig å ha med deg som er lærer som har erfaring fra arbeid med elever med særskilte behov. Det er spurt mellom 4-5 informanter til dette prosjektet. Informantene er hentet fra ulike steder i Norge slik at vi får en geografisk bredde i utvalget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden i prosjektet er intervju og vi ønsker litt bakgrunnsinformasjon om deg. Dette innebærer hvor lenge du har jobba som lærer, hvilken faglig utdanning du har og om du jobber på en skole som har spesiell interesse eller satsing på kritisk tenkning. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet ved hjelp av en diktafonapp. Opptaket kan ikke avspilles fra telefonen, men blir lagret i et nettskjema sammen med de transkriberte notatene av intervjuet.

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette et intervju på mellom 20 og 30 minutter.

Intervjuet inneholder spørsmål om din definisjon av begrepene kritisk tenkning og elever med særskilte behov, samt hvordan du arbeider med elever med kritisk tenkning og tilrettelegging

av elever med særskilte behov. Underveis i intervjuet er det viktig at du ikke kommer med eksempler på hendelser hvor du deler elevens, skolens eller andres personopplysninger. Det vil bli tatt lydopptak og notater av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun meg (Jenny Solli Valmestadrød) og min veileder Sabreen Selvik som vil ha tilgang på lydopptakene og de transkriberte intervjuene.
- For å sikre din anonymitet, sletter vi lydopptaket så fort intervjuet er transkribert. Transkriberingen av intervjuet vil bli gjort på en slik måte at det ikke kan spores tilbake til deg. Skolen, kjønn og navn vil erstattes med koder som lagres på en adskilt navneliste.

Opplysningene som blir publisert i oppgaven vil være knyttet til en av de to kategoriene «jobber på en skole med fokus på kritisk tenkning» eller «Jobber på en skole uten spesielt fokus på kritisk tenkning»

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle opplysningene du oppgir blir anonymisert og kan ikke kobles tilbake til deg. Transkripsjonen blir slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.mai.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Oslomet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *Oslomet* ved Sabreen Selvik. Hun kan nås på e-post: sabreens@oslomet.no
- Vårt personvernombud ved *oslomet*: Ingrid s. Jacobsen. Hun kan nås via e-post: Personvernsombud@oslomet.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personvernstjenester@sikt.no eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sabreen Selvik
(Forsker/veileder)

Jenny Solli Valmestadrød
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Kritisk tenkning og elever med særskilte behov*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at det blir tatt lydopptak av intervjuet
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Du samtykker gjennom å bekrefte muntlig på starten av intervjuet)

Vedlegg 3

Intervjuguide til informant

Utover de spørsmålene som står kan det være relevant å stille oppfølgingsspørsmål underveis.

Bakgrunnsinformasjon

- Hvorfor ville du bli lærer? Hvor lenge har du jobba som lærer?
- Hva er din fagkompetanse/ faglig utdanning? Har du en spesialpedagogisk utdanning?
- På hvilken måte har du ansvar for elever med spesialundervisning?
- Jobber du på en skole som fokuserer eller har spesiell satsing på Kritisk tenkning?

Kritisk tenkning

- Hva legger du i begrepet kritisk tenkning?
- Hvordan arbeider du for å utvikle kritisk tenkning hos elevene?
- Hvor ofte arbeider du med kritisk tenkning med elevene?

Elever med særskilte behov

I dette prosjektet bruker vi begrepet elever med «særskilte behov» om to elevgrupper: Elever som mottar spesialundervisning, og elever med lærevansker.

- Hva legger du i begrepet elever med særskilte behov? (Elever med spesialundervisning og/eller Lærevansker).
- Hvordan arbeider du for tilrettelegging av elever med særskilte behov? Hva innebærer det konkrete arbeidet for tilrettelegging av elever med særskilt behov?
- Hvor ofte tilrettelegger du for elever med særskilte behov?

Kritisk tenkning og særskilte behov

- Hvordan kan man arbeide for elever med særskilte behov i arbeid med utvikling av kritisk tenkning?
- Hva tenker du om mulighetene til barn med særskilte behov for å utvikle kritisk tenkning, sammenlignet med andre elever?
- Den nye læreplanen har et overordna mål om kritisk tenkning? Hvordan arbeider du etter at det nye målet kom
- Hvordan synes du arbeidet med kritisk tenkning fungerer? Opplever du at du mangler kunnskap eller metode om dette? Noe du kunne ønske deg i forbindelse med dette?

Vedlegg 4

Litteratursøk gjort i Oria

LAGREDE POSTER LAGREDE SØK SØKEHISTORIE

10 søk

- 1 → Alle felt inneholder elever* OG Alle felt inneholder spesialundervisning*
OMFANG: Standard / Universitetsbiblioteket OsloMet
28/04/22
- 2 → Alle felt inneholder elever* OG Alle felt inneholder "særskilte behov"
OMFANG: Standard / Universitetsbiblioteket OsloMet
28/04/22
- 3 → Alle felt inneholder elever* OG Alle felt inneholder Spesialundervisning*
OMFANG: Standard / Universitetsbiblioteket OsloMet
28/04/22
- 4 → Alle felt inneholder Spesialundervisning* OG Alle felt inneholder "kritisk tenkning"
OMFANG: Standard / Universitetsbiblioteket OsloMet
28/04/22
- 5 → Alle felt inneholder lærevansker* OG Alle felt inneholder "kritisk tenkning"
OMFANG: Standard / Universitetsbiblioteket OsloMet
28/04/22
- 6 → Alle felt inneholder "særskilte behov" OG Alle felt inneholder "kritisk tenkning"
OMFANG: Standard / Universitetsbiblioteket OsloMet
28/04/22
- 7 → Alle felt inneholder elever* OG Alle felt inneholder "særskilte behov" OG Alle felt inneholder "kritisk tenkning"
OMFANG: Standard / Universitetsbiblioteket OsloMet
28/04/22
- 8 → Alle felt inneholder elever* OG Alle felt inneholder spesialundervisning* OG Alle felt inneholder "kritisk tenkning"
OMFANG: Standard / Universitetsbiblioteket OsloMet
28/04/22
- 9 → Alle felt inneholder elever* OG Alle felt inneholder lærevansker* OG Alle felt inneholder "kritisk tenkning"
OMFANG: Standard / Universitetsbiblioteket OsloMet
28/04/22
- 10 → Alle felt inneholder pupil* OR student* OG Alle felt inneholder "special education" OG Alle felt inneholder "critical thinking"
OMFANG: Standard / Universitetsbiblioteket OsloMet
Vis kun: **Fra fagfelleurderte tidsskrift** ;Utgivelsesår: **2015-2022** ;Materialtype: **Bokomtaler/anmeldelser**
28/04/22