

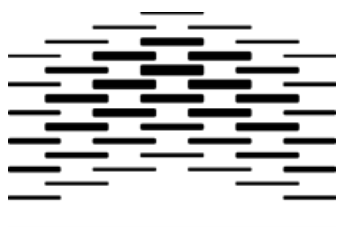
Kritisk tenkning i demokratiopplæringa

av

Therese Hognestad

545

Veileder: Annika Wetlesen, samfunnsfag



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Bacheloroppgave i grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

G5BAC3900

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

19. april 2018

Antall ord: 7047

Sammendrag

Formålene om kritisk tenkning og demokrati er begge sentrale i læreplanen, men læreplanen definerer dem ikke som begreper. Her undersøker jeg sammenhengen mellom de to begrepene, og forsøker å operasjonalisere dem gjennom praktiske erfaringer, som eksemplifisert gjennom kvalitative intervjuer med to samfunnsfaglærere. I oppgaven viser jeg hvordan kritisk tenkning kommer til uttrykk på ulike måter i opplæringa både om, for og gjennom demokrati, og at kritisk tenkning slik er en forutsetning for å drive god demokratiopplæring. Videre stiller jeg spørsmålet om kritisk tenkning blir og bør bli undervist som eksplisitt prinsipp, versus å flette det indirekte inn i undervisninga.

Nøkkelord: Kritisk tenkning, demokratiopplæring, samfunnsfag

Innhold

1. Innledning	4
1.1. Begrunnelse og valg av problemstilling	4
1.2. Et spørsmål om operasjonalisering.....	4
2. Metode	5
4.1 Informantutvalg og forskningsetikk	6
4.2 Kunnskapsproduksjonen: under og etter intervjuene	6
3. Teori.....	7
3.1. Demokratibegrepet	7
3.2. Demokratiopplæring: om, for og gjennom demokrati.....	8
3.3. Kritisk tenkning	8
3.4. Kritisk tenkning i samfunnsfagundervisninga	9
4. Analyse og drøfting.....	11
4.1. Om, for og gjennom.....	11
4.1.1 Om demokrati.....	12
4.1.2 Gjennom demokrati.....	13
4.1.3 For demokrati	14
4.2 Eksplisitt og implisitt undervisning	15
4.2.1 Kildekritikk i undervisninga.....	16
4.2.2 Hvor eksplisitt skal man være?	17
4.2.3 Kildekritikk og «udemokratiske holdninger»	18
5. Konklusjon	19
Kildeliste:	21
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	22
Vedlegg 2: egenerklæring om fusk og plagiering	23

1. Innledning

I diskusjonen om hva framtida vil bringe av utfordringer og muligheter for dagens skoleelever, vektlegges ofte voksende informasjonsmengder, økende mangfold og høyt utviklingstempo (Huang et al., 2017; Kunnskapsdepartementet, 2015). I en tid med hyppig snakk om fenomener som «fake news», «faktasjekk» og «populisme», er det derfor naturlig at det fornya Kunnskapsløftet vil legge større vekt på utvikling av ferdigheter som kritisk tenkning og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det å vokse opp i et århundre prega av globalisering og pluralisme åpner dører og muligheter som aldri før, samtidig som verden kan oppleves mer forvirrende enn noensinne. Om man skal kunne henge med, delta og forme samfunnet man lever i under slike omstendigheter, kreves det at man mestrer å ta stilling til det man hører, ser og leser. Skal vi tro flertallet av norske samfunnsfaglærere og skoleledere, er utvikling av elevenes kritiske og uavhengige tenkning det aller viktigste målet med undervisning som har med demokrati og medborgerskap å gjøre (Huang et al., 2017, s. 131).

1.1. Begrunnelse og valg av problemstilling

I løpet av mine perioder i praksis har jeg opplevd at en fjerdeklassing stilte spørsmål ved hvor oppdatert Wikipedia var om innbyggertallet i Stockholm. Jeg har også bevitna en åttendeklassing holde en presentasjon om «mysterier» i en engelsktime, hvor eleven mente at et fotografi fra Internett måtte kunne regnes som bevis for at det kan finnes havfruer. Med såpass varierende indikasjoner på elevers evne til kildekritikk, blir jeg som kommende lærer ivrig etter å finne ut hvordan jeg kan hjelpe mine kommende elever til å gjenkjenne enten dårlig eller ufullstendig informasjon når de ser den. Med denne bacheloroppgaven ønsker jeg å undersøke hvilke sider ved samfunnsfagundervisninga som kan brukes til å utvikle elevenes ferdigheter i kritisk tenkning, og spesifikt hvordan slike ferdigheter henger sammen med den demokratiske kompetansen som elevene trenger for å kunne delta i samfunnet rundt seg. Sammenfatta i spørsmålsform blir problemstillinga for oppgaven min: *hvilken plass har kritisk tenkning i demokratiopplæringa, og på hvilke måter kan lærere legge til rette for at elevene får trening i dette?*

1.2. Et spørsmål om operasjonalisering

Jeg har nevnt at norske samfunnsfaglærere legger stor vekt på verdien av kritisk tenkning hos elevene sine. Dette viser ICCS-undersøkelsen (International Civic and Citizenship Study) fra 2016, gjennomført i Norge av NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) (Huang et al., 2017). Studien undersøker både læreres, skolelederes og elevers tanker

om og opplevelser av dagens demokratiopplæring. Hvorvidt lærerne i praksis har oppnådd god opplæring i kritisk tenkning, kommer vanskelig fram av en slik spørreundersøkelse. Som vi skal se, kjennetegnes kritisk tenkning ved relativt komplekse prosesser, og det skal derfor godt gjøres å stille survey-spørsmål som beviser at man mestrer disse. Heri ligger deler av utfordringa i å undervise i kritisk tenkning: hvordan overføres det fra lærernes verdier til elevenes praksis? Læreplanen krever at skolen skal «stimulere til [...] kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2015a), men definerer ikke hva den kritiske tenkninga består i. Det samme gjelder for demokratibegrepet. Utfordringa til denne oppgaven blir dermed å operasjonalisere begrepene i konkrete undervisningsmetoder. For å belyse dette perspektivet fokuserer jeg oppgaven på erfaringsbaserte eksempler, gjennom kvalitative intervjuer med samfunnsfaglærere. På bakgrunn av disse argumenterer jeg for at kritisk tenkning er essensielt i alle deler av demokratiopplæringa, og at en eksplisitt opplæring i kritisk tenkning er nødvendig for å ruste elevene for morgendagens samfunn.

2. Metode

For å undersøke praksisen rundt kritisk tenkning i forbindelse med demokratiopplæring, har jeg valgt å bruke kvalitative, semistrukturerte intervjuer som metode til oppgaven. Tatt i betraktning at dette er en bacheloroppgave av relativt kort lengde, begrensa jeg omfanget til to intervjuer, av to samfunnsfaglærere. Intervjuene bidrar med eksemplifiseringer av hvilken forståelse og praksis lærere kan ha rundt kritisk tenkning og demokratiopplæring. De belyser andre sider ved problemstillinga enn det faglitteraturen gjør, fordi de beskriver situasjonelle erfaringer.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervjubasert kunnskap blant annet som sosialt produsert og kontekstuell (s. 76-77). Den sosiale produksjonen av kunnskap fra mine intervjuer foregår i spennet mellom meg som student, med bakgrunnskunnskapen jeg har fra faglitteraturen, via spørsmålene jeg anser som relevante ut fra denne, og til lærerne som profesjonelle, med erfaringene de trekker fram ut fra deres assosiasjoner til mine spørsmål. Det er altså mange faktorer som spiller inn i intervjukonteksten, og mange muligheter for forstyrrelser langs veien fra lærernes faktiske praksis, til det jeg beskriver den som i denne oppgaven. Av omfangsmessige hensyn gjorde jeg intervjuene relativt korte, på omlag en halvtime hver. Som fersk og uerfaren intervjuer byr alt dette på utfordringer som jeg har måttet møte både før, under og etter intervjuene. Her presenterer jeg i korte trekk hvilke valg og hensyn jeg har tatt gjennom prosessen.

4.1 Informantutvalg og forskningsetikk

Idet jeg bare har intervjuet to personer, utgjør ikke funnene mine nødvendigvis noen representativ kunnskap om de brede lag av norske grunnskolelærere. Fokuset ligger på de spesifikke eksemplene, og jeg har derfor ikke vektlagt noen stor variasjon mellom intervjupersonene mine. De to lærerne jobber på samme ungdomsskole, har fem og tre års arbeidserfaring, og underviser nå på samme trinn. Den ene intervjupersonen, som jeg har kalt Kari, hadde jeg kontakt med gjennom et av mine praksisopphold, og gjennom henne fikk jeg kontakt med intervjuperson nummer to, som jeg har kalt Ola. Jeg valgte å presentere temaet og problemstillinga for oppgaven i rekrutteringsfasen, som foregikk skriftlig, slik at jeg fikk intervjupersoner som opplevde at de hadde refleksjoner og erfaringer som kunne bidra til intervjuet. Jeg gjentok problemstillinga og formålet med oppgaven muntlig i gjennomføringa av intervjuet. Jeg fikk muntlig samtykke til å gjøre opptak, og informerte om at jeg ville anonymisere alle personlige opplysninger.

4.2 Kunnskapsproduksjonen: under og etter intervjuene

Seidman understreker viktigheten av å stille åpne spørsmål i intervjuet (Seidman, 2013, s. 87). På den måten sikrer intervjueren at det er intervjupersonens, og ikke hennes egne, erfaringer som kommer fram. Jeg utforma intervjuguiden (se vedlegg) med utgangspunkt i undertemaene jeg ville undersøke, og innleda hvert hovedtema med et åpent spørsmål om intervjupersonens forståelse av temaet (for eksempel i undertemaet kritisk tenkning: «hva legger du i begrepet ‘kritisk tenkning’?»), for så å spesifisere gjennom mer konkrete spørsmål om lærernes praksis. Kvale og Brinkmann peker på at det som kjennetegner det semistrukturerte intervjuet er at «det er intervjuerens skjønn og taktfullhet som er avgjørende for hvor nær han vil holde seg til guiden og hvor mye han vil følge opp de intervjuedes svar og de nye retningene de kan åpne for» (2015, s. 162). Dette er både en fordel og en utfordring for en uerfaren intervjuer. På den ene sida hadde jeg muligheten til å justere, omprioritere og klargjøre spørsmålene mine underveis, slik at det ikke var noen krise om jeg hadde forberedt noen irrelevante eller dårlig formulerte spørsmål. På den andre sida krevde intervjuformen at jeg var såpass oppmerksom og fleksibel under intervjuet at jeg plukka opp de viktige oppklaringsmulighetene og improviserte fram gode oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann påpeker at en god intervjuer har både «øre for og kunnskap om intervjutemaet» og «sensitivitet overfor intervjuets sosiale relasjon» (2015, s. 170). Jeg opplevde under intervjuet at jeg fikk oppklart mye gjennom oppfølgingsspørsmål, men i noen tilfeller oppdaga jeg først

under kodinga av intervjuet at jeg skulle ha fulgt opp visse utsagn bedre. Jeg nevner et slikt tilfelle mot slutten av oppgaven.

3. Teori

Som teoretisk grunnlag for analysen av intervjuene jeg har gjort, redegjør jeg for hvilke definisjoner av de to begrepene demokrati og kritisk tenkning jeg tar utgangspunkt i videre. Begge disse er omfattende begreper, hvert med sine pågående debatter om hvordan de skal forstås og anvendes. Jeg har derfor valgt definisjoner som jeg mener er relativt grunnleggende for de fleste forståelser, og som stemmer overens med måten begrepene er brukt i læreplanen. Videre presenterer jeg noen utvalgte perspektiver på hvordan demokrati og kritisk tenkning skal fremmes i undervisninga. Disse utgjør rammene for analysen min nedenfor, med utgangspunkt i den todelte problemstillinga mi.

3.1. Demokratibegrepet

I læreplanen blir ikke demokratibegrepet definert, men det nevnes flittig både i den generelle delen, i prinsipper for opplæringa, og i formålsdelen for samfunnsfag. Hvilken forståelse av demokrati som ligger til grunn kan vi til en viss grad lese ut fra hvilke begreper det nevnes i forbindelse med. I opplæringslovens formålsparagraf kreves det at opplæringa skal fremme «demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkjemåte» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Den generelle delen av læreplanen fordrer til «demokrati, nasjonal identitet og internasjonalt medvit» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Formålsdelen for samfunnsfag slår fast at «[i] eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I tillegg kommer kompetansemålene som nevner demokrati spesifikt, hvor elevene skal kunne redegjøre for demokratiets kjennetegn og den historiske utviklinga til det norske demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Rundt læreplanens demokratibegrep finner vi altså prinsippene om medbestemmelse og deltakelse, og om likestilling mellom demokratiets medlemmer. I Solhaug og Børhaugs (2012) bok om demokratiopplæring refererer de til Cohens «fleksible» definisjon av demokrati: «Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem» (Cohen, 1971, gjengitt i Solhaug & Børhaug, 2012, s. 30).

Definisjonen inneholder flere relative elementer: hva vil det for eksempel si å delta «i det store og hele»? I hvor stor grad skal det kreves at man «deltar» så lenge man «kan delta» om

man skulle ønske det? Hvilke «beslutninger som angår dem» skal medlemmene få delta i, og i hvilke tilfeller skal de delta direkte og indirekte? Vi ser slik at demokrati er et relativt og ikke et statisk begrep, og at de praktiske implikasjonene av det kan variere. Én viktig forutsetning for i det minste å *kunne* delta, i det aller minste indirekte, kan vi imidlertid slå fast: medlemmene må kunne gjøre seg opp en informert mening. Betydninga av meningsdanning for demokratisk deltakelse poengterer blant annet Solhaug og Børhaug (2012, s. 143) og Tønnesen og Tønnesen (2007, s. 69).

3.2. Demokratiopplæring: om, for og gjennom demokrati

Både i Norge og internasjonalt blir målene for demokratiopplæringa betrakta som et tredelt sett med kompetanser. Læreplanen legger slik opp til opplæring både *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Stray (2012) forklarer nivåene slik at opplæring *om* demokrati består av den intellektuelle kompetansen elevene får gjennom å lære ting som definisjonen av demokrati, den historiske framveksten av demokratiet eller hvordan det norske politiske systemet fungerer (s. 22). Opplæring *for* demokrati er den delen av demokratiopplæringa som skal stimulere til elevenes egne demokratiske deltakelse. Her utvikles elevenes verdi- og holdningskompetanse, og her står evnen til kritisk tenkning spesielt sentralt. Opplæringa for demokrati skal hjelpe elevene til å kunne posisjonere seg innafor samfunnsfaglige spørsmål, til å reflektere over sine egne kunnskaper og handlinger, og til å vurdere elementer i samfunnet de er en del av. Som jeg viser nedenfor, overlapper alle disse ferdighetene med kritisk tenkning på ulike måter. Til slutt skal elevene få opplæring *gjennom* demokrati, på den måten at de får erfaring med aktivt å delta i demokratiske prosesser på skolen. Dette bidrar til handlingskompetansen elevene får i demokratisk deltakelse, og skal gi elevene øvelse i å delta og medvirke i demokratiske avgjørelser, som de kan dra nytte av utafør skolen og senere i livet (Stray, 2012, s. 22).

3.3. Kritisk tenkning

I de overordna delene av dagens læreplan og i opplæringsloven, blir kritisk tenkning blant annet nevnt i forbindelse med å handle etisk, med utvikling av læringsstrategier, med vitenskapelig tenkning og med problemløsning (Kunnskapsdepartementet, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2015c). I læreplanen for samfunnsfag er ikke kritisk tenkning som begrep nevnt, men delen om grunnleggende ferdigheter krever oppøving i kildekritikk, kritisk vurdering av data og tallmateriale, og «kritisk kunnskapstilegning» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I kompetansemålene er det bare «utforskeren» for ungdomsskolen som nevner at elevene skal være kritiske, i den form at de skal kunne vurdere

samfunnsfaglige argumenter og påstander de møter på Internett (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Vi ser dermed at også kritisk tenkning er et udefinert begrep med ulike implikasjoner i læreplanen. Vagt oppsummert kan vi si at det har å gjøre med å kunne vurdere ulike former for kunnskap, og å anvende vurderingene til å lære, handle og skape. Også her vil jeg benytte en grunnleggende og fleksibel definisjon, gjengitt i Fisher (2001). Fisher drøfter ulike definisjoner, men viser til at mye kan oppsummeres i Deweys begrep om «reflective thinking», som defineres som “active, persistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds which support it and the further conclusions to which it tends” (Dewey, 1909, gjengitt i Fisher, 2001, s. 2).

Definisjonen krever et todelt fokus i vurderinga av en påstand eller en oppfatning (Fisher, 2001, s. 3). For det første, at en identifiserer *grunnlaget* for påstanden man vurderer. Det vil si at man undersøker eller tolker hvilke kilder og opplysninger den baserer seg på, og hvilke premisser eller antakelser som legges til grunn for den. For det andre, at en betrakter hvilke *konsekvenser*, eller implikasjoner, som følger av en påstand. Definisjonen krever videre at den kritiske eller reflekterende tenkeren betrakter opplysninger hun får servert som «oppfatninger» eller «antatte former for kunnskap». Hvis vi vil lære opp elever i å tenke kritisk, må vi dermed venne dem til å anse lærestoffet de møter som påstander og ikke som sannheter. Det betyr selvsagt ikke at de skal måtte betvile alt de lærer, men at de skal være klar over at alt de leser og hører i skolen er opplysninger som er utvalgt ut fra visse kriterier, og at disse kriteriene kan være både mer og mindre velbegrunna.

Som Cohens definisjon av demokrati, leder også Deweys reflekterende tenkning til i alle fall ett videre spørsmål: hva skal den aktive, pågående og grundige «consideration» bestå i? Det at man oppfordres til å «consider» eller *betrakte* en påstand, impliserer at det kreves mer enn å *identifisere* grunnlaget for og konsekvensene av den. Det impliserer en normativ betraktning av hvorvidt grunnlaget og konsekvensene er akseptable eller holdbare. Dette krever kriterier for akseptabelhet og holdbarhet. Denne utfordringa kommer jeg tilbake til i drøftinga lenger nede.

3.4. Kritisk tenkning i samfunnsfagundervisninga

Fishers mål er at kritisk tenkning skal bli undervist eksplisitt og direkte, gjennom øvelse i overførbare teknikker som kan brukes til å vurdere resonnementer (2001, s. v). I boka si om kritisk tenkning gjennomgår han ferdigheter som skal til for å bli en god kritisk tenker, som å

kunne identifisere argumentasjonsformer, vurdere kilder og gjenkjenne feilslutninger. Dette er ferdigheter som han mener kan utvikles gjennom trening i eksempler, for så å generaliseres til spesifikke fagområder. Bailin og Siegel (2003) presenterer debatten mellom et slikt «generalistisk» syn på kritisk tenkning som overførbare teknikker, og et «spesifistisk» syn, som hevder at slike generelle teknikker er meningsløse uten det spesifikke faginnholdet (s. 184). «Spesifistene» vil dermed forkaste Fishers forsøk på å undervise i kritisk tenkning som en ferdighet i seg selv, uten å knytte det til noe spesielt innhold. Bailin og Siegel selv argumenterer for at en mellomposisjon er mulig, hvor man kan vektlegge å anvende kritisk tenkning i forbindelse med spesifikk fagkunnskap, samtidig som man kan generalisere visse sider ved den kritiske tenkninga (s. 185).

Med utgangspunkt i Deweys definisjon av reflekterende tenkning som et generaliserbart prinsipp for den kritiske tenkninga, går jeg videre ved å ta for meg Børhaug og Christophersens (2012) fagspesifikke kjennetegn ved kritisk tenkning i samfunnsfag. Børhaug og Christophersen gir ingen klar definisjon på kritisk tenkning, men analyserer lærebøker i samfunnskunnskap ut fra kriteriet om *problematisering* og perspektivrikdom i framstillinga av samfunnsforhold. Holder vi fast ved Deweys definisjon, er det klart at det å vurdere grunnlaget for og konsekvensene av en påstand blir en hel del enklere dersom vi har alternative grunnlag, påstander og konsekvenser å sammenligne med. Kritikken Børhaug og Christophersen er opptatt av, retter seg imidlertid ikke først og fremst mot *påstander*, men mot *samfunnsforhold* (2012, 9). De ønsker dermed at samfunnsfagundervisninga skal modellere kritisk tenkning for elevene ved å presentere samfunnsforhold som tolkbare, flersidige og formbare gjennom demokratisk deltakelse.

Ut fra dette målet foreslår Børhaug og Christophersen «fire sider ved problematiserende og kritisk undervisning i samfunnskunnskap» (s. 17). Det første punktet er at undervisninga må presentere samfunnsforhold i lys av ulike fortolkninger: «t.d. at ein kan forstå økonomien som ein velfungerande marknad eller som ein statsstyrt økonomi» (s. 17). Det andre er at vi sammenligner ulike former for samfunnsordninger på tvers av ulike steder og tider: for eksempel kan vi diskutere hvordan valgordninger i ulike land kan regnes som mer og mindre representative. Det tredje punktet er at vi måler samfunnsordninger opp mot «prinsipielle, normative kriterium» for å vurdere hvorvidt de oppfyller etiske krav: dette kan for eksempel være FN's menneskerettigheter (s. 18). Det fjerde og siste punktet er at vi legger vekt på at samfunnsforhold er dynamiske og påvirkelige til endring gjennom politisk styring: for

eksempel kan vi presentere historiske eksempler på lovendringer og på hvilke prosesser som har forårsaka dem.

4. Analyse og drøfting

Her vil jeg presentere hovedtrekkene i perspektivene på demokratiopplæring og kritisk tenkning som kom fram av de to intervjuene jeg gjennomførte. Gjennomgangen består i hvilke tanker de to samfunnsfaglærerne ga uttrykk for rundt hvordan opplæringa i demokrati og kritisk tenkning blir og bør bli implementert, og i hvilke erfaringer de trakk fram fra sin egen praksis. Dette setter jeg i sammenheng med teorien jeg har gjennomgått ovenfor.

Med utgangspunkt i den todelte problemstillinga mi vil jeg rette analysen mot to hovedspørsmål. I forbindelse med første del av problemstillinga («hvilken plass har kritisk tenkning i demokratiopplæringa?») holder jeg på inndelinga i opplæring om, for og gjennom demokrati, og bruker dette som et rammeverk for analysen. Jeg undersøker slik hvordan kritisk tenkning er relevant i lærernes undervisning både om, for og gjennom demokrati. Den andre delen av problemstillinga («på hvilke måter kan lærere legge til rette for at elevene får trening i [kritisk tenkning]?») knytter jeg til skillet mellom eksplisitt og implisitt undervisning om og i kritisk tenkning. Dette er relatert til generaliserbarhetsdebatten jeg har gjennomgått. Jeg undersøker her på hvilke måter lærernes undervisning tar opp kritisk tenkning eksplisitt og implisitt. I begge delspørsmål bruker jeg faglitteraturen til å analysere og drøfte lærernes praksis. Som seg hør og bør stiller jeg også svarene i et kritisk lys, hvor jeg foreslår hvordan den kritiske tenkninga kan komme tydeligere fram i undervisninga.

4.1. Om, for og gjennom

Jeg har etablert ovenfor at arbeidet med kritisk tenkning i størst grad passer inn i begrepet om opplæring *for* demokrati. Både Stray (2012, s. 22) og Bailin og Siegel (2003, s. 189) poengterer den forberedende demokratiske funksjonen av kritisk tenkning idet den bidrar til å styrke elevenes selvstendighet, vitenskapelige tenkemåte og vurderingsevne. Slik kan vi til en stor grad hevde at øvelse i kritisk tenkning i seg selv *er* opplæring for demokrati. Samtidig vil demokratiopplæring i praksis sjelden kunne plasseres ryddig innafor hver av kategoriene om, for og gjennom demokrati, og de tre vil ofte foregå på én og samme tid. Idet demokratisk danning er et så sentralt mål i læreplanens generelle del, kan man i ytterste konsekvens argumentere for at *all* opplæring er opplæring for demokrati. Intervjusvarene jeg trekker fram

her eksemplifiserer de udefinerte linjene mellom opplæring om, for og gjennom demokrati i praksis, og hvordan kritisk tenkning gjør seg gjeldende i hver av de tre.

4.1.1 Om demokrati

Ved spørsmålet om hva demokratiopplæring i samfunnsfag innebærer, innleda begge lærerne med å vektlegge det jeg vil kategorisere som opplæring *om* demokrati. Kari gir en rask gjennomgang av ulike perspektiver på demokratiet: «Jeg tenker at det både handler om å lære elevene om demokrati som idé, og system, både i historiefaget, hvordan Norge har blitt mer og mer demokratisk, og også snakke om andre land i verden, i forbindelse med demokrati.». Hun trekker altså fram kunnskapen om det ideologiske og historiske grunnlaget for demokratiet, hvordan det er satt i system, og det komparative perspektivet i hvordan demokratiet i Norge kan sammenlignes med andre land. Ola på sin side innleder med å påpeke at demokrati er et mye brukt, men også mye misbrukt, begrep. Selv definerer han demokrati som «at flest mulig mennesker skal kunne delta for å lage det beste for flest mulig mennesker». For å oppnå elevenes forståelse av dette, vektlegger også han kunnskapen om det historiske perspektivet på demokratiet. Han trekker blant annet fram den franske og amerikanske revolusjonen som «kvintessensen av det moderne demokratiet», hvor man kan kontrastere de nye demokratiske prinsippene mot det tidligere eneveldet.

Om «isolerte faktaopplysninger» skriver Børhaug og Christophersen (2012) at disse i seg selv vanskelig kan være verken problematiserende eller legitimerende (s. 19). Det å lære at det sitter 169 representanter på Stortinget eller at maktfordelingsprinsippet ble formulert av Montesquieu, er typisk opplæring *om* demokrati. Videre poengterer Børhaug og Christophersen imidlertid at det som blir undervist i et fag ikke er en rekke enkeltopplysninger, men «sammenhengende representasjoner av samfunnstilhøve» (s. 19). I undervisninga om et samfunnsfaglig tema vil læreren alltid velge ut hendelser eller forhold hun vil fokusere på, både med tanke på årsaker, virkninger, fordeler og ulemper. Det er derfor ikke mulig å drive god opplæring om demokrati uten å involvere kritisk tenkning.

Kari nevner deltemaet «makt og valg» som relevant for demokratiopplæringa. Temaet dekkes på åttende trinn, og tar for seg de ulike partiene i Norge og valgordningene ved kommune- og stortingsvalg. I tillegg innebærer det å snakke om medias påvirkning som den fjerde statsmakt, og hvordan medier og politikere «legger fram noen sider av saken og kanskje ikke alle sider av saken». De diskuterer også kjennetegn på demokratiet, som ytringsfrihet, og «positive og negative sider ved demokratiet som system». Temaet innebærer altså typiske

«opplæring om»-elementer: «elevene lærer om det politiske systemet i Norge [...]» (Stray, 2012, s. 22), i tillegg til å bidra til «opplæring for»: «elevene utvikler kritisk tenkning, kompetanse i å undersøke saker og tema fra flere sider [...]» (Stray, 2012, s. 22). Kari nevner også at elevene lærer om sine egne muligheter for påvirkningskraft, «ved å engasjere seg i organisasjoner, for eksempel». Dette er dermed et eksempel på hvordan «om»-kunnskap kan settes i sammenheng med elevenes egen rolle i demokratiet, og dermed danne grunnlag for «for»-kunnskapen.

Ola vektlegger betydninga av begrepslæring for å forstå hva demokrati innebærer. Han forteller at han er opptatt av å etablere begreper som fungerer som «bærebjelker» i det moderne demokratiet, som menneskerettigheter, ytringsfrihet, folkesuverenitetsprinsippet og arbeiderrettigheter. Disse kan han trekke fram i gjennomgangen av demokratiske kjennetegn slik vi finner dem i dag. Slik kan han for eksempel ta opp maktfordelingsprinsippet fra den franske revolusjonen i forbindelse med et stortingsvalg i Norge, og diskutere hva som gjør den norske modellen god demokratisk. Han ser også på nyhetssendinger med klassen og stiller spørsmål som «har folk vært med å bestemme her?», eller «er opptellingssystemet rettferdig?». Også i forbindelse med ting som skjer på skolen kan han spørre elevene «var dette demokratisk? Hva ville opplysningsfilosofene sagt til dette?». På denne måten bruker han opplæringa om demokrati til å etablere en form for normative kriterier for samfunnsordninger i stor og liten skala, slik Børhaug og Christophersen krever av den kritiske opplæringa (2012, s. 18). I tillegg trekker Ola fram hvordan det å lære om disse «bærebjelkene» bidrar til bevissthet rundt den demokratiske praksisen som skal føres videre: «Hvis vi ikke lærer om det så veit vi ikke hva vi holder på med, tenker jeg. Den neste generasjonen vil ikke vite helt hvilken vei det skal gå, eller hva som er verdt å bevare – eller kaste – hvis ikke man kan noe historie». Ola gir altså uttrykk for viktigheten av «om»-kunnskap, som ved hjelp av kritiske vurderinger fungerer som «for»-kunnskap.

4.1.2 Gjennom demokrati

De to lærerne legger også vekt på opplæring *gjennom* demokrati i ulike former. Kari trekker fram elevrådet som en arena hvor elevene har medbestemmelse. Hun peker på at det fungerer i varierende grad i ulike perioder, men at sakene som blir tatt opp her ofte er av en annen karakter enn det hun som lærer gjerne skulle sett at elevene var opptatt av. Med eksempler som «speil på doene» og «PCer i friminuttene» mener hun at elevrådet tidvis har et fokus på banale saker som ikke nødvendigvis legger opp til gode demokratiske diskusjoner. Samtidig er dette vanskelig å endre på fordi «det er vanskelig å finne temaer som engasjerer dem som

de reelt faktisk kan være med og bestemme, fordi så mye er satt på forhånd». Kari nevner muligheten for at elevrådet og elevene ellers kunne ha medvirkning i faglige spørsmål, for eksempel med hensyn til planlegging av gjennomgangen av ulike temaer. Hun mener imidlertid at det kan være litt for avansert til å kunne gjennomføres i praksis. Ola sine erfaringer med slike prosesser kan tyde på det samme. Han har forsøkt å involvere elevene i å bryte ned kompetansemål og å utforme vurderingskriterier, men mener at «utfordringen er at de kan gi litt f», og at de kan foreslå kriterier som «det må være bra, med minimum en side».

Tønnesen og Tønnesen (2007) omtaler den typiske praksisen knytta til elevmedvirkning i skolen som «demokratisk tørrsvømming», hvor elevenes faktiske medvirkning begrenser seg til det som blir til overs når styringsdokumenter, skoleeier, skoleleder, lærere og foreldre har fått sagt sitt om skolens virksomhet (s. 253). Ola spøker med at klassedemokratiet egentlig er et «opplyst enevelde», hvor læreren kan prøve å integrere elevenes ønsker i det han allerede har tenkt. Dermed mener Tønnesen og Tønnesen at den politiske danninga i skolen i hovedsak må rette seg mot å «*forberede* for politisk handling», gjennom å utvikle «holdninger, kunnskaper, metoder og ferdigheter som er sentrale i den politiske virksomheten» (2007, s. 257-258). Vi kjenner igjen beskrivelsene; her er det snakk om opplæring for demokrati.

Dersom klasse- og skoledemokratiet skal bli mer enn simuleringer av medbestemmelse, må skoleleder og lærer nødvendigvis gi fra seg deler av autoriteten sin, og man risikerer nødvendigvis at det blir tatt dårlige, eller enda verre: umotiverte, avgjørelser. Man står dermed overfor utfordringa å tilby elevene spillerom innafor læreplanens grenser, på områder hvor man realistisk kan aktivere både engasjement, argumentasjonsferdigheter og kritisk tenkning. Med utgangspunkt i Karis eksempler kan man se for seg å bruke de praktiske og økonomiske interessene til elevene til å engasjere i meningsdanning og debatt. Et utgangspunkt kunne for eksempel vært «skal vi bruke penger på speil til doene, eller benker til skolegården?». Her ville den kritiske tenkninga være knytta til å sammenligne premisser for og konsekvenser av de ulike alternativene. Slike muligheter for reell ansvarliggjøring av elevene byr seg kanskje ikke så ofte, men er verdt å gripe når de gjør det.

4.1.3 For demokrati

De delene av lærernes undervisningspraksis som tydeligst kan klassifiseres som opplæring *for* demokrati, er det fokuset de begge har på diskusjoner og dialog i klassen for å ta stilling til ulike samfunnsproblemer. Kari nevner temaer som «alt fra nynorskopplæring til ulv i Norge», som elevene får sette seg inn i og forberede seg på å debattere. Ola trekker fram religiøse

plagg og etnisitet som eksempler på diskusjonstemaer. Begge lærerne legger opp til diskusjoner både felles i klassen og i grupper. Kari forteller at hun av og til lar elevene sette seg inn i «roller», slik at de skal innta en gitt persons ståsted, og argumentere med utgangspunkt i det. Dette skjer for eksempel i forbindelse med at de lærer om de ulike partiene i Norge og hva slags politikk de har. «Det har jo vært veldig fint, tenker jeg, både for demokratiopplæring og for kritisk tenkning», sier Kari om erfaringene med denne arbeidsmåten. Hun oppfatter også at det er en form mange elever liker, og at det at de får god tid til å forberede seg gjør «at de får lyst til å være kritiske». Ola sier at han som oftest lar elevene «bryne seg på et spørsmål» fra sitt eget ståsted, og gjøre seg opp sin egen mening. Han forteller også at han ofte innleder temaer med en diskusjonsrunde, hvor elevene får delt ideene sine rundt temaet før de gjennomgår fagstoffet.

Ola betrakter skolen som «en arena hvor man kan snakke om vanskelige spørsmål», og knytter dette til å forebygge polarisering mellom ulike samfunnsgrupper. Han mener at det er typisk for det norske demokratiet at man på tvers av høyre- og venstresida av politikken kan lytte til hverandre «uten å skjelle hverandre ut [...] Så hvis vi kan ivareta det i Norge, så er det gull verdt». Slik blir klassediskusjoner en øvelse i å møte ulike meninger og perspektiver, og på den måten å kunne delta i demokratiet på en både kritisk og diplomatisk måte; Ola har som mål at elevene skal «være gode lyttere, og gode framleggere». Det å kunne legge fram og diskutere politiske temaer og ulike syn på dem, er viktige kompetanser for å kunne delta i et demokrati (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 152; Stray, 2012), og den øvelsen elevene får i å delta i diskusjoner på skolen blir dermed viktig for den demokratiske dannelsen deres. Ved å måtte legge fram og forholde seg til reelle argumenter (enten det er egne eller andres), blir man nødt til (bevisst eller ubevisst) å vurdere både grunnlag og konsekvenser av påstander, i tråd med Deweys reflekterende tenkning (Fisher, 2001, s. 2). Børhaug og Christophersens (2012, s. 17) poeng om ulike fortolkninger av samfunnsforhold, gjør seg også gjeldende her.

4.2 Eksplisitt og implisitt undervisning

Begge lærerne forteller at de ikke snakker om kritisk tenkning direkte som begrep med elevene, men at de får det med indirekte på ulike måter i undervisninga. Jeg har vist noen av disse måtene som i praksis representerer operasjonaliserte former for kritisk tenkning: lærerne er opptatt av å presentere flere sider ved en sak, å måle samfunnsordninger opp mot kriterier for et godt demokrati, og de gjør forsøk på å involvere elevene i kriterier for selve undervisninga. Felles for slik undervisning er at den *implisitt* legger til rette for kritisk tenkning; vi finner lite av Fishers tanke om øvelse i kritisk tenkning for kritisk tenknings

skyld. Begge lærere sier imidlertid at de snakker med elevene om «å være kritisk», uten at det kommer fram om de har noen avklart definisjon (overfor elevene) av hva dette består i. Ett område synes likevel å innebære direkte og eksplisitt undervisning i kritisk tenkning; nemlig kildekritikk. Dette er blant det første lærerne trekker fram når jeg spør om hva de legger i kritisk tenkning, og noe de har til felles både med Fisher, Dewey og Bailin og Siegel som jeg har henvist til ovenfor.

4.2.1 Kildekritikk i undervisninga

Idet han beskriver hva kritisk tenkning innebærer, legger Ola vekt på at «vi må alltid ha bevis for det vi sier [...] så kritisk tenkning er å si, ‘ok, hvor har du kildene? Hvor har du informasjonen [fra]?’». Kari trekker fram målet om at elevene «ikke bare må ta alt som en sannhet, men at de må stille spørsmål ved det [...] Det handler mye om kildekritikk, for eksempel». Dette kan settes direkte i sammenheng med Deweys «consideration of the grounds» som kjennetegn på kritisk tenkning (Fisher, 2001, s. 2). Ovenfor tok jeg opp spørsmålet om kriterier for akseptabelheten og holdbarheten for grunnlaget for en påstand. Her er det mulig at mine ferdigheter som intervjuer har kommet meg noe til kort, for det kommer ikke klart fram av intervjuene hvilke kriterier de lærer elevene å forholde seg til når det kommer til å drive kildekritikk. I etterpåklokskap skulle jeg gjerne sett at jeg hadde stilt flere oppfølgingsspørsmål, for eksempel om hva de legger vekt på med hensyn til å skille en god fra en dårlig kilde. Det er derfor noe uvisst akkurat hva som legges i begrepet kildekritikk, men sitatene over forklarer i alle fall hvilken *funksjon* lærerne mener det skal ha i elevenes læring: de skal kunne begrunne sine egne påstander, og de skal kreve at andre gjør det samme.

Lærerne trekker fram flere eksempler på hvordan kildekritikk er relevant i undervisninga. Kari trekker fram et eksempel fra historieundervisninga, hvor klassen har lest to ulike kilder som forteller om samme hendelse, og sammenligna framstillingene, «for å vise at det har med avsender å gjøre [...], hva slags formål man har med det man skriver, og så videre». Hun peker også på at klassene hun underviser i har egne PCer, som åpner for at de kan bruke tid på «å lære dem å google», og finne gode kilder på egen hånd. Dette gjør også at de har forutsetninger for å holde et kritisk blikk på læreboka, som Kari melder at de bruker svært lite i delen for samfunnskunnskap. Hun forklarer at «de lærebøkene vi har er jo veldig utdatert, og det er jeg også opptatt av, at elevene alltid må liksom vite, når er læreboka fra, fordi at det er noen ganger de er sånn ‘ja, men det står jo her at det er så og så mange i verden’, også bare ‘ja, men når er læreboka fra’, ikke sant». Med samfunnskunnskapsbøker med «bilde av

Torbjørn Røe Isaksen som leder i Unge Høyre», tilbyr PCene en mulighet til å finne alternative kilder når det er behov for oppdatert eller utfyllende informasjon. Ola på sin side sier at han bruker læreboka mye, men at han også supplerer med andre ressurser. For å fremme kritisk tenkning er han opptatt av å kreve at elevene skal referere til hvilke kilder de har brukt, og at de skal begrunne kildebruken sin når de besvarer oppgaver.

4.2.2 Hvor eksplisitt skal man være?

Med utgangspunktet i en slik undervisning som lærerne beskriver, kan vi anta at elevene deres er godt bekjente med konseptet om at kilder kan være upålitelige eller ufullstendige, og at en påstand bør være velbegrunna før den aksepteres. For at denne informasjonen skal kunne brukes i praksis, må de imidlertid, som jeg nevnte ovenfor, vite *hva* som gjør en kilde pålitelig og en påstand velbegrunna. Slik kunnskap kan læres indirekte gjennom å vektlegge og modellere kildekritikk innafor alle temaer man gjennomgår, men kan også undervises direkte og eksplisitt, slik Fisher (2001, s. v) anbefaler. Som nevnt har jeg ikke grunnlag for å hevde verken at intervjupersonene mine driver en slik direkte undervisning om hvordan å vurdere kilder, eller at de ikke gjør det. Jeg kan likevel nevne noen av Fishers eksempler på aspekter man *kan* fokusere på i vurderinga av kilder: man kan blant annet ta for seg en kildes rykte, hvilke interesser kilden kan ha i forbindelse med saken den omtaler, om den blir støtta av flere uavhengige kilder og om bevisene som legges fram er tilstrekkelige (Fisher, 2001, s. 93). Videre må resonnementet som presenteres i seg selv evalueres, ved å undersøke om det logisk holder vann, eller om det for eksempel bygger på uklare premisser, gjør urimelige generaliseringer eller viser til andre upålitelige kilder (Bailin & Siegel, 2003, s. 184).

Ut fra læreplanen er det opp til læreren om hun vil fremme kildekritikk og kritisk tenkning implisitt i arbeidet med spesifikke kilder, eller om hun vil gjennomgå en overførbar liste over vurderingskriterier, som den over, uavhengig av en spesifikk kilde, og la elevene bruke den i forbindelse med ulike kilder. I motsetning til for eksempel demokrati, som både settes som et overordna mål for hele opplæringa og tematiseres i seg selv gjennom kompetansemålene, finner vi ikke noe kompetansemål som sier at elevene skal kunne «forklare hva kildekritikk innebærer» eller «beskrive et godt resonnement». Kompetansemålene krever ikke at elevene skal kunne definere kritisk tenkning, men de må i praksis kunne anvende kritisk tenkning for å oppnå flere av dem.

4.2.3 Kildekritikk og «udemokratiske holdninger»

Argumentet for å etablere eksplisitte kriterier for kildekritikk, vil jeg underbygge ved å trekke fram en utfordring som begge lærerne peker på, nemlig diskusjoner med elever som har holdninger som de anser som problematiske eller udemokratiske. Kari nevner et eksempel om en elev som påsto at Norge ville vært bedre styrt som et diktatur, Ola viser til konspirasjonsteorier om jøder. De mener begge at slike holdninger må møtes med fakta og motargumenter, men synes at dette er den største utfordringa med å jobbe med kritisk tenkning i skolen. Ola mener det kan være et problem at elevene «liksom skal være [så] kritiske til makta, at de faktisk [blir] diskriminerende eller rasistiske». Kari peker på at elevene skal oppfordres til å ha sin egen mening og være kritisk til andres meninger, men at man i møte med udemokratiske holdninger «fort blir den moraliserende læreren, som liksom har et fasitsvar». Hun mener derfor det er mer effektivt om andre medelever klarer å komme med gode motargumenter.

Ola poengterer viktigheten av at man «kutter sammensvergelsesteoriene døde ganske tidlig i deres akademiske karriere i samfunnsfag», og at man derfor diskuterer og bruker tid på dem når de kommer opp. Her mener han at man må gå til bevisene, dissekere dem, og vise at «enkelt og greit, de finnes ikke, det er ingen som kan finne noe bevis for det, som er gyldig, som ikke kommer fra en sånn perifer naziavis» (i forbindelse med konspirasjonsteorier om jøder). Situasjoner som dette kan by på gode muligheter for å trene elevene i selv å bruke etablerte kriterier for kildekritikk, slik at de selv kan identifisere hvorfor disse kildene ikke er gyldige, for eksempel ved å påpeke feilslutninger i dem, og hvorfor en perifer naziavis ikke er en pålitelig kilde, for eksempel ved å påpeke de politiske interessene den har av å fremme konspirasjonsteorier. Slik kan man håpe at man som lærer kan slippe å «moralisere» ved for eksempel å si at «demokrati er riktig, diktatur er feil», men å veilede i å vurdere hvilken informasjon som er verdt å stole på, ved for eksempel å si «her er en nettside som argumenterer for fordelene med diktatur. Hvilke styrker og svakheter finner vi med argumentasjonen her, med utgangspunkt i kriteriene vi har gått gjennom?». Det er ikke sikkert at dette minsker utfordringa læreren møter i disse situasjonene; det kan blant annet kreve at man spontant må klare å modellere god kildekritikk. Det kan imidlertid hjelpe elevene til å forstå at kriteriene for en god og dårlig kilde kan overføres til andre teorier eller påstander de møter utafør skolen, slik at de igjen blir styrka i sin demokratiske selvstendighet.

5. Konklusjon

Med hjelp av de konkrete erfaringene til intervjupersonene mine, og av definisjoner og teori fra faglitteraturen, har jeg gjennom oppgaven forsøkt å operasjonalisere begrepene kritisk tenkning og demokratiopplæring, som innledningsvis framsto som noe ulne. Lærerne jeg har intervjuet er opptatt av å vektlegge både demokrati og kritisk tenkning i undervisninga si, men, i tråd med måten de to begrepene tematiseres i læreplanen, er undervisninga i demokrati mer eksplisitt enn det undervisninga i kritisk tenkning er. Implisitt brukes imidlertid kritisk tenkning på flere ulike måter i demokratiopplæringa. Vi har blant annet sett at selv om lærerne legger stor vekt på opplæring *om* demokrati, så benytter de ofte en kritisk vinkling av kunnskapen fra denne undervisninga, slik at den i effekt danner opplæring *for* demokrati. De oppfordrer elevene sine til å være kritiske i forbindelse med aktuelle samfunnsspørsmål, gjennom å legge opp til debatter og diskusjoner hvor elevene må innta politiske posisjoner. Med mer og mindre hell forsøker de også å rette elevenes kritikk mot sin egen undervisningspraksis, ved å be dem om innspill til utarbeiding av undervisninga. Til slutt er begge lærerne opptatt av at elevene får befaringsferd i kildekritikk, ved at de presenterer ulike kilder om temaene de tar opp, og gir elevene oppgaver som krever at de finner gode kilder på egen hånd.

Den viktigste funksjonen av kritisk tenkning for demokratiopplæringa dreier seg om elevenes evne til meningsdanning og selvstendighet i forbindelse med demokratisk deltakelse. Dette poengterer lærerne som viktige verdier for opplæringa, og gjennom analysen har jeg vist at blant annet Deweys tanke om å betrakte grunnlaget for en påstand (Fisher, 2001), og Børhaug og Christophersens (2012) krav om å etablere kriterier for samfunnsordninger, blir implementert implisitt i de to lærernes undervisning, enten det er gjennom å sette seg inn i politikken til et politisk parti og vurdere hvilke sider de legger fram av en sak, eller å bruke begreper om demokrati til å vurdere aktuelle hendelser. Jeg har imidlertid hevda at elevenes selvstendighet kunne blitt ytterligere styrka ved å gjøre undervisninga om kritisk tenkning mer eksplisitt, med bakgrunn i Fishers (2001) og Bailin og Siegels (2003) argumentasjon om at visse elementer ved kritisk tenkning kan læres i seg selv, og overføres til ulike situasjoner. Dette kan innebære å undervise i argumentasjonsformer, kjennetegn på en pålitelig kilde, eller hvordan å identifisere premissene som legges til grunn for et utsagn. Utfordringa her er at slik undervisning blir opp til den enkelte lærer å prioritere, fordi den ikke omtales direkte i

kompetansemålene. Likevel er det nettopp slik kompetanse som vil overleve læreplanen, og som vil gjøre dagens medborgere i stand til å møte framtidens utfordringer.

Kildeliste:

- Bailin, S., & Siegel, H. (2003). The Blackwell guide to the philosophy of education. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Red.), *Blackwell philosophy guides* (Vol. 9, pp. 181-193). Malden, Mass: Blackwell.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. Henta fra Oslo: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Unge-medborgere.-Demokratiforstaelse-kunnskap-og-engasjement-blant-9.-klassinger-i-Norge>
- Kunnskapsdepartementet. (1998, 17.08.2016). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Henta fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Kunnskapsdepartementet. (2015). NOU 2015: 8. Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser. Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec2>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Seidman, I. E. (2013). *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences* (4th ed. ed.). New York: Teachers College Press.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (pp. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesen, R. T., & Tønnesen, M. (2007). *Demokratisk dannelse. Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i samfunnsfag. Henta fra <http://data.udir.no/k106/SAF1-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Prinsipper for opplæringen: læringsplakaten. Henta fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Generell del av læreplanen: innleiing. Henta fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). Generell del av læreplanen: det skapande mennesket. Henta fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-skapande-mennesket/#kritisk-sans-og-skjonn>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Hva er fagfornyelsen? Henta fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Informantens bakgrunn (noteres før lydopptak)

Hva er din utdanningsbakgrunn?

Hvor lenge har du jobba som lærer, hvor og for hvilke trinn?

2. Demokratiopplæring i samfunnsfag

Hva tenker du at demokratiopplæring i samfunnsfag innebærer?

Er det noen temaer hvor det er mer aktuelt enn andre?

Når du skal jobbe med demokratiopplæring, hvordan legger du opp undervisningen? Hvorfor?

Hva legger du i skillet mellom undervisning om, for og gjennom demokrati?

Hvilken av disse legger du mest vekt på?

Hvordan kommer de ulike formene til uttrykk i undervisninga?

3. Kritisk tenkning i samfunnsfag

Hva legger du i begrepet «kritisk tenkning»?

Hvilken sammenheng ser du mellom demokratiopplæring og kritisk tenkning?

Hvordan legger du til rette for kritisk tenkning i demokratiopplæringen, både generelt og med eksempler? Hvorfor?

Snakker du eksplisitt om kritisk tenkning med elevene?

Hva synes du fungerer bra (mtp. temaer, metoder, læringsressurser) og hvorfor?

Hva er utfordringene (mtp. temaer, metoder, læringsressurser) og hvorfor?

4. Er det noe mer du vil legge til før vi avslutter intervjuet?

Vedlegg 2: egenerklæring om fusk og plagiering

Obligatorisk egenerklæring

Jeg erklærer herved at min skriftlige bacheloroppgave (fyll ut tittel hvis du har)
Kritisk tenkning i demokratiopplæringa

1. er utført av undertegnede
2. ikke har vært brukt til samme/en annen eksamen ved instituttet/universitetet/høgskole innenlands eller utenlands
3. ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse, ikke gjengir eget tidligere arbeid uten å oppgi kilde
4. oppgir alle referanser i litteraturlisten

Jeg er kjent med at brudd på ovennevnte er å betrakte som fusk/forsøk på fusk og kan medføre annullering av eksamen og mulig utestenging fra universiteter og høgskoler i Norge, jf Universitets- og høgskoleloven §§ 4-7 og 4-8 og Forskrift om studier og eksamener ved Universitetet i Oslo § 9.

Ved brudd på bestemmelsene vil saken bli behandlet som *mistanke om fusk/forsøk på fusk*. Det er institutt/fakultet som er saksforberedende instans og som eventuelt sender saken videre til Den sentrale klagenemnd. Den sentrale klagenemnd vedtar hvilke sanksjoner som eventuelt skal settes i verk. Konsekvenser kan være annullering av eksamen og utestenging fra alle landets universiteter og høgskoler. Vi viser til *Retningslinjer ved behandling av fusk/forsøk på fusk til eksamen* som ligger ute på høgskolens nettsider: <https://student.hioa.no/retningslinjer-fusk-eksamen>

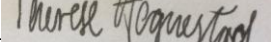
Hver enkelt student ved Høgskolen i Oslo og Akershus plikter å gjøre seg kjent med reglementet for fusk.

Jeg godtar at plagieringskontrollverktøyet Ephorus brukes på min oppgave.

HiOA ønsker også å publisere utvalgte, gode bacheloroppgaver i fagarkivet.hioa.no.
Jeg godtar at HiOA publiserer min bacheloroppgave i fagarkivet.hioa.no. JA: NEI:

Jeg godtar at HiOA bruker min bacheloroppgave i forskning. JA: NEI:

Oslo, den _____ 19.4.18 _____

Studentens underskrift _____  _____

Studentens navn (blokkbokstaver) _____ THERESE
HOGNESTAD _____