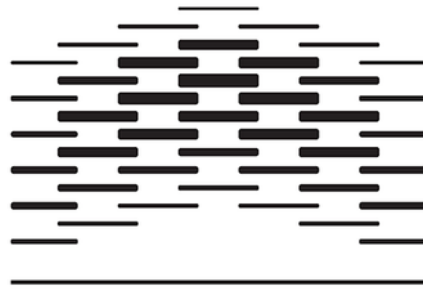


# Kritisk tenkning i samfunnsfag



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap  
med fordypning i samfunnsfag

SKUT5910

Cecilie Reinsve

Kand.nr.: 925

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier

OsloMet – storbyuniversitetet

15. mai 2018

© Cecilie Reinsve

2018

Kritisk tenkning i samfunnsfag. Samfunnsfaglæreres forståelse av kritisk tenkning og hvordan de fremmer det hos elever i samfunnsfag.

## SAMMENDRAG

Denne oppgaven omhandler kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet. I skolens styringsdokumenter fremstår kritisk tenkning som et sentralt begrep. Det blir særlig vektlagt i den nye stortingsmeldingen fra 2016, som omhandler en fornyelse av Kunnskapsløftet. I denne stortingsmeldingen blir kritisk tenkning omtalt som en av de sentrale kompetansene i det 21. århundret (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kritisk tenkning blir også lovpålagt under formålsparagrafen i Opplæringsloven, og henvist til gjennomgående i læreplanen for Kunnskapsløftet, men på ulike måter og med ulike formuleringer.

Kritisk tenkning et begrep som har mer enn én betydning, både i styringsdokumentene og i litteraturen som omhandler kritisk tenkning. Så hvordan skal lærere fremme denne kompetansen som ikke blir entydig definert? Jeg ønsker med denne oppgaven å undersøke hva kritisk tenkning i skolen egentlig betyr. Er det slik at det finnes en allmenn forståelse blant lærere om hva begrepet betyr, selv om det ikke står tydelig i styringsdokumentene? I denne oppgaven har følgende problemstilling vært retningsgivende: *Hvordan forstår samfunnsfaglærere kritisk tenkning, og hvordan arbeider de med å fremme elevenes kritiske tenkning i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet?*

For å undersøke problemstillingen, intervjuet jeg fem samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Analysen av deres utsagn viser at lærere har ulik forståelse av kritisk tenkning. Samtidig er det lignende tendenser i deres forklaringer, og en overenstemmelse om at kritisk tenkning handler om å ikke uten videre godta det som fremstilles. I teorien vises dette til som en holdning, som det å være skeptisk, hvor en stiller seg tvilende før en har fått undersøkt det nærmere. Fire av studiens fem lærere, forstår kritisk tenkning som å undersøke noe nærmere. Dette er også fellestrekket når disse fire lærerne fremmer kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen. Det er derimot varierende *hvordan og i hvilken grad* lærerne fremmer kritisk tenkning hos elever i samfunnsfag. Det er fire lærere som virker å arbeide med dette i klasserommet, hvorav én jobber metodisk med det. Samtlige av disse lærerne jobber med elevenes kritiske tenkning i et undersøkende fellesskap; gjennom dialog, diskusjon og refleksjon i klassens fellesskap.

## **FORORD**

Aller først ønsker jeg å takke informantene som stilte opp til denne studien. Uten deres tanker, refleksjoner og ærlighet ville ikke denne oppgaven vært mulig. Takk for at dere tok dere tid i en travel lærerhverdag, for å belyse min problemstilling.

Deretter vil jeg takke Tomas Lian. Takk for alle samtalene rundt temaet, dine tanker og tilbakemeldinger på oppgaven, dine kritiske spørsmål og for gjentatte korrekturlesinger. Og takk for at du har tatt så godt vare på Thea, slik at jeg har fått muligheten til å fordype meg i dette temaet. Og selvfølgelig, takk til lille Thea, for at du i dine første ni måneder har vært så glad i å sove, og gjort det mulig for meg å kunne jobbe med oppgaven.

Jeg ønsker også å takke Mari Lunde Ophus, for hyggelige arbeidsøkter på biblioteket, lesesalen og på hytta. Jeg setter pris på alle samtalene vi har hatt om oppgavene våre – det har hjulpet meg, og motivert meg i arbeidet med oppgaven. Samtidig vil jeg takke familie og venner som har vært støttende i denne krevende prosessen, og oppmuntret meg i tyngre perioder. Deres hjelp med å passe Thea har også vært uvurderlig. Og takk til Vidar Bekk, for at du tok deg tid til å korrekturlese hele oppgaven.

Og sist, men ikke minst, vil jeg takke mine veiledere. Takk til Nanna Paaske, som hjalp meg med å komme i gang med selve arbeidet. Dine tilbakemeldinger har vært retningsgivende for prosjektet, og hjulpet meg med å avgrense problemstillingen. Jeg vil også takke Marlen Ferrer, som har vært til stor hjelp i siste del av prosjektet. Du hjalp meg med å løfte blikket, og se helheten i oppgaven. Dine tilbakemeldinger og kritiske spørsmål gav meg også en bedre forståelse av temaet.

Oslo, 13. mai 2018.

*Cecilie Reinsve*

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Formål og problemstilling .....	1
1.2	Oppgavens struktur .....	3
<b>2</b>	<b>Teori .....</b>	<b>5</b>
2.1	Hva er kritisk tenkning? .....	5
2.1.1	Kritisk tenkning som en grunnholdning .....	6
2.1.2	Kritisk tenkning som tenkeferdigheter .....	8
2.2	Hvordan fremme kritisk tenkning hos elever i undervisningen .....	16
2.2.1	Hvordan Roland Case mener kritisk tenkning må fremmes i undervisningen .....	16
2.2.2	Hvordan fremme kritisk tenkning i et filosofisk perspektiv .....	19
<b>3</b>	<b>Kritisk tenkning i Læreplanverket for Kunnskapsløftet .....</b>	<b>25</b>
3.1	Generell del og prinsipper for opplæringen .....	25
3.2	Læreplan i samfunnsfag .....	26
3.2.1	Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag .....	27
3.2.2	Utforskeren .....	27
3.2.3	Historie .....	28
3.2.4	Samfunnskunnskap .....	29
3.2.5	Geografi .....	29
<b>4</b>	<b>Metodisk tilnærming .....</b>	<b>30</b>
4.1	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	30
4.1.1	Semistrukturert intervju .....	31
4.2	Utformingen av intervjuguiden .....	32
4.3	Utvalg .....	34
4.3.1	Presentasjon av informantene .....	36
4.4	Gjennomføring av intervjuene .....	37
4.5	Transkribering av intervjuene .....	39
4.6	Intervjuanalyse .....	40
4.7	Forskningsetikk .....	41
4.8	Reliabilitet .....	43

4.9	Validitet .....	44
<b>5</b>	<b>Analyse og diskusjon.....</b>	<b>46</b>
5.1	Hvordan forstår samfunnsfaglærerne begrepet "kritisk tenkning"?	46
5.2.3	Kritisk tenkning som en grunnholdning – som det "å være kritisk" .....	47
5.2.3	Kritisk tenkning som tenkeferdigheter .....	54
5.2.3	Kritisk tenkning som høyere ordenstenkning .....	61
5.2	Hvordan fremmer lærerne kritisk tenkning hos elever i samfunnsfagundervisningen? ..	65
5.2.1	Kritisk tenkning som en måte å lære bort pensum på, eller som å tenke kritisk over det man allerede har lært? .....	65
5.2.2	Er kunnskap en nødvendig forutsetning for at elevene kan tenke kritisk? .....	68
5.2.3	Kritisk tenkning gjennom å undersøke de ulike sidene ved en sak .....	72
<b>6</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>84</b>
6.1	Oppsummering .....	84
6.1.1	Hvordan forstår samfunnsfaglærerne i denne studien kritisk tenkning? .....	84
6.1.2	Hvordan jobber lærerne i denne studien med å fremme elevens kritiske tenkning i samfunnsfagundervisningen?.....	87
6.2	En mulig vei videre.....	90
<b>7</b>	<b>Referanseliste.....</b>	<b>91</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>94</b>

# 1 Innledning

Jeg vil starte denne oppgaven med å fortelle om hvorfor jeg ønsket å fordype meg i oppgavens tema, kritisk tenkning. Kritisk tenkning er et begrep jeg ikke hadde tenkt så mye over, før jeg startet på min lærerutdanning. Der ble det påpekt at vi måtte vise evne til kritisk tenkning i innleveringsoppgavene. Jeg husker at jeg reflekterte over hvordan jeg er ment å vise denne evnen, men jeg spurte ikke foreleseren om å utdype dette nærmere. Jeg fortsatte dermed å skrive oppgavene på ganske lik måte som jeg tidligere hadde gjort, noe som viste seg å være på rett spor. Jeg viste altså, på en eller annen måte, denne evnen til kritisk tenkning, selv om jeg ikke var sikker på hvordan jeg gjorde det.

Så kom tiden da jeg var ferdig med bacheloroppgaven, og jeg snart var ferdigutdannet lærer. Jeg hadde fortsatt ikke et klart bilde om hva kritisk tenkning innebar. Jeg hadde sett at det i Kunnskapsløftet står: ”Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 7), og husker at jeg tenkte over hva dette egentlig betyr. Videre så jeg at kritisk tenkning var lovpålagt i Opplæringsloven. Dette fikk meg til å vurdere om jeg var klar for å ta på meg dette ansvaret som kommende lærer, og hvordan jeg skulle lære mine fremtidige elever å tenke kritisk.

Med litt nærmere undersøkelser i skolens styringsdokumenter, så jeg hvordan kritisk tenkning er vektlagt i skolen. Det står som sagt nedfelt i Opplæringsloven, under formålsparagrafen, at elevene skal lære å tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 1998). I Læreplanen for Kunnskapsløftet fremkommer kritisk tenkning under både generell del, prinsipper for opplæringen og under læreplanen i samfunnsfag. Kritisk tenkning er også vektlagt i Stortingsmelding nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne stortingsmeldingen omhandler en fornyelse av Kunnskapsløftet, og dreier seg kort sagt om at skolen nå skal vektlegge dybdelæring. I denne stortingsmeldingen blir kritisk tenkning omtalt som en av de sentrale kompetansene for det 21. århundret.

## 1.1 Formål og problemstilling

Vi kan altså se at kritisk tenkning fremstår som viktig i skolen, men samtidig kommer det ikke tydelig frem i disse styringsdokumentene hva kritisk tenkning egentlig betyr. Det blir henvist til kritisk tenkning flere steder, men i ulike formuleringer, hvor betydningen av

begrepet synes å variere. Elevene må blant annet kunne ”kritisk vurdere”, ”kritisk reflektere”, ”være kritiske” og innta en ”kritisk holdning”. I litteraturen som omhandler kritisk tenkning fremkommer det også at begrepet er mangetydig. I styringsdokumentene tydeliggjøres det heller ikke hvordan lærere er ment å fremme kritisk tenkning hos elever. Dette oppfatter jeg som problematisk. Som Lipman påpeker: ”If schools are to succeed in teaching critical thinking, educators must have a clear idea of what it is” (Lipman, 1988, s. 38).

Derfor ønsker jeg å undersøke hva kritisk tenkning i skolen egentlig betyr. Er det slik at det finnes en allmenn forståelse blant lærere om hva begrepet betyr, selv om det ikke blir entydig definert i styringsdokumentene? Og hvordan fremmer egentlig lærere det hos sine elever i undervisningen? Preger læreres forståelse av begrepet hvordan de fremmer det hos elevene? Ut i fra disse spørsmålene, har jeg utarbeidet en problemstilling som har vært retningsgivende i arbeidet med denne oppgaven. Problemstilling lyder som følger:

*Hvordan forstår samfunnsfaglærere kritisk tenkning, og hvordan arbeider de med å fremme elevenes kritiske tenkning i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet?*

Som problemstillingen tilsier, tar studien for seg kritisk tenkning i et samfunnsfaglig perspektiv. Den søker å undersøke hvordan samfunnsfaglærere forstår kritisk tenkning, og hvordan de fremmer det hos elever i samfunnsfagundervisningen. Jeg har altså valgt å begrense studien til samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Kritisk tenkning er også viktig og relevant på barneskolen, men det kan virke som denne kompetansen i større grad er vektlagt på ungdomstrinnet. Det ville også vært interessant å undersøke hvordan lærere på barneskolen forstår og fremmer elevenes kritiske tenkning, og å se om lærere på barneskolen og lærere på ungdomsskolen forstår og fremmer kritisk tenkning på samme måte. Dette faller dog utenfor denne studiens rammer.

For å undersøke problemstillingen har jeg intervjuet fem samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet. Denne studien belyser deres tanker omkring kritisk tenkning, hvordan de forstår begrepet og hvordan de jobber for å fremme kompetansen i samfunnsfagundervisningen. Jeg valgte det kvalitative forskningsintervjuet, på bakgrunn av at jeg er ute etter informantenes tanker og forståelse. Jeg kunne valgt å observere hvordan de arbeider for å fremme kompetansen, men ut i fra oppgavens omfang, valgte jeg dette bort.



Jeg vil også hevde at intervju kan bidra til å gi et bredere bilde av lærernes samfunnsfagstimer og et større innblikk i deres praksis, enn hvis jeg hadde observert et utsnitt av deres timer.

Jeg ønsker med denne oppgaven å gi innblikk i hva kritisk tenkning betyr i skolen, og kanskje bidra til å skape en bedre forståelse av begrepet. Både for min egen del, som kommende lærer, men også for andre lærere som er usikre på begrepet. Jeg håper også på å kunne gi innsikt i måter lærere kan fremme kritisk tenkning på i samfunnsfagundervisningen.

## 1.2 Oppgavens struktur

Så langt i kapitlet har jeg forklart hvorfor jeg har valgt temaet kritisk tenkning, hva oppgavens formål er og jeg har vist til problemstillingen som har vært styrende for studien. I denne delen vil jeg redegjøre for oppgavens struktur.

I kapittel to presenteres oppgavens teoretisk rammeverk. Kapitlet starter med å vise til de ulike teoretiske perspektivene på kritisk tenkning. Vi vil se at begrepet er mangetydig, og at det handler både om hvordan man *er kritisk* og hvordan man *tenker kritisk*. Dette viser jeg henholdsvis til som kritisk tenkning som en grunnholdning, og kritisk tenkning som tenkeferdigheter. Formålet med å utdype kritisk tenkning og vise til de ulike perspektivene, er for å legge grunnlaget for å senere kunne analysere hvordan lærerne i denne studien forstår begrepet.

Videre i teorikapitlet, etter at jeg har belyst begrepet ”kritisk tenkning”, viser jeg til hvordan lærere kan fremme kritisk tenkning hos elever i undervisningen. Metodene som blir belyst der, vil være relevante når jeg senere diskuterer hvordan lærerne i studien fremmer kritisk tenkning i sin samfunnsfagundervisning. I denne delen av teorikapitlet vil vi se at kritisk tenkning ikke er noe som oppstår naturlig og spontant, men er noe som må læres. Vi vil også se argumenter for at kritisk tenkning må læres til elevene *gjennom* pensum, og ikke adresseres etter at pensum er lært. Videre redegjør jeg for fem intellektuelle ressurser som læreren må utvikle hos elevene, for at elevene skal ha mulighet til å tenke kritisk. Disse fremstår som forutsetningene for elevenes kritiske tenkning. Deretter retter jeg oppmerksomheten mot hvordan kritisk tenkning kan fremmes i et filosofisk perspektiv, med fokus på å skape et undersøkende fellesskap i klasserommet.

I kapittelet som følger, kapittel tre, diskuterer jeg hvordan kritisk tenkning fremkommer i Læreplanen for Kunnskapsløftet. Dette er et viktig styringsdokument for lærere, og jeg vil senere se på om det som forekommer der har hatt en påvirkning på læreres forståelse av kritisk tenkning og hvordan de fremmer det. Deretter belyser jeg studiens metodiske valg i kapittel fire. I dette kapittelet viser jeg både til egne refleksjoner og til metodelitteraturen. Jeg begrunner valgene jeg foretar i løpet av forskningsprosessen, med hensikt å gjøre valgene og fremgangsmetoden eksplisitt.

I kapittel fem foretar jeg en tematisk analyse av informantenes utsagn. Her viser jeg til studiens empiriske funn, hvor jeg samtidig analyserer og diskuterer de. Jeg ser utsagnene i lys av det teoretiske rammeverket, og med egne refleksjoner. Den første delen av analysekapittelet vil omhandle hvordan samfunnsfaglærerne i denne studien forstår kritisk tenkning. Der vil vi se at kritisk tenkning ikke er et entydig begrep som blir forstått likt av lærerne. Den andre delen av analysekapittelet omhandler hvordan lærerne fremmer kritisk tenkning hos elever i samfunnsfagundervisningen. Her fremkommer det at det er varierende både i hvilken grad lærere fremmer kritisk tenkning, men også hvordan de gjør det. Vi kan samtidig se at det finnes noen fellestrekk i måten de fremmer kritisk tenkning hos elever i samfunnsfag, selv om ikke alle er klar over at de fremmer kritisk tenkning på denne måten.

Kapittel seks vil være studiens avslutning, hvor jeg oppsummerer studiens funn. Jeg kan følgelig ikke gi noe konklusjon basert på disse fem informantene, men jeg kan si én ting med sikkerhet. Det er at kritisk tenkning oppfattes ulikt av ulike samfunnsfaglærere. Det er ingen allmenn forståelse blant lærere om hva kritisk tenkning betyr, eller hvordan det skal fremmes hos elever i samfunnsfagundervisningen. Avslutningsvis i dette kapittelet viser jeg til en mulig vei videre. Denne delen omhandler en problemstilling som tydeliggjorde seg under arbeidet med temaet, men som var utenfor studiens ramme.

## 2 Teori

I dette kapittelet redegjør jeg for studiens teoretiske rammeverk, og viser til noen sentrale teoretiske perspektiver på kritisk tenkning. Kapittelet er hovedsakelig todelt, slik min problemstilling også er. Den første delen av problemstilling spør hvordan samfunnsfaglærere forstår uttrykket kritisk tenkning. For å kunne forsøke å svare på dette, må jeg først undersøke hva kritisk tenkning defineres som og hva ulike teoretikere mener uttrykket innebærer. I dette kapittelet vil det fremkomme at det finnes ulike tilnærminger til uttrykket, hvor det vektlegges ulike aspekter ved det. Kritisk tenkning er altså et begrep som har mer enn én betydning i litteraturen.

Den andre delen av min problemstilling handler om hvordan samfunnsfaglærere fremmer kritisk tenkning hos elever i samfunnsfagundervisningen. For å kunne uttale meg om hvordan lærerne jeg intervjuet gjør dette, må jeg først undersøke hvordan teorien mener lærerne kan gjøre dette. I denne delen vil jeg derfor vise til noen metoder lærere kan benytte i sin undervisning for å fremme kritisk tenkning. Disse metodene vil bygge videre på de forståelsene redegjøres for i den første delen av teorikapittelet.

### 2.1 Hva er kritisk tenkning?

Jeg vil starte med å påpeke at jeg belyser uttrykket ”kritisk tenkning” i en faglig kontekst, og ikke hvordan det blir benyttet i hverdagspråket. Det fremkommer i litteraturen at det å tenke kritisk i en faglig sammenheng nemlig er noe annet enn å tenke kritisk i hverdagen. Greek et al. (2014) peker på at i hverdagen blir ofte begrepet ”kritisk” forbundet med noe negativt, som det å få kritikk, kritisere noen eller påpeke feil. Opdal (2008) understreker at det å være kranglevoren ikke er det samme som å være kritisk. Det å være kritisk handler ikke om å være uenig i syn (Opdal, 2008). I litteraturen fremkommer det stor enighet om at kritisk tenkning i en faglig kontekst er et positivt ladet uttrykk (Fastvold, 2009; Greek et al., 2014; Opdal, 2008; Schjelderup, 2012)

Som nevnt i innledningen er kritisk tenkning et begrep som har mer enn én betydning, og det forstås ulikt av de ulike teoretikerne. Det fremkommer også i ulike kontekster, som det å ha en kritisk sans, kritisk vurdere, kritisk reflektere, stille seg kritisk til noe, ha et kritisk blikk – for å nevne noen. Begrepet er også hyppig brukt i læreplanen for Kunnskapsløftet. ”Kritisk

tenkning” fremstår altså som et sentralt og viktig begrep; både i dagliglivet, i læreplanen og i andre faglige sammenhenger. Samtidig er det uklart og flertydig. Derfor ser jeg det som viktig å forsøke og klargjøre hva uttrykket innebærer.

I dette kapittelet redegjør jeg altså for hva litteraturen forteller om ”kritisk tenkning”. I tillegg vil jeg også se på hva det menes med ”å være kritisk”. Dette skillet er det jeg innledningsvis viste til som kritisk tenkning som tenkeferdigheter og kritisk tenkning som holdning. Jeg vil påpeke at det ikke er et klart og tydelig skille. Det viskes til stadighet ut, hvor kritisk tenkning fremkommer både som en måte å være på og som en måte å tenke på. Men av ordens skyld har jeg valgt å strukturere kapittelet inn i dette skillet, hvor den første delen omhandler kritisk tenkning som en holdning, og den andre delen redegjør for kritisk tenkning som tenkeferdigheter. Disse er selvsagt ikke gjensidig utelukkende, men jeg vil først rette oppmerksomheten mot det alle teoretikerne er enige om, nemlig at kritisk tenkning er en grunnholdning.

### 2.1.1 Kritisk tenkning som en grunnholdning

Kritisk tenkning kan ses i lys av det ”å være kritisk”, altså som en grunnholdning og væremåte. Innenfor denne måten å se på kritisk tenkning vises det til et skille, i retning av å enten være åpen og nysgjerrig eller mot det å være skeptisk, i form av tvilende. Jeg vil først belyse den førstnevnte holdningen, som belyses av Fastvold (2009) og Greek et al. (2014). Deretter vil jeg se på kritisk tenkning i form av å være skeptisk og tvilende, med utgangspunkt i Klausen og Hope (2012) og Opdal (2008). Selv om de nevnte teoretikerne vektlegger ulike aspekter når de ser på kritisk tenkning som en holdning, er de alle enige om at det omhandler det å være undersøkende.

Fastvold (2009) hevder at det å være kritisk handler om å være åpen, hvor en stiller spørsmål som: ”forholder det seg virkelig slik vi tror det gjør? Eller må vi justere våre oppfatninger på dette punktet?” (s. 23). Han understreker at kritisk tenkning ikke handler om opposisjonstrang eller om det å være negativt kritiserende, men at det handler om å undersøke noe nærmere. Her fremtrer kritisk tenkning som en væremåte, som legger grunnlaget for hvordan man tenker. Fastvold sitt syn på kritisk tenkning ligner det som fremkommer av Greek et al. (2014). Greek et al. hevder at det å være kritisk er det samme som å være nysgjerrig. De trekker frem en rekke spørsmål en stiller når en er kritisk:

Er det slik jeg tror det er? Er det slik han sier det er? Er det andre måter å forstå dette på? Hvorfor gjør han det på denne måten? Kan det gjøres på andre måter? Må jeg justere min egen oppfatning i denne saken? (Greek et al., 2014, s. 6)

Spørsmålene viser at en som er kritisk, er granskende og undrende. Han godtar ikke uten videre det som fremkommer, men er undersøkende og stiller spørsmål. Den som er kritisk er både undersøkende til det som blir gjort, til sin egen forhåndsoppfatning, til andres utsagn og til egen og andres forståelse. Greek et al. (2014) peker på at en stiller seg granskende og undrende til hva en hører og hva en ser. Med det viser de til kritisk tenkning som en innstilling, som en holdning man har i møte med omverdenen.

Mona H. Klausen og Kjetil Hope (2012) presenterer kritisk tenkning som skepsis, hvor en ikke er like ”åpen” som Fastvold forfekter. Klausen og Hope (2012) definerer skepsis til å være ”en grunnholdning, et utgangspunkt, som man møter og vurderer påstander med, men som man endrer ut fra vitenskapelige resultater” (s. 14). De peker på at vårt samfunn har mengder av informasjon kun få tastetrykk unna, men at evnen til å vurdere informasjonen ikke er like lett å skaffe seg. Klausen og Hope understreker at med skepsis mener de vitenskapelig skepsis – at skepsis er basert på vitenskapelig forskning og metode. Med det vektlegger de at vitenskap handler om å søke etter svar, som igjen vil føre til nye spørsmål, og at det ikke handler om faste læresetninger eller fast kunnskap.

I likhet med Greek et al. (2014) illustrerer Klausen og Hope (2012) hva de mener med det å stille spørsmål. De hevder at en skeptiker vil stille følgende spørsmål: ”Er det for godt til å være sant? Er det noe ved denne påstanden som strider imot vitenskapelig kunnskap? Hvem er det som kommer med denne påstanden, og har denne personen noe å tjene på dette? Kan det være skadelig for noen?” (Klausen & Hope, 2012, s. 15). Som vi ser av disse spørsmålene, har en skeptiker en annen holdning enn det Greek et al. illustrerer med sine spørsmål. En skeptiker er tvilende til det som fremkommer, mens Greek et al. sine spørsmål peker mer i retning av å være åpen for nye perspektiver.

Klausen og Hope (2012) peker på at en skeptiker vil tvile helt frem til det empiriske grunnlaget i påstanden har blitt undersøkt, og først da kan han avvise eller akseptere påstanden, eller utsette å ta stilling til den. Det å tvile er noe Opdal (2008) også viser til.

Ifølge Opdal (2008) er utgangspunkt for kritisk tenkning tvil, hvor tvil kjennetegnes av at en utsetter å ta stilling til en antagelse. Når en tenker kritisk om en antagelse, er det ifølge Opdal ofte fordi en tviler på om antagelsen er rett. Selv om Opdal knytter kritisk tenkning til det å være tvilende, er dette noe som først og fremst må være til stede for å i det hele tatt kunne tenke kritisk. Opdal peker også på at skolen må utvikle mennesker som fungerer kritisk, som har et ønske om å velge å tenke kritisk. Personer kan nemlig være i stand til å tenke kritisk, men unnlate å gjøre det. Han hevder kritisk tenkning må bli en del av et karaktertrekk.

Som vi har sett, hevder teoretikerne at det ”å undersøke” er en sentral komponent i kritisk tenkning. De peker på at en som er kritisk, er undersøkende, og han stiller spørsmål til det som blir fremstilt. Dette er altså samtlige av teoretikerne i dette kapittelet enige om. De ulike teoretikerne vektlegger derimot ulike aspekter i det å være undersøkende. Vi har sett at Fastvold og Greek et al. vektlegger det å være åpen, mens Klausen og Hope vektlegger det å være skeptisk. Det å være skeptisk handler om å stille seg tvilende til det som blir fremstilt, noe også Opdal pekte på som utgangspunktet for kritisk tenkning.

Vi har altså sett at samtlige av teoretikerne så langt er enige om at kritisk tenkning handler om en grunnholdning, hvor en er undersøkende. Men hvordan operasjonaliserer man denne grunnholdningen? Jeg vil nå bevege meg bort fra hvordan man ”er kritisk”, og rette oppmerksomheten videre på hvordan man ”tenker kritisk”.

### 2.1.2 Kritisk tenkning som tenkeferdigheter

I denne delen belyser jeg hvordan teoretikerne operasjonaliserer kritisk tenkning. Kapittelet vil altså dreie seg om hvordan man tenker kritisk, som for mange teoretikere handler om hvilke tenkeferdigheter som utføres. For å kunne redegjøre for kritisk tenkning som tenkeferdigheter, ser jeg det først nødvendig å klargjøre hva jeg legger i begrepet ”tenkeferdigheter”. Med ferdighet menes noe som oppøves. Jeg benytter meg av begrepet slik Case (2005) viser til i artikkelen *Bringing critical thinking to the main stage*. Der fremkommer det at tenkeferdigheter blant annet innebærer problemløsning, beslutningstaking, utforskning, tolkning, analyse, bearbeiding av informasjon, definere mål og det å forutse noe. Selv om det ”å undersøke” ikke eksplisitt står nevnt i artikkelen til Case, forstår jeg dette som en tenkeferdighet.

I redegjørelsen av hvordan kritisk tenkning forstås som en tenkeferdighet, står sentralt det ”å undersøke”. Alle de nevnte teoretikerne operasjonaliserer kritisk tenkning som det å undersøke noe nærmere. Det er derimot ulikheter blant teoretikerne om hva som skal undersøkes, noe jeg vil belyse i dette kapittelet. Kapittelet vil vise at Fastvold (2009) i størst grad fokuserer på det å undersøke de ulike sidene ved en sak, mens Opdal (2008) argumenterer for at kritisk tenkning handler om å undersøke premissene til en antagelse. I kapittelet vil vi også se at Schjelderup (2012) peker på begge disse tingene som kritisk tenkning. Alle de tre nevnte teoretikerne ser på kritisk tenkning i et filosofisk perspektiv.

Etter at jeg har redegjort for hvordan de nevnte teoretikerne forstår kritisk tenkning som tenkeferdigheter, vil jeg vise at tenkeferdigheter kan deles inn i ulike nivåer: lavere og høyere ordenstenkning. Der vil det fremkomme at kritisk tenkning ofte blir knyttet opp mot det sistnevnte; det ”høyeste nivået av tenkeferdigheter”. Kapittelet som følger dette, vil omhandle Roland Case. Case kritiserer det å forstå kritisk tenkning som tenkeferdigheter, og spesielt som det høyeste nivået. Han argumenterer for at kritisk tenkning heller bør forstås som selve kvaliteten på tenkeferdigheten, og ikke knyttes til en spesiell tenkeferdighet. Men først nå, vil jeg som sagt rette oppmerksomheten mot de teoretikerne som ser på kritisk tenkning som tenkeferdigheter, med fokus på det å undersøke noe nærmere.

I det filosofiske perspektivet pekes det til stadighet på filosofen Sokrates, som i sin tid stilte spørsmål for å undersøke nærmere. Sokrates vandret rundt blant folket, og avbrøt de som snakket lenge og uavbrutt, ”for han ville undersøke de enkelte utsagn nærmere, før taleren hastet videre til neste kraftsats” (Fastvold, 2009, s. 38). Fastvold (2009) understreker at man ikke evner å tenke kritisk, hvis man uten videre godtar gjengse forklaringer. Ifølge Fastvold slo Sokrates fast at kritisk tenkning er en internalisert dialog, hvor en evner å føre en dialog med seg selv. På denne måten kan man belyse ulike perspektiver ved en sak.

Fastvold hevder at kritisk tenkning betyr ”å undersøke ulike saksforhold på en selvstendig og systematisk måte” (2009, s. 22). Dette har likheter med hva som fremkommer av Schjelderup (2012). Schjelderup hevder at kritisk tenkning handler om ”å kunne argumentere for ethvert standpunkt, også det en i utgangspunktet ikke selv tror” (s. 108). Schjelderup trekker derimot kritisk tenkning litt lenger enn Fastvold, hvor en ikke bare undersøker de ulike saksforholdene eller standpunktene, men hvor en også skal kunne argumentere for de. Hun hevder at gjennom

å begrunne de ulike standpunktene, kan man få mulighet til å endre både standpunkt og tenktemåte. En gir elevene muligheten til å se at måten de tolker verden på kun er én mulig måte (Schjelderup, 2012). Hun hevder videre at utgangspunktet for å kunne tenke kritisk er at man klarer å begrunne sine meninger. Både Schjelderup og Fastvold sine definisjoner har likheter med det som fremkommer av Greek et al., (2014) som hevder at kritisk tenkning vil si ”å bruke fornuft og kunnskap for å tenke over ulike faglige forhold på en selvstendig, undersøkende og systematisk måte” (s. 5-6).

Samtidig som Schjelderup (2012) fremmer et syn på kritisk tenkning som handler om å argumentere for ulike standpunkt, peker hun på at det å synliggjøre premisser er grunnleggende for kritisk tenkning. Hun definerer et premiss til å være ”forutsetning for noe, en generell antagelse om at noe er sant” (Schjelderup, 2012, s. 21). En måte en kan synliggjøre premissene på, er ved å be om en begrunnelse. Paul M. Opdal (2008) peker også på viktigheten av å undersøke premissene til en antagelse. Opdal hevder at ”kritisk tenkning ikke kan være annet enn en tydeliggjøring, gransking og vurdering av de grunner antagelsen bygger på” (s. 51). Han understreker videre at en antagelse stort sett ikke opptrer alene, men i en argumentrekke med andre antagelser, hvor de andre antagelsene har fungert som premisser. I denne argumentrekken vil antagelsen ses som konklusjonen, mens rekken av antagelser vil ses på som de grunner antagelsen bygger på. Opdal mener at en kritisk tenkende må undersøke om grunnene som benyttes er gode grunner.

Opdal mener at det som kjennetegner en god grunn, er at den tilfredsstiller kravet om holdbarhet og relevans. Kravet om holdbarhet dreier seg om hvor sikker en kan være på at noe er sant, mens kravet om relevans dreier seg om hvor relevant og beviskraftig grunnen er i lys av det som skal begrunnes. For å klargjøre dette kravet, viser Opdal til et eksempel om styreformen i Norge. Påstanden er: Norge er et demokrati. Grunnen er: Norge har høy levestandard. De fleste kan være enige om at grunnen som oppgis er sann, altså holdbar. Han understreker at kritisk tenkning kun vil gjelde hvis det er noe som kan være sant/falskt og riktig/galt. Grunnen over er derimot ikke relevant: ”For hvordan kan nivå på levestandard si noe om eksisterende styreform?” (Opdal, 2008, s. 53). Dermed kan en ikke anse grunnen for en god grunn. Dette er altså et eksempel på hvordan en tenker kritisk, ifølge Opdal.



Fra avsnittet over kan vi se at en del av det å tenke kritisk er det å vurdere. For Opdal må den kritiske tenkeren vurdere om grunnen er holdbar og relevant, for å kunne bli ansett som en god grunn. Det fremkommer enighet blant teoretikerne om at det å vurdere informasjon er en sentral del av å tenke kritisk. Det påpekes at kritisk tenkning er en viktig kompetanse å inneha i vår digitale tidsalder, fordi en må vurdere den tilgjengelige informasjonen (Fastvold, 2009; Klausen & Hope, 2012; Rasmussen, 2017; Sinnes, 2015). Sinnes, Hope og Klausen påpeker at det er viktig å kunne vurdere og ta stilling til informasjonen som er tilgjengelig, mens Fastvold sier følgende:

Er ikke også det å kunne tenke kritisk – å kunne gjøre tilstrekkelig bruk av vår rasjonelle evne – like viktig som lese-, skrive- og regneferdigheter? Må vi ikke også kunne vurdere det vi lærer og leser og hører på et rasjonalt, selvstendig vis for å klare oss i vårt moderne samfunn? (Fastvold, 2009, s. 20)

Fra sitatet over kan vi se at Fastvold knytter kritisk tenkning og det å vurdere sammen. Dette fremkommer også i Stortingsmelding nr. 28. Der blir kritisk tenkning og refleksjon omtalt sammen, hvor det står at: ”Evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). Forståelsen som fremmes i denne stortingsmeldingen, sammenfatter de tenkeferdighetene vi så langt har sett på i denne delen.

Vi har så langt i dette kapitlet sett på hvordan kritisk tenkning forstås som en tenkeferdighet, som det å undersøke noe nærmere. Dette er alle de nevnte teoretikerne enige om, selv om de vektlegger ulike ting angående hva som skal undersøkes. Vi så at Fastvold fokuserte på det å undersøke de ulike sidene ved en sak, mens Opdal pekte på det å undersøke premissene til en antagelse. Vi så at Schjelderup representerte en mellomting, som både så på kritisk tenkning som det å undersøke de ulike sidene og argumentere for de, og som det å undersøke premisser, ved å be om begrunnelser. Avslutningsvis så vi at teoretikerne også var enige om at kritisk tenkning handler om det å vurdere det som blir fremstilt, som er viktig å kunne gjøre i dagens informasjonssamfunn. Dette fremkom også i Stortingsmelding nr. 28, hvor kritisk tenkning ble forstått som både det å se en sak fra ulike sider, og det å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg. I den neste delen av dette kapitlet vil jeg vise at tenkeferdigheter kan deles inn i to nivåer, lavere og høyere ordenstenkning. Her vil vi se at kritisk tenkning ofte blir knyttet til det høyeste nivået.

### 2.1.2.1 Kritisk tenkning som høyere ordenstenkning

Fred. M Newmann (1990) peker på at tenkeferdigheter kan deles inn i ulike nivåer: ”higher order thinking” og ”lower order thinking”. Jeg vil i det følgende referere til disse som høyere- og lavere ordenstenkning. Case (2005) hevder at kritisk tenkning ofte blir knyttet til det høyere nivået, som innebærer tolkning, analyse og bearbeiding av informasjon. En som gjør det er Newmann (1990), som forklarer ”høyere ordenstenkning” med at man arbeider med oppgaver eller spørsmål som ikke krever rutine. Motsetningen til dette er oppgaver som fordrer lavere ordenstenkning, som innebærer en rutinemessig og mekanisk bruk av tidligere oppnådd kunnskap, hvor en for eksempel repeterer informasjon fra hukommelsen (Newmann, 1990).

Dette å knytte kritisk tenkning opp mot høyere ordenstenkning blir også belyst i en artikkel i Aftenposten Innsikt, fra april 2017. Her uttaler førsteamanuensis Ingvill Rasmussen seg om hva skolen bør gjøre i møte med falske nyheter, og peker på kritisk tenkning som en viktig ressurs. Hun peker i følgende sitat på hvordan kritisk tenkning ofte blir oppfattet:

Kritisk tenkning er altså gjerne knyttet til det å vurdere og å integrere informasjon – det å skille mellom fakta på den ene siden og oppfatninger eller følelser på den andre siden, samt å kunne trekke slutninger med utgangspunkt i ulike informasjonskilder. Også det å forme, begrunne og kommunisere ideer trekkes gjerne frem som en sentral ferdighet knyttet til kritisk tenkning. Det sistnevnte henger sammen med samarbeid og problemløsningsferdigheter. (Rasmussen, 2017. Avsnitt 7)

I sitatet over forstås kritisk tenkning som høyere ordenstenkning, i form av blant annet bearbeiding av informasjon og problemløsning. I sitatet peker Rasmussen (2017) også på det å begrunne som en sentral ferdighet innenfor kritisk tenkning, slik Schjelderup også hevdet. Samtidig kommer Rasmussen selv med en definisjon på kritisk tenkning som hun ser som hensiktsmessig, hvor hun har samlet de elementene hun ser sentrale i de ulike synene på uttrykket. Definisjonen lyder som følger: ”Å tenke kritisk innebærer at man aktivt søker informasjon, også informasjon som ikke bekrefter ens nåværende oppfatning, og at man vurderer informasjonen etter kvalitetsstandarder” (Rasmussen, 2017. Avsnitt 6). Her handler kritisk tenkning om hvordan man søker og vurderer informasjon.

Så langt har vi sett på hvordan kritisk tenkning kan forstås som det høyeste nivået av tenkeferdigheter: som høyere ordenstenkning. Her så vi at kritisk tenkning kan forstås som det å tolke, vurdere og analysere informasjon; som en motsetning til det å reproducere informasjon. Det å vurdere informasjon fremkom som viktig i dagens digitale samfunn, og noe alle teoretikerne så langt har forbundet med kritisk tenkning. Jeg vil i det følgende rette oppmerksomheten mot Roland Case (2005), som hevder det er problematisk å se på kritisk tenkning som tenkeferdigheter.

Case (2005) hevder at det å se på kritisk tenkning som én av mange måter å tenke på, kan føre til at det aldri er viet nok tid til det i undervisningen. Han hevder også at faren ved å forstå kritisk tenkning som høyere ordenstenkning, er at det kan bli reservert til de ”flinkeste” elevene, da det blir en forutsetning at elevene kan lavere ordenstenkning først. Det vil også være problematisk å anta at elevene tenker kritisk hvis de kun utfører eksempelvis en analyse. Han mener at lærere dermed kan tro de fremmer kritisk tenkning hos elever bare ved å få de til å utføre oppgaver som involverer høyere ordenstenkning. Han påpeker også at elever kan tenke kritisk ved lavere ordenstenkning. Case mener det for eksempel gjelder de med dårlig hukommelse, som benytter seg av ulike strategier for å huske. Det kan være strategier som å skrive lister på ark eller mentalt, eller det å repetere. En vil tenke kritisk om det å huske hvis en vurderer påliteligheten og brukervennligheten til disse strategiene. Dette viser at høyere ordenstenkning ikke nødvendigvis innebærer kritisk tenkning, da oppgaver innenfor det kan gjøres på tankeløse måter, mens lavere ordenstenkning kan bli gjort på en kritisk tenkende måte.

Case påpeker at kritisk tenkning ikke bør knyttes til en spesiell tenkeferdighet, men heller til selve *kvaliteten* på tenkeferdigheten. Det er avgjørende hvordan en analyserer, for å kunne si noe om eleven tenker kritisk eller ikke: ”If students blindly accept dubious assumptions, leap to fallacious conclusions and rely on inaccurate statements we would be hard pressed to describe their ”analysis” as exhibiting critical thinking” (Case, 2005, s. 3). Han argumenterer for at kritisk tenkning kan foregå i en hvilken som helst faglig oppgave på skolen, forutsatt at den tenkende forsøker å vurdere hva som er fornuftig og ansvarlig å gjøre eller tro.

Case (2005) knytter kritisk tenkning opp mot kriterier, og viser til følgende definisjon: ”To think critically is essentially to engage in deliberations with the intention of making a

judgment based on appropriate criteria” (s. 3). Sitatet over viser at Case sitt syn på kritisk tenkning handler om det å gjøre overveielser og velge blant passende kriterier. Han trekker frem et eksempel hvor noen elever får i oppgave å stille spørsmål til en som har opplevd 2. verdenskrig. Elevene kan derimot ikke stille hvilke som helst spørsmål – de må oppfylle visse kriterier. For å kunne stille gode spørsmål peker Case på at de også må ha bakgrunnskunnskap om temaet.

Både kriterier og bakgrunnskunnskap hevder Case (2005) er to viktige ressurser elevene må inneha for å kunne klare å tenke kritisk. Han viser totalt til fem slike ressurser. I tillegg til de to nevnte, fremkommer det også at elevene må ha en holdning som fremmer kritisk tenkning. Den kritiske tenkeren må være åpen, upartisk, tolerant for tvetydighet, selvreflekterende og oppmerksom overfor detaljer (Case, 2005). Her fremkommer holdninger, som tidligere nevnt, som en forutsetning for kritisk tenkning. I tillegg til det må den kritiske tenkeren ha et ordforråd med begreper knyttet til kritisk tenkning, som innebærer å kunne forskjellen mellom konklusjon, premiss, årsak og korrelasjon. Den femte ressursen handler om tenkestrategier, hvor elevene må kunne organisere informasjon.

I denne delen har vi sett at tenkeferdigheter kan deles inn i to nivåer, høyere og lavere ordenstenkning, og vi har sett at kritisk tenkning ofte blir knyttet opp mot den høyeste. Denne måten å forstå kritisk tenkning på omhandlet det å analysere, bearbeide og tolke informasjon. Det å forstå kritisk tenkning som dette, var ifølge Case problematisk, da det kan føre til at kritisk tenkning ikke får en sentral del av opplæringen i klasserommet. Hans forståelse av uttrykket retter seg mot selve *kvaliteten* på tenkeferdighetene – ikke på tenkeferdighetene i seg selv. Han knytter spesielt kritisk tenkning opp mot kriterier, og argumenterer for at det handler om å gjøre gode overveielser, hvor en må velge blant passende kriterier. Vi så avslutningsvis på fem intellektuelle ressurser som er utgangspunktet for å kunne tenke kritisk, hvor passende kriterier var ett av de. I den følgende delen vil jeg oppsummere hele kapittel 2.1 *Hva er kritisk tenkning?*. Hensikten med det er for å ha klart for oss hovedtrekkene i hva kritisk tenkning innebærer for teoretikerne, før vi videre ser på hvordan de mener lærere kan fremme det i undervisningen.

I hele dette kapittelet, om *hva* kritisk tenkning er, har vi sett at det finnes ulike tilnærminger til begrepet. Innledningsvis i kapittelet så vi at det var forskjell på begrepet brukt i hverdagen

og begrepet brukt i en faglig sammenheng. Vi så at kritisk tenkning i en faglig kontekst, som er det hele oppgaven bygger på, er et positivt ladet begrep. I denne faglige konteksten fremkom det enighet blant de fleste teoretikerne om at kritisk tenkning handler om en måte å være på; som en grunnholdning, og en måte å tenke på; som tenkeferdigheter. Derfor valgte jeg å strukturere kapittelet inn i dette skillet; hvor jeg først viste til kritisk tenkning som en grunnholdning, og deretter i lys av tenkeferdigheter.

Vi så at teoretikerne som så kritisk tenkning som en grunnholdning enten forstod det som å være åpen og nysgjerrig, eller som det å være skeptisk, i form av tvilende. Felles for alle teoretikerne, var at de mente det handlet om å være undersøkende, hvor det å stille spørsmål stod sentralt. Deretter så vi på hvordan teoretikerne operasjonaliserer uttrykket, hvor kritisk tenkning ble forbundet med tenkeferdigheter. Det fremstod en enighet blant teoretikerne om at det handler om å undersøke noe nærmere, slik delen om holdningsaspektet også synliggjorde. Skillet videre pekte i retning av å enten undersøke de ulike sidene ved en sak, eller ved å undersøke premissene til en antagelse. Samtidig som vi så at kritisk tenkning også kan bli forstått som begge disse tingene. Vi så videre at en fellesnevner blant teoretikerne var at kritisk tenkning også handler om det å *vurdere* det som blir fremstilt, noe som er viktig å kunne gjøres i dagens informasjonssamfunn.

Avslutningsvis så vi at tenkeferdigheter kan deles inn i lavere og høyere ordenstenkning, og at kritisk tenkning ofte blir knyttet opp mot den sistnevnte. Dette handlet om kritisk tenkning som det å analysere, bearbeide og tolke informasjon. Deretter rettet vi oppmerksomheten mot Roland Case, som i motsetning til de forståelsene som har fremkommet så langt, heller peker på selve kvaliteten på *tenkeferdighetene*. Han viser derimot enighet om at kritisk tenkning også omhandler en holdning, og peker på at det handler om blant annet å være åpen, tolerant og selvreflekterende. Dette fremsto som et utgangspunkt for kritisk tenkning, sammen med fire andre intellektuelle ressurser. Kort sagt rettet han oppmerksomheten mot kriterier, hvor han argumenterer for at kritisk tenkning handler om å gjøre gode overveielser, hvor en må velge blant passende kriterier.

Nå som vi har sett på hva kritisk tenkning innebærer, og hva som må ligge til grunn, kan vi gå nærmere inn på hvordan lærere kan fremme det hos elevene. Der vil det fremkomme en sammenheng mellom de ulike teoretikernes forklaringer av kritisk tenkning, og hvordan de

mener det skal fremmes hos elever. De som vektlegger det ”å undersøke noe”, vektlegger et klasserom som tilrettelegger for dette. Mens Case, som fremhever kriterier og de fem intellektuelle ressursene, mener at lærerne må legge til rette for at disse ressursene blir utviklet. Samtidig som han argumenterer for kritisk tenkning som en måte å lære bort pensum på.

## 2.2 Hvordan fremme kritisk tenkning hos elever i undervisningen

Kritisk tenkning er ikke noe som oppstår spontant og naturlig – det er noe som må læres (Fastvold, 2009; Greek et al., 2014). Men hvordan skal lærere lære elevene å tenke kritisk? I dette kapittelet vil jeg redegjøre for noen ulike måter lærere kan fremme kritisk tenkning på i undervisningen. Kapittelet vil bygge videre på tilnærmingene som fremkom i det forrige kapittelet. Jeg starter med å utdype Case sine tanker om hvordan lærere kan fremme kritisk tenkning i undervisningen, som en metode å lære bort pensum på, og ved å utvikle de fem intellektuelle ressursene nevnt i forrige kapittel. Deretter vil jeg vise til hvordan lærere kan fremme kritisk tenkning gjennom filosofisk metode, som vektlegger det å undersøke. Grunnleggende for alle metodene som belyses her, er viktigheten av både læreren og fellesskapet i klasserommet.

Hensikten med dette kapittelet er for å kunne vurdere om de lærerne jeg intervjuet kan sies å fremme kritisk tenkning i sin samfunnsfagundervisning. Samtidig håper jeg kapittelet kan fungere som veiledning til lærere som ønsker å vite mer om hvordan de kan fremme kritisk tenkning i undervisningen.

### 2.2.1 Hvordan Roland Case mener kritisk tenkning må fremmes i undervisningen

R. Case (2005) peker på at kritisk tenkning ikke kan ses som et sett av ferdigheter eller prosesser som blir utviklet uavhengig av innhold eller kontekst, eller som et tillegg til pensum. Han hevder at når kritisk tenkning blir adressert i klasserommet, er det ofte etter at emnet har blitt lært, fordi hovedprioriteten for mange lærere er at elevene må lære pensum. Case argumenterer derimot for at kritisk tenkning må ses på som en måte å lære bort pensum på.

Case hevder at lærere kan få elevene til å tenke kritisk i en hvilken som helst intellektuell oppgave som omhandler vurdering eller valg. For eksempel ved å få elevene selv til velge

overskrift for en oppgave, og ikke bare få den gitt. Da får de selv velge hvilken overskrift som er mest informativ og engasjerende. Case viser til at lærere kan presentere spørsmål eller oppgaver som fordrer elevene til å reflektere kritisk over temaet. Case understreker også at en kan bare tenke kritisk hvor det er et problem til stede. En trenger ikke tenke kritisk hvis det riktige svaret er åpenbart eller det bare finnes ett mulig alternativt, for da er ikke situasjonen heller problematisk. (Case, 2005)

I det forrige kapittelet viste jeg til fem intellektuelle ressurser, som Case mener må ligge til grunn for at elevene kan klare å tenke kritisk. Jeg vil i det følgende vise til hvordan lærere kan sørge for at elevene utvikler de fem intellektuelle ressursene, også kalt ”verktøy”, som grunnleggende for elevenes kritiske tenkning. I redegjørelsen av dette, vil jeg ta utgangspunkt i eksempelet vist til i forrige kapittel, om 2. verdenskrig. Det er fordi jeg synes det tydeliggjør og forenkler poengene til Case.

Den første ressursen er, som tidligere nevnt, bakgrunnskunnskap. Læreren må sørge for at elevene har relevant bakgrunnskunnskap om temaet de skal tenke kritisk om (Case, 2005). Det er enighet i litteraturen om at man må ha kunnskap om et tema for å klare å tenke kritisk rundt det (Case, 2005; Koritzinsky, 2014; Opdal, 2008). Ifølge Koritzinsky (2014) er det vanskelig å tenke kritisk om samfunnsproblemer elevene ikke har kunnskaper om eller erfaringer fra. Han påpeker videre at enkelte lærere dermed kan hevde at det å tenke kritisk rundt samfunnsnormer og handlingsvalg kun hører hjemme i videregående skole. I denne sammenheng påpeker han at de fleste hovedmomentene i samfunnskunnskap på ungdomstrinnet handler om emner som er nær elevenes livsverden og interesser. Han trekker blant annet frem kjønnsroller, likestilling, oppdragelse, reklame, rusmiddelbruk, rasisme og fordommer. Mye av dette former elevenes hverdag, og det er noe de fleste unge har en mening om. Det vil altså si at i samfunnsfag kan elevene tenke kritisk om de fleste temaene, selv om de ikke har hatt grundig undervisning i det på forhånd. Samtidig må læreren passe på at elevene innehar den relevante bakgrunnskunnskapen som er nødvendig.

I eksempelet fra Case (2005) skulle elevene tenke kritisk om 2. verdenskrig. Måten de skulle tenke kritisk om det på var å lære og stille gode spørsmål til en som hadde opplevd 2. verdenskrig. Det vil derimot være vanskelig å kunne stille gode spørsmål om et tema man ikke kan noe om (Case, 2005). Derfor blir læreren nødt til å sørge for at elevene innehar

relevant bakgrunnskunnskap om temaet, før de får i oppgave om å lage gode spørsmål. Det betyr ikke at elevene først skal lære alt om 2. verdenskrig, før de lager spørsmål om det. De lærer også om det temaet i prosessen med å lage de ulike spørsmålene, men samtidig må det være noe sentral kunnskap til stede for å i utgangspunktet kunne lage de gode spørsmålene.

Som nevnt må også læreren sørge for at elevene har kriterier om hva som kjennetegner gode spørsmål. Kriterier er den andre ressursene som må ligge til grunn for kritisk tenkning. Dette å finne frem til de ulike kriteriene, kan klassen gjøre i fellesskap med læreren (Case, 2005). Læreren trenger altså ikke sette kriteriene selv, for så å presentere det til elevene. Dette kan de diskutere i fellesskap. I eksempelet fremkommer det at gode spørsmål gir mye informasjon, er spesifikke til situasjonen, er åpne, uventede og ikke er lette å svare på. Det er også viktig at elevene har et godt ordforråd om begreper knyttet til kritisk tenkning, som er den fjerde ressursen. Her må de eksempelvis kunne skille hva som ligger i begrepene ”gode” og ”svake” spørsmål. Dette peker Case på at ble gjort før de diskuterte seg frem til kriteriene for gode spørsmål.

Videre belyses den femte ressursen, som omhandler tenkestrategier. I eksempelet fikk læreren elevene til å lage et tankekart med ulike spørsmål om 2. verdenskrig. Det å lage tankekart fordrer ikke kritisk tenkning i seg selv, da man skal skrive ned mest mulig tanker i tankekartet, men det er når man skal vurdere hvilke spørsmål derfra man skal bruke, at man må tenke kritisk (Case, 2005). Denne vurderingen gjorde elevene i eksempelet to og to. Da diskuterte de hvilke spørsmål som oppfylte kriteriene de hadde satt og som var mest hensiktsmessige for hva de skulle undersøke.

Gjennomgående i eksempelet vises viktigheten av fellesskapet. Elevene diskuterer med hverandre, i fellesskap og to og to. Rasmussen (2017) understreker også at kritisk tenkning må trenes i sosiale sammenhenger, for da får elevene mulighet til å justere hverandre. Hun peker også på viktigheten av støtte fra læreren, som også er noe som Case demonstrerer i sitt eksempel. For Case er læreren sentral i arbeidet med å fremme kritisk tenkning hos elever.

I eksempelet som er redegjort for i dette kapittelet, fremmes kritisk tenkning gjennom at elevene lager gode spørsmål, og hvor læreren setter rammene for elevene. Læreren passer på at elevene har relevant bakgrunnskunnskap om temaet, og har passende kriterier i arbeidet.



Elevene samarbeider, diskuterer og vurderer sammen. Læreren fremmer på denne måten kritisk tenkning ved å få elevene til å gjøre overveielser med hensikt i å vurdere ut i fra passende kriterier, som vi så fra forrige kapittel, er det Case definerte som kritisk tenkning. Som vi så i eksempelet, er det viktig at læreren hjelper elevene til å mestre de intellektuelle ressursene, for at de skal kunne tenke kritisk. Samtidig tenker de kritisk i arbeidet med de ulike ressursene, ved å blant annet bestemme kriterier og velge ut det som er relevant fra et tankekart. Det å integrere kritisk tenkning i temaet og pensum, er noe Case argumenter for.

### 2.2.2 Hvordan fremme kritisk tenkning i et filosofisk perspektiv

I del 1 av teorikapittelet har vi sett at Fastvold (2009), Schjelderup (2012) og Opdal (2008) forstår kritisk tenkning ut fra et filosofisk perspektiv. Vi så at en fellesnevner er det å være undersøkende og stille spørsmål, slik filosofen Sokrates også en gang gjorde. Ulikhetene mellom teoretikerne var *hva* de fokuserte på å undersøke. Fastvold fokuserte på det å undersøke de ulike sidene ved en sak, mens Opdal pekte på det å undersøke premissene til en antagelse. Vi så at Schjelderup både så på kritisk tenkning som det å undersøke de ulike sidene og argumentere for de, og som det å undersøke premisser, ved å be om begrunnelser. I dette kapittelet vil vi se at deres forståelse også vil utspille seg når det kommer til hvordan de mener lærere kan fremme kritisk tenkning i undervisningen. I dette kapittelet vil jeg først belyse hvordan Fastvold (2009) og Schjelderup (2012) mener kritisk tenkning bør fremmes i klasserommet. Deretter vil jeg se hvordan Opdal (2008) mener man kan lære elevene å undersøke premissene.

Fastvold (2009) og Schjelderup (2012) argumenterer for at lærere kan fremme kritisk tenkning gjennom filosofisk metode. De understreker at det ikke handler om filosofi som emne, som et kunnskapsfag hvor elevene skal lære om de antikke filosofene. Filosofisk metode er derimot et verktøy for å undersøke ulike spørsmål og tema (Schjelderup, 2012). Fastvold (2009) peker på det han kaller ”samtalebasert filosofiundervisning”, og understreker at dette må inn i skolen: ”Det er på høy tid at lærerstanden tilegner seg ferdigheter som trengs for å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning gjennom samtalebasert filosofiundervisning” (s. 30). Det som er hensiktsmessig med å bruke samtalebasert filosofiundervisning, er at det kan foregå i alle fag. Fastvold (2009) peker på at metoden ikke er avhengig av noe eget pensum eller egne undervisningsopplegg. Derfor vil denne metoden være godt egnet til alle aspekter i samfunnsfag.

Sentralt i samtalebasert filosofiundervisningen er ”det undersøkende fellesskapet”. Fastvold peker på at når elevene får tenke i fellesskap, får tenkningen deres en annen kvalitet enn når de sitter alene og grubler. Det blir derfor viktig å benytte seg av klassens fellesskap i arbeidet med å fremme kritisk tenkning hos elever, både i plenum med læreren, men også i gruppearbeid eller sammen med en læringspartner. Som vi har sett kan kritisk tenkning bli sett på som en internalisert dialog, hvor en evner å føre en dialog med seg selv (Fastvold, 2009). På denne måten kan man belyse ulike perspektiver ved en sak. En har altså internalisert den ytre dialogen, til en indre dialog med seg selv. Derfor hevder Fastvold at det er viktig å øve på den ytre dialogen, for uten den ytre dialogerfaringen en får i møte med andre mennesker, vil ikke kritisk tenkning i det hele tatt være mulig.

Fastvold påpeker at kritisk tenkning ikke oppstår uten videre i møte med andre mennesker. Han argumenterer for at det er en kunstig aktivitet, som må læres i skolen. En nødvendighet for kritisk tenkning blir dermed et menneskelig fellesskap, men ikke en tilstrekkelig forutsetning (Fastvold, 2009). Det er behov for veiledning fra læreren. Det viktigste læreren kan gjøre er å stille spørsmål til elevene; spørsmål som skal stimulere elevenes tenkning. Dette retter seg i stor grad om filosofiske spørsmål, som ifølge Fastvold fordrer til en dreining fra det som er konkret til noe mer generelt, og spørsmål som har mer enn bare ett svar. Han peker også på at filosofiske spørsmål ikke har fasitsvar, og illustrerer med et eksempel. Eksemplet omhandler sangen ”Lisa gikk til skolen”; hvor Lisa går til skolen i en kjole. Spørsmål han stiller i denne sammenheng, for å gå fra det konkrete til det generelle, er følgende: fra ”Hvorfor går Lisa i kjole til skolen?” til ”Hva bør Lisa ha på seg når hun går til skolen?” (Fastvold, 2009, s. 69). Her peker Fastvold på at man har fått noe å tenke på, fordi det har kommet et *bør* inn spørsmålet, og som kan få en til å se på sangen med kritiske øyne. En må foreta vurderinger, og vurderingen har med tenkning å gjøre.

Schjelderup er også opptatt av at læreren må stille spørsmål til elevene, og hevder at det å stille spørsmål til elevene utvikler deres evne til kritisk tenkning. Hun peker på at det innebærer ”et bevisst forhold til valg av læremidler og formidling fra skolens og lærerens side” (Schjelderup, 2012, s. 10). Her fremkommer viktigheten av læreren i arbeidet med elevenes kritiske tenkning, samt læremidler og skolen selv. Vi har sett at det å være kritisk, handler om det å være undersøkende. Schjelderup argumenterer for å skape et undersøkende fellesskap i klasserommet:

Når du er i dialog med elevene og stiller kritiske spørsmål, etableres et undersøkende fellesskap der hver enkelt kan stå frem med sitt unike perspektiv. Din oppgave er å få frem det unike i hver enkelt elevs perspektiv. (Schjelderup, 2012, s. 32)

Vi har tidligere sett at kritisk tenkning handler om det å se de ulike sidene ved en sak. I sitatet over kan vi se at Schjelderup mener at det er læreren som skal få frem de ulike perspektivene i klasserommet, ved å stille kritiske spørsmål. Hun påpeker videre at med kritiske spørsmål, mener hun i form av ”undersøkende, der en stiller spørsmål for å finne ut noe mer” (Schjelderup, 2012, s. 58). Schjelderup understreker viktigheten av fellesskapet for den kritiske tenkning, ved følgende sitat: ”Når mennesker sammen reflekterer over begivenheter, får de mulighet til å ta del i hverandres perspektiv” (Schjelderup, 2012, s. 45). En forutsetning for dette er at det er et klassemiljø som tilrettelegger for dette, hvor elevene føler seg trygge til å dele sine tanker og at de samtidig lytter og respekterer andre sine tanker og perspektiver.

Det å se en sak fra ulike sider, er også noe som belyses i Stortingsmelding nr. 28. Der står det at:

Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider.

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21-22)

I sitatet over forstår kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider, som to ulike ting. Samtidig kan man se at Kunnskapsdepartementet knytter de sammen, og at ved både refleksjon og kritisk sans kan elevene bli selvstendig tenkende, som søker kunnskap og reflekterer over vedtatte sannheter. Schjelderup (2012) er også opptatt av at kunnskap ikke skal formidles som en endelig sannhet og viten til elevene. Hun definerer kunnskap til å være ”begrunnet tro om fenomener i verden, om det som er og det som har vært” (s. 43).

Schjelderups syn på kunnskap er at det er ”menneskers tolkning av erfaringer, som aktivt settes i en sammenheng og tillegges en mening” (2012, s. 44). Hun peker på at kunnskap skapes, vurderes og modifiseres hele tiden, og det må også elevene være klar over. Hun argumenterer for at det er viktigere å lære dem å søke og utvikle kunnskap, og ha en kritisk holdning til det som formidles. Det er også umulig for lærerne å formidle all kunnskap til elevene, med den økende kunnskapsproduksjon og all tilgjengelig informasjon på Internett: ”Derimot må elevene lære å søke og å utvikle kunnskap, fremfor å reprodusere fakta”

(Schjelderup, 2012, s. 46). Hun påpeker at klasserommet må være et undersøkende fellesskap, som sammen finner frem til ny kunnskap.

Gjennom filosofisk metode i klasserommet, endres lærerrollen fra å være den tradisjonelle kunnskapsformidler, til å stille spørsmål som skal veilede elevene: ”Det er ikke du, som lærer, som vet og som overfører kunnskap til eleven, som i utgangspunktet ikke vet” (Schjelderup, 2012, s. 32). Ifølge Schjelderup skal læreren være intellektuell lat, som å si: ”vent, dette forstår jeg ikke helt. Kan du forklare...”. Læreren må la være å trekke opplagte slutninger, og få elevene til å forklare seg bedre. For gjennom å få elevene til å forklare deres tanker, får de også dem til undersøke tanken nærmere. Schjelderup viser til tre ting læreren skal få frem hos elevene:

- 1) Hva elevene tenker (påstand, definisjoner)
- 2) Bakgrunnen for at de tenker slik (premisser og begrunnelser)
- 3) Hvor disse tankene fører hen (konsekvenser)

(Schjelderup, 2012, s. 32)

Schjelderup påpeker viktigheten av å klargjøre tankene til elevene, og at læreren er nødt til å stille spørsmål når elevene ikke har formulert seg klart. Da hevder hun at elevene må forklare premissene for deres utsagn, definere begrepene de benytter seg av og de tvinges til å presisere implisitte slutninger. Vi kan se her at læreren skal fungere som en rollemodell for elevene i den kritiske tenkningen, slik at også de lærer å undersøke premissene til utsagn, som vi tidligere har sett er det Opdal og Schjelderup knytter til kritisk tenkning.

Vi har nå sett hvordan det undersøkende fellesskapet kan fremme kritisk tenkning hos elever, ved å undersøke de ulike perspektivene i klasserommet. Det gjøres gjennom dialog og spørsmål i fellesskap, hvor læreren er den tydelige veilederen som stiller kritiske spørsmål. Vi har også sett hvordan læreren kan stille kritiske spørsmål for å undersøke premissene til elevene. Dette var også noe Opdal pekte på som kritisk tenkning. Vi har tidligere sett at Opdal hevder kritisk tenkning handler om å undersøke om grunnene til et utsagn kan anses som holdbare og relevante. Dette har likheter med det som fremkommer i Kunnskapsløftet, hvor det står at ”Kritisk tenkning innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder” (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Derfor er det også viktig å vite hvordan man som lærer kan fremme kritisk tenkning ut i fra forståelsen som fremkommer her. Vi har

allerede sett hvordan Schjelderup mener det kan gjøres; hvordan læreren kan undersøke elevenes utsagn nærmere. Nå vil jeg se hvordan Opdal mener det kan gjøres.

Vi har tidligere sett at Opdal mener tvil er utgangspunktet ved kritisk tenkning. Det tydeliggjøres også da han redegjør for opplæringen til kritisk tenkning: ”Anta at det i en diskusjon fremkommer et utsagn vi forstår på en bestemt måte, som vi imidlertid er i tvil om, og som vi derfor ønsker å vurdere kritisk” (Opdal, 2008, s. 54). Også her ser vi viktigheten av et fellesskap og diskusjoner i opplæringen til kritisk tenkning, hvor det er læreren som har ansvaret. Opdal peker på at man først må undersøke om man forstår utsagnet rett, og ikke har misforstått det som blir sagt. Dette er i likhet med det Schjelderup hevdet, hvor hun pekte på at læreren må unngå å trekke opplagte slutninger. Deretter peker Opdal på at man må undersøke grunnene til antagelsen; hva er grunnene? Og er de holdbare og relevante? For å kunne vurdere dette, må den som tenker kritisk ha kunnskap og kompetanse.

Den kritiske tenkeren må altså gå tilbake i begrunnelsesrekken, og vurdere holdbarheten og relevans til utsagnet. For å kunne gjøre dette, må han ha kunnskap om det som prates om. Som Opdal sier selv: Kunnskap er derfor en betingelse for å kunne utøve kritikk (Opdal, 2008, s. 55). Relevant bakgrunnskunnskap har vi allerede sett på som et viktig forutsetning for å tenke kritisk, og her ser vi at Opdal også er enig i dette. En må ha kunnskap om temaet, for å kunne si noe om holdbarheten til grunnen. Videre hevder Opdal at den den kritiske tenkeren må kunne vurdere beviskraften til utsagnet, hvor altså relevansen sjekkes. Opdal understreker videre at elevene må få en språkforståelse som gjør at de kan identifisere antagelser og grunner som den kritiske tenkeren skal vurdere. I tillegg må læreren hjelpe elevene til oppøve sine evner til å gjøre logiske slutninger, for å i det hele tatt kunne avsløre feilslutninger (Opdal, 2008). Dette handler om å kunne avsløre om grunnene som benyttes, kan sies å gjøre utsagnene sannsynlige eller ikke.

I dette kapitlet har vi sett på hvordan lærere kan fremme kritisk tenkning i et filosofisk perspektiv. Vi så først på hvordan det kan fremmes gjennom filosofisk metode, som omhandler å skape et undersøkende fellesskap i klasserommet. Læreren skal stille elevene kritiske spørsmål, for å belyse deres ulike perspektiver og for å klargjøre deres utsagn. En viktig forutsetning for dette er at elevene er trygge i klasserommet. At elevene tør å komme med sine utsagn og meninger, og at læreren er nysgjerrig overfor hva elevene tenker og

mener. Og samtidig, at elevene lytter til hverandre, og har en genuin interesse for hverandres perspektiver. Deretter så vi hvordan Opdal mente at opplæringen til kritisk tenkning kunne foregå, hvor et utsagn i en diskusjon i klasserommet ble undersøkt om var holdbart og relevant. I den neste kapittele vil jeg belyse hvordan kritisk tenkning fremstår i Kunnskapsløftet.

### 3 Kritisk tenkning i Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Frem til nå har jeg sett på det teoretiske rammeverket i studien. De teoretiske perspektivene vil utgjøre grunnlaget for å kunne uttale meg om hvordan kritisk tenkning fremkommer i Læreplanverket for Kunnskapsløftet – som er hva dette kapittelet vil omhandle.

Kunnskapsløftet er et sentralt styringsdokument for lærere, og vil kunne være med på å forme deres forståelse for kritisk tenkning. I tillegg er den daglige opplæringen formet av kompetansemålene som står i læreplanen (Rønning & Tomlinsom, 2012). Hvordan kritisk tenkning fremkommer i kompetansemålene vil dermed kunne påvirke hvordan lærere fremmer denne kompetansen i undervisning. Læreplanen består av generell del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Jeg vil først se på hvordan kritisk tenkning blir belyst i lærerplanens generelle del og i prinsippene for opplæringen, før jeg ser på hvordan uttrykket fremkommer i læreplanen i samfunnsfag.

#### 3.1 Generell del og prinsipper for opplæringen

Under prinsipper for opplæringen står det under ”Læringsplakaten” at skolen skal stimulere elevenes evne til kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I generell del fremkommer det hva Utdanningsdirektoratet mener med kritisk tenkning. Der står det at ”kritisk tenkning innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 7). Denne definisjonen har likheter med det som fremkom av Opdal i teorikapittelet. Opdal hevdet at kritisk tenkning ikke kunne være noe annet enn en tydeliggjøring, gransking og vurdering av de grunner antagelsen bygger på. Vi så at han presiserte hvordan dette skal gjøres; hvor det handlet om å undersøke om grunnene som benyttes er holdbare og relevante. I definisjonen i Kunnskapsløftet, kan det virke som Utdanningsdirektoratet kun vektlegger kravet om holdbarhet. Da blir også måten lærere er ment å fremme kritisk tenkning på i undervisning, rettet mot det å undersøke holdbarheten til grunnene som oppgis. For å kunne undersøke holdbarheten, må man ha relevant kunnskap om temaet (Opdal, 2008). Læreren må dermed sørge for at elevene har relevant kunnskap, slik at de kan undersøke om grunnene til ulike utsagn og argumenter holder. Elevene må både ha kunnskap om begreper, blant annet for å kunne skille en antagelse fra en grunn, og om det temaet som antagelsen omhandler.

Videre i den Generelle delen trekkes det frem at kritiske evner blir utviklet gjennom vitenskapelig arbeidsmåte, og at dette er noe som er innen rekkevidde for alle. Det vises til tre egenskaper som må trenes for øvelse i vitenskapelig forståelse:

- 1) evnen til undring og å stille nye spørsmål, 2) evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert og 3) evnen til gjennom kildegransking, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringene holder. (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 8)

Det å undre, stille spørsmål og granske så vi også i teorien som en viktig del av det å tenke kritisk. Videre fremkommer det at ”vitenskapelig metodikk består av prosedyrer for ikke å bli lurt – verken av seg selv eller andre” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 7). Det pekes på viktigheten av at elevene ikke oppfatter vitenskap og teori som evige og absolutte sannheter, men utøver kritisk sans mot det bestående. Dette påpekes også under ”Det integrerte mennesket” i den generelle delen, hvor det står at opplæringen har som formål å ”oppøve kritisk sans til å gå løs på gjengs tenking, innarbeidede forestillinger og bestående ordninger” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 22).

Som vi har sett, fremkommer begrepet ”kritisk” flere steder i den generelle delen. Som vist i sitatet over fremkommer det å ha en ”kritisk sans” som en sentral del av opplæringens formål. Det pekes også på viktigheten av å ha en ”kritisk holdning”, ”kritisk refleksjon”, det å ha et ”kritisk ansvar”, utøve en ”kritisk gjennomgang”, utvikle ”kritisk skjønn” og ha ”kritiske evner” (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det viser at begrepet kritisk er et mangfoldig begrep, og at Utdanningsdirektoratet benytter begrepet til å forklare både måter å tenke på og måter å være på, som innstillinger eller holdninger. Som vi nå skal se, kommer også kritisk tenkning til uttrykk på ulike måter i læreplanen i samfunnsfag.

### 3.2 Læreplan i samfunnsfag

Samfunnsfag er strukturert inn i de fire hovedområdene utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap. Jeg vil se på hvordan kritisk tenkning fremkommer i disse fire hovedområdene. Men aller først vil jeg se på hvordan kritisk tenkning belyses under de grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag, som skal være integrert i kompetansemålene til de ulike hovedområdene.



### 3.2.1 Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag

Kritisk tenkning kommer til uttrykk under alle de fem grunnleggende ferdighetene, lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Under muntlige ferdigheter står det: ”Forståing for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykke usemje sakleg og med vørndnad for andre oppfatningar er òg ein del av munnlege ferdigheiter” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Her står det ikke eksplisitt at det innebærer kritisk tenkning, men det å se på en sak fra ulike sider er en måte å tenke kritisk på (Fastvold, 2009; Schjelderup, 2012). Kritisk tenkning kommer dermed til uttrykk gjennom det å forstå ulike syn og kunne se ting fra andres perspektiv. Under skriftlige ferdigheter pekes det på øving til kritisk og variert kildebruk, mens det under leseferdigheter er brukt begrepet ”kritisk” flere ganger. Det fremkommer blant annet at en skal kunne kritisk vurdere ulike kilder, utvikle strategier for kritisk kunnskapstilegnelse, lese kilder kritisk og kritisk vurdere kilders relevans, troverdighet og formål (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Under regneferdigheter knyttes kritisk tenkning opp mot statistikk: ”Vidare blir evna til å samanfatte, samanlikne og tolke statistisk informasjon utvikla, og evna til analyse, kritisk bruk og vurdering av data” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Det vises her til det å kritisk bruke og vurdere data, mens det under digitale ferdigheter vises til kildekritikk: ”Digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne bruke digitale ressurser til å utforske nettsteder, søke etter informasjon, utøve kildekritikk og velge ut relevant informasjon om samfunnsfaglige tema” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5-6).

Som vi ser, er altså kritisk tenkning vektlagt i samfunnsfag. Det kommer til uttrykk gjennom de grunnleggende ferdighetene, som skal være integrert i de ulike kompetansemålene. Dette skulle dermed tyde på at kritisk tenkning har en sentral plass i kompetansemålene, men som vi nå skal se, er ikke dette like tydelig i alle hovedområdene innenfor Samfunnsfag. Det kommer i størst grad til uttrykk gjennom utforskeren, men på en annen side skal dette hovedområdet gripe over og inn i de andre hovedområdene.

### 3.2.2 Utforskeren

Utforskeren skal gripe over og inn i de andre hovedområdene (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette hovedområdet ble opprettet i 2013, da Kunnskapsløftet ble revidert (Lund, 2016). Ifølge Lund (2016) kom læreplangruppen med forslag om at den skulle hete ”Veilederen”, men

skolemyndighetene valgte å kalle den for Utforskeren. Dette mener Lund gir et signal om at de etterlyste den aktiv utforskende elev. Under innledningen til Utforskeren står følgende:

Hovedområdet handler om hvordan man bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk er sentralt. Utforskeren omfatter også formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3)

I sitatet over står det at opplæringen skal stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny kunnskap i samfunnsfag ved å bruke kilder og kildekritikk. Det å kritisk vurdere fremkommer i ett av kompetansemålene under Utforskeren i Læreplanen i samfunnsfag: ”elevene skal kunne kritisk vurdere samfunnsfaglige argumenter, fakta og påstander i samfunnsdebatter og diskusjoner på Internett (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Under dette hovedområdet står det også at ”elevene skal kunne vise hvordan hendelser kan fremstilles ulikt, og drøfte hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som blir opplevd som fakta og sannhet” (ibid). Vi så i teorikapittelet at kritisk tenkning innebærer det å kunne se en sak fra ulike sider, og at det er viktig å være kritisk til kunnskap, slik også Utdanningsdirektoratet peker på her.

### 3.2.3 Historie

Sentrale elementer i hovedområdet historie er ”å stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Selv om dette står som sentralt i hovedområdet, blir det i liten grad belyst gjennom kompetansemålene. Begrepet ”kritisk” fremkommer ikke i noen av kompetansemålene, mens ordet refleksjon blir nevnt ett sted. Der står det at ”elevene skal kunne drøfte viktige omveltingar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltingar” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). I teorien så vi at en del av å tenke kritisk er det å kunne vurdere tilgjengelig informasjon. Informasjon og kunnskap om historie får vi gjennom ulike kilder, men vi får derimot bare fragmenter fra en større helhet fra fortiden gjennom kildene (Lund, 2016). Det har altså blitt tolket og tatt ut fra en helhet. Lund peker på at kildekritikk er spesielt viktig i historie, og at kildegransking er en naturlig del av faget. Dette tydeliggjøres derimot ikke i kompetansemålene under dette hovedområdet. Selv om det fremkom tydelig under skriftlige ferdigheter, som skal være integrert i alle hovedområdene i faget, burde det kanskje bli mer presisert i et kompetansemål.

### 3.2.4 Samfunnskunnskap

I innledning til hovedområdet samfunnskunnskap pekes det på viktigheten av utvikling av medborgerskap og demokratiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013). En stor del av del av det å kunne være demokratisk deltagende, selvstendig, og det ta rasjonelle valg, er det å kunne tenke kritisk (Opdal, 2008). Theo Koritzinsky (2014) peker på at det generelt er svært få kompetansemål i samfunnskunnskap som omhandler elevenes kritiske tenkning; at de fleste kompetansemål handler om at elevene skal ”gje døme på”, ”beskrive”, ”gjere greie for”, ”analysere” og ”forklare”. Han viser til at det riktignok finnes noen taksonomiske verb om at elevene skal kunne ”drøfte” eller ”diskutere”. I tillegg finner vi ordet ”reflektere” to steder i kompetansemålene etter 10. årstrinn.

### 3.2.5 Geografi

En viktig del av geografi, er bærekraftig utvikling. A. Sinnes (2015) hevder at kritisk tenkning er viktig å utvikle når en utdanner for bærekraftig utvikling, for å kunne vurdere vitenskapelighet og all den tilgjengelige informasjonen som finnes om bærekraftsspørsmål, og slik at elevene selv kan leve på en bærekraftig måte. Ellers fremkommer begreper som ”utforske” og ”undersøke” under kompetansemålene i geografi etter 10. årstrinn. Det å være undersøkende er en stor del av det å være kritisk (Fastvold, 2009; Schjelderup, 2012).

I dette kapittelet har jeg belyst hvordan kritisk tenkning forekommer i læreplanen for Kunnskapsløftet. Dette gjorde jeg for å senere kunne undersøke læreres forståelse i lys av dette dokumentet. Siden dette er et sentralt styringsdokument for lærere, er deres forståelse mest sannsynligvis påvirket av det som står der. Vi har sett at kritisk tenkning er gjennomgående viktig i opplæringen, og at det kommer til syne i alle delene av dokumentet. Selv om det presiseres viktigheten av det, er det derimot ikke like tydelig i kompetansemålene til de ulike hovedområdene etter 10. årstrinn. Innledningsvis i dette kapittelet så vi at den daglige opplæringen er formet av kompetansemålene som står i læreplanen. Vil det bety at lærerne dermed ikke retter sin oppmerksomhet mot kritisk tenkning i den daglige opplæringen? I det følgende kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene i denne studien, før jeg analyserer og diskuterer utsagnene til lærerne jeg intervjuet.

## 4 Metodisk tilnærming

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet forstår begrepet kritisk tenkning, og hvordan de fremmer dette hos elever i samfunnsfagundervisningen. For å undersøke dette har jeg valgt å benytte meg av den kvalitative forskningsmetoden, intervju. Jeg starter dette kapittelet med å begrunne hvorfor jeg har valgt denne metoden. Deretter redegjør jeg for hvordan jeg har strukturert og utformet intervjuguiden. Etter dette viser jeg til utvalget i studien, som består av fem samfunnsfaglærere. Jeg viser så til veien fra gjennomføringen av intervjuene, transkriberingen og til den endelige analysen. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg ta for meg studiens reliabilitet og validitet.

Underveis i kapittelet vil jeg både vise til egne refleksjoner og til metodelitteraturen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i *Systematikk og innlevelse : en innføring av kvalitativ metode* av Tove Thagaard (2013) og *Det kvalitative forskningsintervju* av Kvale & Brinkmann (2015), da disse verkene er veletablerte metodebøker. Samtidig supplerer jeg med annen relevant metodelitteratur der det er behov. Underveis i hele kapittelet begrunner jeg valgene jeg har foretatt i løpet av forskningsprosessen. Dette er både for at jeg som forsker skal ha et reflektert forhold til beslutningene jeg tar underveis, og for at valgene mine og fremgangsmetoden min skal gjøres eksplisitt. Thagaard (2013) peker på at åpenhet rundt hele prosessen, fra datainnsamling til tolking av resultatene, er viktig for forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet.

### 4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å undersøke min problemstilling har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Av Tove Thagaard (2013) fremkommer det at kvalitativ metode egner seg når man skal gå i dybden, mens kvantitativ metode vektlegger antall og utbredelse (s. 17). Jeg ønsker nettopp det å gå i dybden på uttrykket kritisk tenkning. Jeg er ikke interessert i kvantiteter eller det å tallfeste data, slik kvantitativ metode søker. Brinkmann & Tanggaard (2010) viser til at kvalitativ forskning blant annet benyttes for å belyse menneskers opplevelser og erfaringsprosesser, og at man forsøker å forstå mennesker, deres tanker og handlinger (s. 17). De peker på at det er menneskers perspektiver på verden og deres fortellinger fra den, som kvalitativ forskning retter seg mot.

Videre så jeg det kvalitative forskningsintervjuet som en velegnet metode for å undersøke min problemstilling. Forskningsintervju er ifølge Brinkmann & Tanggaard (2010) den vanligste metoden forskere bruker for å oppnå kunnskap om menneskers meninger, holdninger, opplevelser og deres livssituasjon. Ifølge Thagaard (2013) er intervju spesielt egnet til å få innsikt i menneskers tanker, erfaringer og følelser. Det er nettopp lærernes tanker om begrepet ”kritisk tenkning” jeg ønsker å undersøke. Jeg vil undersøke deres forståelse rundt begrepet, deres meninger og opplevelser rundt det. En svakhet ved min studie er at jeg kun har intervjuet lærerne, og ikke observert hvordan de fremmer kritisk tenkning i praksis. Ifølge Thagaard (2013) egner observasjon seg til å gi informasjon om praksiser. Samtidig mener jeg at intervjuene kan gi et større og mer helhetlig bilde av hva som foregår i undervisningen over et lengre tidsperspektiv, enn om jeg kun hadde observert et utsnitt av de. På denne måten kan lærerne selv fortelle hva som har foregått i deres samfunnsfagtimer, over de siste ukene, månedene eller til og med årene.

I denne oppgaven vil jeg vise til de som blir intervjuet som ”informanter”. Thagaard (2013) viser til denne betegnelsen, og hevder at dette kan gi assosiasjoner om at forskeren ”henter” ut informasjon fra deltakerne i studien. Thagaard benytter selv betegnelsen ”intervjupersoner” i beskrivelsen av deltakere i et intervjuprosjekt. Samtidig viser hun til at informant anvendes ”for personer vi tar kontakt med fordi de har spesielle kunnskaper om de temaer vi studerer” (Thagaard, 2013, s. 50). Jeg vil intervju samfunnsfaglærere, nettopp fordi de har spesielle kunnskaper om det jeg ønsker å studere, selv om jeg ikke ”innhenter” data fra de. Det som fremkommer i en intervjusituasjon er påvirket av relasjonen mellom meg som forsker og informanten (Thagaard, s. 19). Den sosiale interaksjonen er med på å utvikle kunnskap, forståelse og perspektiver, samtidig som informanten selv gir uttrykk for hans eller hennes kunnskaper, synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2013, s. 95-96). Denne interaksjonen peker også Kvale & Brinkmann (2015) på, og hevder at samspillet mellom forsker og informant påvirker kunnskapen som produseres ved et forskningsintervju (s. 35).

#### 4.1.1 Semistrukturert intervju

Innenfor det kvalitative forskningsintervjuet, finnes det flere måter å strukturere intervjuet på. Jeg har valgt å benytte meg av det semistrukturerte intervjuet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) gjennomfører forskeren et slikt intervju med en intervjuguide, hvor han eller hun har bestemte temaer og forslag til spørsmål (2015, s. 46). Dette fremkommer også av Postholm &

Jacobsen (2011). De hevder at semistrukturerte intervjuer kjennetegnes av at forskeren har relevante spørsmål klare, men er åpen for at samtalen kan dreise seg i en annen retning og at forskeren følger opp det som blir sagt av informantene. Fordelen med denne intervjuformen er at jeg får en viss struktur under intervjuene, med holdepunkter som hjelper meg med å komme inn på det som er relevant for problemstillingen min. Samtidig blir det ikke så strukturert og fastlåst at jeg ikke kan følge opp det informantene sier, da det kan dukke opp relevante punkter som jeg selv ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuet.

En utfordring med semistrukturerte intervjuer er at det kan bli problematisk å sammenligne svarene til informantene. Thagaard (2013) viser til at jeg i lettere grad kan sammenligne svarene hvis jeg hadde stiller alle informantene samme spørsmål, slik strukturerte intervjuer gjør. Men ifølge Postholm & Jacobsen (2011), måtte jeg da ha forholdt meg nøytralt til svarene fra informantene og ikke avvikt fra de planlagte spørsmålene, som kunne ført til at jeg ikke fikk belyst perspektivene til informantene på en god nok måte. Thagaard (2013) peker på at den fleksibiliteten som er i semistrukturerte intervjuer er viktig for å knytte spørsmålene opp mot forutsetningene til hver enkelt informant.

## 4.2 Utformingen av intervjuguiden

Før jeg startet med intervjuene, utformet jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Den består av fire deler: 1) introduksjon, 2) bakgrunnsspørsmål, 3) tre hovedspørsmål og 4) avsluttende spørsmål. I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for de ulike delene, hvor jeg vil vise til formålet med delene og hensikten bak de ulike spørsmålene.

I introduksjonen ga jeg en kort presentasjon av meg selv og studien. Jeg fortalte om temaet og formålet ved intervjuet, men presenterte ikke min problemstilling. Dette med tanke på at problemstillingen kan være annerledes på et senere tidspunkt, da denne kan endre seg både ut i fra hva som fremkommer av intervjuene og hvordan analysen utarter seg. Jeg spurte deretter om samtykke til å benytte meg av diktafonen, før jeg så informerte om anonymitet og frivillighet for studiet.

Jeg starter så intervjuene med noen bakgrunnsspørsmål. Disse spørsmålene vil være enkle for informanten å svare på, da de ikke krever refleksjon. Dette hevder Thagaard (2013) at kan gi en velegnet start, og få samtalen i gang før man stiller mer krevende spørsmål. I tillegg peker

Thagaard på at de sentrale temaene ikke skal komme med én gang i intervjuet, men etter hvert som tillit er etablert mellom forsker og informant. Disse bakgrunnsspørsmålene retter seg mot informantenes utdanning og kort om deres stilling som lærer. Deretter inneholder intervjuguiden tre temaer, med ett hovedspørsmål under hvert av disse. Disse spørsmålene ønsker jeg at skal fordre til refleksjon og utfyllende svar, noe Thagaard (2013) viser til som målsettingen for kvalitative intervjuer.

Thagaard (2013) peker på at hovedspørsmålene skal fungere som grunnlaget i intervjuguiden og introdusere temaene forskeren vil belyse under intervjuet. Det første temaet med tilhørende hovedspørsmål retter seg generelt mot lærerens undervisningstimer i samfunnsfag. Her ønsker jeg at informantene skal gi et bilde av hvordan timene deres generelt utspiller seg. Dette vil fungere som oppbygging til hovedtemaet kritisk tenkning, og rette tankene til informanten inn på hva som foregår i undervisningen. Under dette første hovedspørsmålet har jeg skrevet forslag til oppfølgingsspørsmål, som jeg kan benytte hvis jeg ønsker mer detaljert informasjon enn hva informanten gir ved hovedspørsmålet.

Neste tema retter seg inn mot informantens forståelse av begrepet kritisk tenkning, hvor jeg først vil be informanten om å forklare begrepet kritisk tenkning. Jeg ønsker informantenes tanker om begrepet kritisk tenkning generelt, foreløpig uten å plassere det i kontekst. Samtidig vil informanten være klar over at jeg fokuserer på kritisk tenkning i samfunnsfag, da jeg introduserte dette i starten av intervjuet, og det kan hende han eller hun selv plasserer det i den konteksten. Jeg ønsker også å få frem informantenes tanker om kritisk tenkning utenfor skolen, og i møte med samfunnet og hverdagen. I denne sammenheng spør jeg informantene om hvorfor kritisk tenkning er en viktig kompetanse å inneha i samfunnet. Til slutt knytter jeg kritisk tenkning opp mot samfunnsfag, som også vil være en overgang til neste tema.

Det neste og siste temaet retter seg mot hvordan informantene fremmer kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen. De tilhørende spørsmålene handler først om hvordan informantene selv mener de gjør det, hvor deres forståelse av uttrykket også vil være fremtredende og påvirke hvordan de mener det utspiller seg i undervisningen. Spørsmålene er videre mer konkrete spørsmål, som søker å plukke opp om lærerne arbeider med å fremme det ut i fra de teoretiske perspektivene.

Avslutningsvis har jeg spørsmål som ikke går direkte på informantens forståelse eller praksis. Det er spørsmål som retter seg mot kritisk tenkning i skolen generelt. Dette kan være noe lettere spørsmål å svare på, da det ikke dreier seg direkte om informanten selv. Thagaard (2013) hevder at intervjuet må tones ned på slutten av intervjuet, hvor forskeren bør stille spørsmål som er enkle å svare på. Intervjuguiden min får dermed en dramaturgi som starter og slutter med relativt enkle spørsmål, og har midt del med tre hovedspørsmål som krever større refleksjon. Det fremkommer også av Thagaard (2013) at forskeren må forsikre seg at informanten har fått sagt det han eller hun synes er viktig. De to siste spørsmålene mine retter seg derfor mot dette, hvor jeg spør om det er noe informanten ønsker å si før intervjuet avsluttes. Jeg kan ikke med dette forsikre meg at informanten har fått sagt alt han eller hun ønsker å si om temaet, da det er mange tanker som kan komme i etterkant av et slikt intervju. Men ved å tilføre slike spørsmål kan det øke sannsynligheten for at informantene kan reflektere én siste gang før intervjuet avsluttes.

Så langt har jeg gjort rede for hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode og forskningsintervju som metode, hvordan jeg har strukturert intervjuene og utformet intervjuguiden. Jeg vil i det følgende redegjøre for utvalget i denne studien.

### 4.3 Utvalg

Utvalget består av samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Dette er hva Thagaard (2013) kaller et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg er når deltakerne "har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver" (s. 60). Mitt utvalg består av samfunnsfaglærere som både er nyutdannede og samfunnsfaglærere som har arbeidet flere år i skolen. Dette ønsket jeg for å få mer nyanserte svar fra intervjuene, da ulike erfaringer kan føre til ulike perspektiver. De nyutdannede har kanskje flere teoretiske perspektiver fra lærerutdanningen i bakgrunn av svarene deres, eller en forhåndsoppfattelse av hvordan ting er. Mens lærere som har jobbet en del år i skolen snakker muligens mer ut ifra egne erfaringer og opplevelser fra klasserommet, fra kurs og ut i fra den skolekulturen de tilhører.

I tillegg til at utvalget mitt er strategisk, har jeg også det Thagaard (2013) betegner som et tilgjengelighetsutvalg. Det vil si at fremgangsmåten i utvelgelsen av informanter var basert på de som var tilgjengelige for meg. Jeg tok kontakt med tidligere medstudenter som jobbet som



lærere på ulike skoler i to ulike fylker. De satte meg i kontakt med ulike samfunnsfaglærere på sine skoler, som jeg så sendte en e-post til hvor jeg presenterte meg selv og studien. Jeg benyttet meg derfor også av den metoden som kalles snøballmetoden. Denne metoden innebærer at jeg som forsker tar kontakt med personer som er relevante for problemstillingen, som igjen setter forskeren i kontakt personer med tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2013).

E-posten jeg sendte til de aktuelle informantene inneholdt relevant informasjon om studien, men jeg var også nøye med å ikke si for mye. Jeg ønsket ikke å påvirke informantene med min egen forhåndsoppfatning, eller gi informasjon om hva jeg selv kom til å fokusere spesielt på. Thagaard (2013) viser til at for detaljert informasjon kan påvirke atferden til informantene. Samtidig var det viktig at e-posten inneholdt nok informasjon om studien på daværende tidspunkt, slik at deres samtykke til studien var gyldig. Thagaard (2013) understreker viktigheten av informert samtykke, og at dette prinsippet er utgangspunkt for ethvert forskningsprosjekt. I e-posten viste jeg derfor til temaet for studien og formålet med intervjuet, og skrev samtidig at jeg kun ønsket deres tanker og erfaringer rundt dette, og at det ikke fantes noe fasitsvar på noen av spørsmålene. Jeg håpet med dette at ingen av informantene skulle lese seg opp på temaet på forhånd, eller føle et press til å komme med ”riktige” svar ut i fra blant annet skolens styringsdokumenter.

Etter at jeg hadde sendt ut e-posten, fikk jeg svar fra fem samfunnsfaglærere som var interessert i å være med i studien, fra tre ulike skoler. De fem informantene arbeider i to ulike fylker på Østlandet. Det ideelle ville vært om jeg hadde intervjuet samfunnsfaglærere fra flere landsdeler, med større geografisk spredning. Det kunne bidratt til å gi mer bredde og variasjon i utvalget, da det kan være større forskjeller i praksis og skolekultur i ulike landsdeler, enn det er i ulike fylker som ligger i samme landsdel. Men ut i fra tilgjengelighet og tidsperspektiv ble ikke dette utført.

Etter at jeg hadde gjennomført de fem intervjuene, vurderte jeg om jeg skulle forsøke å komme i kontakt med flere relevante informanter. Jeg bestemte meg derimot for at det hadde fremkommet mye interessant fra samfunnsfaglærerne jeg hadde intervjuet, med lignende tendenser og samtidig en del ulikheter, og jeg valgte derfor å fokusere på disse fremfor å fortsette intervjuprosessen med ytterligere informanter. I tillegg kan for mange informanter

gjøre det utfordrende å foreta en dyptgående analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

De fem informantene vil i analysekapittelet omtales under pseudonymene: Ole, Håkon, Marie, Svein og Morten. Dette er i tråd med prinsippet om konfidensialitet, som blant annet innebærer at informantene skal anonymiseres (Thagaard, 2013). Det å bruke pseudonymer vil også forenkle analysen og gjøre den mer leservennlig, fremfor å referere til informantene som informant 1, 2, 3 osv. Skjevfordelingen av kjønn er ren tilfeldighet. Jeg hadde ikke fokus på at det skulle være lik fordeling, og etter rekrutteringsprosessen endte jeg opp med én kvinnelig lærer og fire mannlige som var villige til å være med i studien, og jeg gjorde ingenting for å endre dette forholdet. Jeg vil i det følgende gi en presentasjon av de fem informantene, hvor jeg viser til bakgrunnsinformasjonen som fremkom under intervjuene.

#### 4.3.1 Presentasjon av informantene

Alle informantene er samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet, på tre ulike ungdomsskoler. Jeg vil kort redegjøre for hvor lenge de aktuelle informantene har arbeidet i skolen, hvilke fag de underviser i, på hvilket trinn de arbeider ved intervjutidspunktet, hvor lenge de har undervist i samfunnsfag og hva slags utdanning de har.

”Ole” er nyutdannet, og har kun jobbet noen måneder i skolen ved intervjutidspunktet. Han underviser i samfunnsfag, kroppsøving og norsk på 10. trinn. Ole har tatt Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn med fordypning i fagene matematikk og samfunnsfag. ”Håkon” har jobbet 12 år i skolen, og jobbet som samfunnsfaglærer i samtlige år. Han underviser i samfunnsfag, engelsk og KRLE på 10. trinn. Han har utdanning innen journalistikk, med etterutdanning i praktisk-pedagogisk utdanning og fagdidaktikk i samfunnsfag. ”Marie” er også nyutdannet, og har i likhet med Ole, kun jobbet noen måneder i skolen. Hun har gått Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn med fordypning i norsk og samfunnsfag. I tillegg til samfunnsfag, underviser hun i norsk, KRLE og kroppsøving. Hun arbeider som lærer på 8. trinn.

”Svein” har jobbet som lærer i 24 år, og har utdanning fra lærerhøgskolen. Han underviser ved intervjutidspunktet i norsk, i tillegg til samfunnsfag, på 8. trinn. Han har jobbet som lærer i samfunnsfag i 15 år. ”Morten” har arbeidet som lærer i 18 år, og har jobbet som

samfunnsfaglærer litt til og fra opp gjennom årene. Han har tatt utdanning innen statsvitenskap, med etterutdanning i praktisk-pedagogisk utdanning og KRLE. Han underviser, i tillegg til samfunnsfag, i norsk og KRLE på 8. trinn. ”Svein” og ”Morten” intervjuet jeg sammen.

I den neste delen vil jeg redegjøre for hvordan selve gjennomføringen av intervjuene foregikk, og mine refleksjoner underveis.

#### 4.4 Gjennomføring av intervjuene

Før jeg startet med selve intervjuene, foretok jeg først et prøveintervju. Dette hevder Thagaard (2013) er viktig for å forberede seg til de kommende intervjuene.

Intervjuferdigheter er noe som må læres gjennom praksis (Kvale & Brinkmann, 2015), og siden jeg ikke har foretatt noen forskningsintervjuer siden bacheloroppgaven min, så jeg prøveintervjuet som nødvendig. Her fikk jeg muligheten til å vurdere oppbyggingen av intervjuguiden og spørsmålene. Jeg gjorde noen små justeringen etter prøveintervjuet, angående oppbyggingen av spørsmålene, samt tilføyde noen oppfølgingsspørsmål som dukket opp underveis. Jeg fikk også forberedt meg på selve intervjusituasjonen, og satt meg inn i intervjuerrollen. Ett prøveintervju gjorde meg selvsagt ikke til en erfaren intervjuer, disse ferdighetene utviklet jeg gradvis gjennom hele intervjuprosessen. Kvaliteten på intervjuene bærer preg av dette.

Selv om mine intervjuferdigheter utviklet seg underveis i prosessen, hadde jeg noen klare tanker om min intervjuerrolle før jeg startet prosessen. Dette var blant annet om betydningen av min egen tilstedeværelse i intervjusituasjonene. Både Thagaard (2013) og Kvale & Brinkmann (2015) peker på at forskerens tilstedeværelse har innvirkning på det som fremkommer under et intervju, og at den direkte relasjonen er av betydning. Det er sammenheng mellom det informantene er villig til å bidra med og hvordan han eller hun oppfatter forskeren (Thagaard, 2013). Jeg forsøkte derfor å være bevisst hvordan jeg opptrådte ovenfor informantene og hvordan jeg stilte de ulike spørsmålene, samt fokuserte jeg på å være blid og imøtekommende fra første møte.

Jeg forsøkte å vise oppriktig engasjement og interesse for informantene gjennom hele samtalen, og vise at jeg lyttet til hva de sa. Dette gjorde jeg blant annet ved å benytte meg av

prober, som er kommentarer eller spørsmål som skal skape flyt i samtalen (Thagaard, 2013). Jeg kom ved flere anledninger med nikk eller kort respons som ”mm” og ”ja”, dette var både for å oppmuntre informanten til å fortsette å prate og for å vise at jeg lyttet. Jeg var også påpasselig egne reaksjoner under intervjuene, og ønsket ikke å fremme egne holdninger eller meninger gjennom verken kroppsspråk eller hva jeg uttalte. Dette var for å ikke påvirke informantene gjennom egne forhåndsoppfatninger, og for å skape en tillitsfull atmosfære for informantene til å dele det de selv mente og erfarte.

Jeg intervjuet samtlige av informantene på grupperom på deres arbeidsteder. Det at jeg oppsøkte dem, var for å øke sannsynligheten for at de var villige til å være med i studien. I tillegg til at dette var i deres vante omgivelser, hvor de allerede var i lærerrollen. Siden spørsmålene i intervjuguiden kun var rettet mot informantene i deres lærerrolle, økte det dermed sannsynligheten for at det var mer naturlig å samtale om denne rollen når de allerede befant seg i den.

De tre første informantene intervjuet jeg individuelt. Det fremkommer av Postholm & Jacobsen (2011) at fordelene med individuelle intervjuer er at informantene ikke må ta hensyn til hvordan de fremstår for andre, og dermed kan svare mer åpenhjertig og ærlig. De to siste informantene, ”Svein” og ”Morten”, ble derimot intervjuet sammen. Dette var ikke avtalt på forhånd, men oppsto naturlig da jeg ankom arbeidstedet deres. De hadde ledig tidspunkt samtidig, og det var derfor mest praktisk for dem begge. I løpet av intervjuet kom de med respons til hverandre, som anerkjennende prober og innspill. Det oppsto ingen diskusjon, og de utviklet fort en enighet over det som fremkom i intervjuet.

Under intervjuene var intervjuguiden et godt hjelpemiddel, og fungerte som en huskeliste til meg selv. Jeg fulgte den ikke til punkt og prikke, og rekkefølgen på spørsmålene endret seg for hver informant, da jeg forsøkte å ha mest mulig flyt i samtalen. Det ble også ulike oppfølgingsspørsmål til de ulike informantene. Jeg benyttet meg av diktafon under alle intervjuene, noe samtlige samtykket til. I tillegg forsøkte jeg å skrive notater under det første intervjuet, men da klarte jeg ikke lytte godt til hva informanten sa og heller ikke komme med gode oppfølgingsspørsmål. Det første intervjuet bærer derfor preg av mindre flyt i samtalen, enn de andre intervjuene, og jeg har ikke like utfyllende svar. Jeg bestemte meg heller for å skrive ned korte notater rett etter intervjuene for å huske umiddelbare inntrykk. Etter hvert

intervju transkriberte jeg, før jeg hadde neste intervju. Fordelen med dette var at jeg kunne vurdere meg selv og spørsmålene mine for hver gang, og reflektere over hva jeg kunne gjøre annerledes til neste gang. Jeg la blant annet merke til at jeg hadde en tendens til å stille neste spørsmål litt for kjapt til tider. Når jeg endret dette, og ventet litt lenger før jeg fortsatte med spørsmålene, fikk informantene en tendens til å fylle stillheten selv. Det følgende kapittelet vil omhandle hvordan jeg transkriberte intervjuene.

#### 4.5 Transkribering av intervjuene

Ved transkripsjoner oversettes talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er ifølge Kvale & Brinkmann ikke problemfritt. De hevder ikke at det er selve transkriberingen som er komplisert, men det er idet den levde muntlige samtalen blir transformert til den skrevne tekst, at det kan oppstå problemer. Da ser man ikke lenger kroppsspråket til den som blir intervjuet, og tonefallet forsvinner. Men det er denne transformasjonen som gjør det enklere å foreta en analyse.

Jeg benyttet meg som tidligere nevnt av diktafon. Her har allerede kroppsspråket under samtalen gått tapt, men tonefall, pauser og alt det verbale er ivaretatt. Mye av dette forsvinner derimot under transkriberingen, og jeg vil sitte igjen med ren tekst. Jeg valgte å transkribere ordrett, slik at de språklige formuleringene og pausene kom klarere frem. Ved transkriberingen brukte jeg programmet VLC, som gjorde slik at jeg kunne spille av lydbåndene på en lavere hastighet. På denne måten kunne jeg skrive av ordrett uten å gå glipp av noe og jeg slapp å spole tilbake. Spørsmålene jeg stilte skrev jeg i kursiv, og svarene til informanten skrev jeg under. Under transkriberingen gjorde jeg meg opp noen tanker om det som fremkom i intervjuene, og jeg satt disse inn som kommentarer. Jeg markerte også sitater jeg oppfattet som særs viktig.

Som vist over startet jeg analysen av datamaterialet allerede under transkripsjonene. Grønmo (2016) hevder at det er vanlig at data blir analysert etter hvert som de blir samlet inn. Etter at all data er samlet inn, blir analysene videreført og fullført (Grønmo, 2016). Jeg vil i det følgende kapittelet redegjøre for hvordan jeg har valgt å analysere intervjuene videre.

## 4.6 Intervjuanalyse

Å analysere innebærer først å dele opp teksten og adskille deler fra den opprinnelige konteksten, for så å tolke dataene i lys av teoretiske relevante begreper (Thagaard, 2013). Hensikten med å analysere datamaterialet er for å avdekke typiske eller generelle mønstre som fremkommer (Grønmo, 2016). Grønmo (2016) peker på at det ikke finnes noen standardiserte analyseteknikker for å analyse kvalitative data. Det er likevel noen typiske måter å analysere materialet på, noe som fremkommer av både Grønmo og Thagaard. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i metodene som fremkommer i verkene til de ovennevnte i studiens analyse.

I analysen har jeg valgt en temasentrert tilnærming. En slik tilnærming innebærer at resultatene som fremkommer vil bli presentert i lys av sentrale temaer i materialet (Thagaard, 2013). Jeg startet analysen med å kode intervjutranskripsjonene. Dette er en fremgangsmåte for å forenkle og sammenfatte innholdet i teksten, og innebærer ”å finne ett eller noen få stikkord (koder) som kan beskrive eller karakterisere et større utsnitt av teksten” (Grønmo, 2016, s. 267). I kodingsarbeidet tok jeg for meg ett og ett intervju av gangen, og lagde kodene underveis. Det var altså datamaterialet mitt som bestemte stikkordene/kodene jeg lagde. Dette er hva Grønmo (2016) karakteriserer som åpen koding. Dette arbeidet gjorde jeg maskinelt, ved bruk av analyseprogrammet NVivo. Denne kodingen var i størst grad deskriptiv, og ikke fortolkende.

Etter at jeg hadde kodet alle intervjuene med en slik åpen koding, gikk jeg gjennom kodene mine for å kategorisere de. Dette var for å gjøre tekstene mer håndterbare og oversiktlige. Grønmo (2016) definerer en kategori til å være ”en samling eller klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper” (s. 268). Denne kategoriseringen gjorde jeg manuelt, med inspirasjon fra fremgangsmetoden som fremkommer i Thagaard (2013, s. 168-170). Dette gikk kort fortalt ut på å lage en tabell med to ruter til hver kategori. Den venstre ruten inneholdt utsnitt av teksten som omhandlet den aktuelle kategorien, mens den høyre ruten inneholdt kodene som var knyttet til den aktuelle teksten. Kategoriene lagde jeg både ut fra tendenser i de kodene jeg hadde, men også ut fra problemstilling og tendenser i intervjuene. Thagaard (2013) peker på at en må reflektere over sammenhengene mellom kodene i dette arbeidet, og benytte begreper som fremhever innholdet i dataen. Denne fortolkning av materialet var for å skape meg en forståelse av datamaterialet som går utover hva

informantene forståelse og synspunkter, som igjen er hele formålet med kvalitative analyser (Thagaard, 2013).

Etter kodingen og kategoriseringen gjaldt det å sette alt sammen til en forståelig tekst som skulle belyse min problemstilling. I dette arbeidet tok jeg utgangspunkt i tabellene jeg hadde laget og skrevet ut. Samtidig benyttet jeg meg av kodingen jeg hadde gjort i NVivo, men gikk også til stadighet inn i de opprinnelige transkripsjonene. Dette var for å se helheten i utsagnene til informantene, hvilket spørsmål jeg hadde stilt og i hvilken sammenheng informantene sa det aktuelle utsagnet. Når jeg gikk tilbake til de opprinnelige transkripsjonene oppdaget jeg også ting jeg tidligere hadde oversett.

Jeg har nå redegjort for hvordan gjennomføringen av intervjuene foregikk, hvordan jeg i ettertid transkriberte de, og til slutt hvordan jeg analyserte de. I det følgende vil jeg først vise til noen forskningsetiske utfordringer som kan oppstå i et slik arbeid, før jeg deretter viser til studiens reliabilitet og validitet.

#### 4.7 Forskningsetikk

Thagaard (2013) peker på at den nære kontakten mellom forskeren og de som blir studert i kvalitative studier, reiser noen etiske utfordringer. Blant annet hvis prosjektet behandler personopplysninger. Etter samtale med rådgiver fra Norsk senter for forskningsdata, NSD, ble det konkludert med at dette prosjektet ikke var meldepliktig. Dette på bakgrunn av at informantene ikke er identifiserbare i studien. Det er ikke opplysninger om lærerne som er vektlagt i studien, men heller deres tanker, forståelser og praksiser rundt det spesifikke temaet. Jeg innhenter derimot noe bakgrunnsinformasjon fra informantene, men dette samlet jeg før jeg slo på båndopptakeren, da NSD påpeker: ”for at stemme skal regnes som personidentifiserende, må stemme bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personen kan gjenkjennes” (NSD, u.å.). I tillegg innhentet jeg ikke informasjon om navn, personnummer, bostedskommune eller arbeidsplass. Jeg kommer også til å slette lydfilene på båndopptakeren ved ferdigstillingen av prosjektet. Som tidligere nevnt, bruker jeg også fiktive navn for informantene, for å ivareta deres anonymitet.

I metodelitteraturen diskuteres den asymmetrisk relasjonen som kan oppstå ved forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er forskeren som bestemmer

temaet som skal prates om, gir spørsmålene og at han selv ikke blir utsatt for å svare på spørsmålene slik informantene gjør. Ved intervjusituasjonen hadde jeg også lest og undersøkt temaet på forhånd, for å kunne lage relevante spørsmål i intervjuguiden. I en slik intervjusituasjon, hvor jeg som student, intervjuer lærere om et tema som omhandler deres jobb og som de i utgangspunktet burde ha god kunnskap i, kan kanskje oppleves stressende. At informantene er redde for å svare ”feil”, og at det dermed synliggjøres at de kanskje ikke kan nok om det. Derfor understrekte jeg både at det ikke fantes riktige eller feil svar, og at verken deres navn, skole eller kommune ville fremkomme noe sted i oppgaven.

Den asymmetriske relasjonen kan derimot i størst grad være preget av at jeg stiller spørsmål, og informantene må svare på spørsmålene, og dermed må gi mer av seg selv enn hva jeg som intervjuer må. Det fremkommer derimot av Thagaard (2013) at informanten selv bestemmer hvor mye han eller hun ønsker å dele med forskeren. Det er informanten som har kontroll over kunnskapen han eller hun vil formidle. Jeg var tydelig til samtlige av informantene om at intervjuene var frivillige, og at de på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg. I tillegg hevder Thagaard at når informanten har kompetanse i kommunikasjon, så vil intervjusituasjonen bære mindre preg av asymmetri. Mitt utvalg består kun av lærere, som til daglig kommuniserer med både elever, hjemme og kollegiet. De utvikler derfor en slik kompetanse i forbindelse med jobben, siden det er noe jobben krever. Derimot er to av informantene nyutdannede, og jeg kan ikke anta at de har rukket å utvikle en slik kompetanse i forbindelse med yrkesutøvelsen. På en annen side er det noe de kan ha rukket å utvikle gjennom studiet og i praksis. I tillegg ble samtlige av intervjuene holdt på informantenes arbeidssted og i deres vante omgivelse, noe som kan ha bidratt til å gjøre intervjusituasjonen mindre asymmetrisk.

Det oppstår også etiske dilemmaer etter selve intervjusituasjonen, når forskeren sitter og bearbeider datamaterialet og presenterer det i analysen (Thagaard, 2013). Jeg har som tidligere nevnt, utført en temasentrert analyse. Der ble utsagnene fra informantene løsrevet fra sin opprinnelige kontekst. Ifølge Thagaard kan en konsekvens av dette være at informantene ikke opplever at den forståelsen de har presentert, blir presentert i det ferdige produktet. I analysekapittelet tolker jeg utsagnene til informantene, og det vil derfor også bære preg av min egen subjektivitet. En fordel med temasentrert analyse er at prinsippet om anonymitet blir bedre bevart, enn ved personsentrerte tilnærminger (Thagaard, 2013). Når ting tas ut av



konteksten og situasjonen i sin helhet ikke blir presentert, kan det være vanskelig å gjenkjenne personen, både for andre, men også for personen selv (Thagaard, 2013). Jeg har også forsøkt å være påpasselig med å ikke gjengi sitater som kan bidra til identifikasjon, hvor informantene har gitt uttrykk for kjennetegn ved eksempelvis skolen han eller hun jobber ved.

Vi har nå sett på noen etiske refleksjoner ved denne studien. I det følgende vil jeg vise til studiens reliabilitet og validitet.

#### 4.8 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig studien er (Grønmo, 2016; Thagaard, 2013). Grønmo hevder at dette begrepet i størst grad er knyttet opp til kvantitative studier, og at litteratur om kvalitativ forskning prater om *troverdighet* fremfor *reliabilitet*. Uavhengig av begrepet, dreier det seg om at de funnene som blir presentert, er basert på data om faktiske forhold (Grønmo, 2016). I denne studien har jeg flere ganger gjennomgått transkripsjonene mine i sin helhet, også etter kodingen og kategoriseringen. Dette har jeg gjort for å se utsagnene i sin helhet, hvilke spørsmål jeg har stilt til det aktuelle utsagnet og i det hele tatt hvilken kontekst utsagnet fremkom. Grønmo peker på at når man gjennomgår og vurderer transkripsjonene gjentatte ganger, og på den måten ser gjentatte ganger over datamaterialet på ulike tidspunkt, styrker det studiens pålitelighet. Jeg fikk gjentatte ganger se om jeg forstod informantenes utsagn på samme måte, selv om det var i starten av prosjektet eller på slutten.

I tillegg dreier reliabilitet seg om hvorvidt forskeren redegjør for hvordan dataen utvikles i studien (Thagaard, 2013). I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å være tydelig på hele forskningsprosessen og de valgene jeg har tatt underveis, både når det kommer til mitt utvalg, hvorfor jeg har stilt de spørsmålene jeg har stilt og hvordan jeg har analysert datamaterialet. I analysekapittelet skifter jeg mellom informantenes direkte utsagn og min fortolkning av dette. De direkte sitatene, som jeg har markert i kursiv, gjør så leseren kan se hva som opprinnelig ble sagt, og selv kan vurdere mine tolkninger av utsagnene. Jeg forteller også hvilket spørsmål jeg har stilt informantene, til det aktuelle utsagnet, da dette kan være med på å forme informantenes svar.

## 4.9 Validitet

Jeg har så langt vist til studiens reliabilitet, som omhandlet hvor pålitelig studien er. Jeg vil nå rette oppmerksomheten mot studiens validitet, som handler om forskningens gyldighet. Dette dreier seg i størst grad om tolkningen av data; om de tolkningene som er gjort i studien kan anses som gyldige (Thagaard, 2013). Grønmo (2016) hevder at ”validiteten viser i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante for problemstilling i en bestemt studie” (s. 241). Min problemstilling er som nevnt: *Hvordan forstår samfunnsfaglærere kritisk tenkning, og hvordan arbeider de med å fremme elevenes kritiske tenkning i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet?*

Jeg har tidligere argumentert for hvorfor kvalitative forskningsintervjuer av samfunnsfaglærere egner seg for å samle inn data for min problemstilling. Jeg vil også argumentere for at de teoretiske perspektivene jeg har belyst, er relevante for datamaterialet, og videre for å kunne svare på problemstillingen. De har vært til hjelp med å tolke lærernes forståelse, og har gitt meg begreper for å kunne uttale meg om utsagnene deres. I teorien viste jeg også til noen metoder lærere kan fremme kritisk tenkning på i undervisningen, som hjalp meg med å vurdere hvordan informantene fremmer det.

Jeg vil i denne sammenheng også nevne gruppeintervjuet med to av mine informanter. Det at jeg intervjuet ”Svein” og ”Morten” sammen kan ha påvirket datamaterialet. Det var ikke én gang under intervjuet at de protesterte mot det den andre personen sa. Enten kan dette bety at de deler den samme oppfatningen, eller at de ønsker å være lojale og støttende til hverandres utsagn. Det kan også være at de påvirker hverandres forståelse underveis i intervjuet, og at de sammen danner seg en forståelse av hva kritisk tenkning innebærer. Det var også flere ganger de svarte på hverandres spørsmål. Hvor eksempelvis Svein kom med et utsagn, og jeg spurte hvorfor han mente det, men hvor derimot Morten svarte. I tillegg til dette, fikk jeg ikke begges synspunkter på alle spørsmålene. Ved spørsmålene henvende jeg meg til begge to, og naturlig nok svarte én først. Den andre kom ofte da med utfyllende kommentarer, eller nikket. Tidvis henvende jeg også meg til den andre personen: mener du også dette? Har du noe å tilføye? Men det ble unaturlig å gjøre det på hvert spørsmål, spesielt for å opprettholde flyt i samtalen. I tillegg til at den andre personen allerede ofte hadde kommentert eller nikket seg enig. Analysen bærer dermed preg av at *begge* mener noe, men selv om den andre personen virket enig, kan det som sagt ha vært for å være høflig eller lojal. Dette er dermed en svakhet

med oppgaven min. Det kan være at resultatene hadde vært annerledes om disse ble intervjuet hver for seg.

I dette metodekapittelet har jeg redegjort for den metodiske tilnærmingen i studien. Jeg har gjennomgående i kapittelet forsøkt å vise til alle valg jeg har tatt underveis: hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode, hvorfor jeg har valgt intervju og ikke observasjon, hvorfor intervjuguiden er utformet slik den er og hvorfor jeg har valgt en temasentrert tilnærming på analysen. Jeg har også redegjort for hvordan jeg har foretatt intervjuet og hvordan jeg har analysert. Jeg har vist til styrker og svakheter ved oppgaven, og avslutningsvis viste jeg også til studiens reliabilitet og validitet. I det følgende vil jeg presentere mine funn, og drøfte de i lys av egne tolkninger og de teoretiske perspektivene, samt læreplanen for Kunnskapsløftet.

## 5 Analyse og diskusjon

Så langt i oppgaven har jeg presentert studiens teoretiske rammeverk, og belyst de delene av Læreplanen for Kunnskapsløftet som omhandler kritisk tenkning. Jeg har også vist til de metodiske valgene som har blitt gjort i studien, hvor jeg samtidig ga en kort presentasjon av utvalget. Som nevnt i metodekapittelet, har jeg intervjuet fem samfunnsfaglærere som blir omtalt under pseudonymene: Ole, Håkon, Marie, Svein og Morten. I dette kapittelet vil jeg foreta en tematisk analyse av deres utsagn. Her belyser jeg og forsøker å svare på min problemstilling, som omhandler hvordan samfunnsfaglærere forstår kritisk tenkning og hvordan de fremmer det hos elever i samfunnsfagundervisningen. For å gjøre dette vil jeg sammenligne utsagnene til de ulike informantene, innenfor bestemte temaer. Jeg diskuterer også utsagnene i lys av det teoretiske rammeverket og i lys av Læreplanen for Kunnskapsløftet. Direkte sitater fra informantene vil jeg sette i kursiv, for å tydeliggjøre hva som er direkte sitat og ikke.

Dette analysekapittelet vil i all hovedsak være todelt på samme måte som min problemstilling, og på samme måte som jeg presenterte det teoretiske rammeverket. Del 1 (kapittel 5.1) omhandler lærernes forståelse av uttrykket kritisk tenkning. Her vil vi se at ”kritisk tenkning” er et flertydig begrep, som oppfattes ulikt av ulike lærerne. Spesielt vises det et skille blant de lærerne som er nyutdannet og de som utdannet seg for over 20 år siden. Samtidig vil vi se at det er noen fellestrekk i lærerens forståelse av begrepet. Del 2 (kapittel 5.2) omhandler hvordan læreren fremmer kritisk tenkning hos sine elever. Der vil vi se at det er en sammenheng mellom hvordan lærerne forstår uttrykket, og hvordan de fremmer kritisk tenkning i klasserommet.

### 5.1 Hvordan forstår samfunnsfaglærerne begrepet ”kritisk tenkning”?

Dette kapittelet vil belyse den første delen av min problemstilling, nemlig hvordan samfunnsfaglærerne jeg har intervjuet forstår kritisk tenkning. Under intervjuene fremkom det at det er et begrep som blir tolket ulikt, og at det blir brukt i ulike kontekster og formuleringer. Marie pratet om viktigheten av å ha en ”kritisk sans”, Svein pekte på det å ha et ”kritisk blikk”, Morten om det å ”reflektere kritisk” og Håkon om ”kritisk journalistikk”. Dette viser at begrepet ”kritisk” er mangfoldig, slik det også viste seg å være i teorien og i Læreplanen

for Kunnskapsløftet. En tendens hos samtlige av lærerne var at selv om spørsmålet rettet seg mot ”kritisk tenkning”, svarte de ofte med formuleringen ”å være kritisk”.

Er kritisk tenkning en holdning eller en måte å tenke på for lærerne? For lærerne i denne studien er det begge deler. De pratet om kritisk tenkning både som en væremåte, altså som en holdning, samtidig som de ga uttrykk for at det handler om tenkeferdigheter. I dette kapitlet vil jeg derfor belyse og diskutere begge disse aspektene ved kritisk tenkning. Jeg vil først belyse hvordan informantene ser på kritisk tenkning som en holdning. Her vil jeg argumentere for hvorfor de forstår det slik, med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene. Jeg vil også diskutere hvilken holdning de knytter det opp mot. Etter dette vil jeg undersøke hvordan de mener en ”tenker kritisk”, hvor kritisk tenkning knyttes opp mot tenkeferdigheter. Denne sistnevnte delen av lærernes forståelse retter seg mer mot hvordan lærerne operasjonaliserer begrepet.

### 5.2.3 Kritisk tenkning som en grunnholdning – som det ”å være kritisk”

Hva slags holdning knytter de lærerne jeg intervjuet til kritisk tenkning, når de pratet om det ”å være kritisk”? I teorien fremkom det et skille i forståelsen av å se på kritisk tenkning som en holdning, i retning av å være åpen eller mot det å være skeptisk. Hos mine informanter ser det ut til at kritisk tenkning i størst grad blir forstått som det å være skeptisk. Samtlige av informantene kom med utsagnet ”ikke ta noe for god fisk” i løpet av intervjuene, som kan forstås som det å ikke godta noe uten videre. To av de fem informantene benyttet seg også direkte av begrepet ”skeptisk” i sine forklaringer. Fra Marie fremkom det at kritisk tenkning *handler om å være litt skeptisk til alt du leser og alt du ser*, mens Svein uttalte: *Jeg synes det å være kritisk eller skeptisk, til en viss grense, er veldig sunt*. Dette kan knyttes opp mot den forståelsen som fremkommer av Klausen og Hope, som presenterte kritisk tenkning som skepsis. Der definerte til skepsis til å være en grunnholdning man møter og vurderer påstander med.

Videre i Maries forklaring av uttrykket kritisk tenkning, sa hun:

*Nei, altså... Kritisk tenkning... Nei, det handler om å stille seg kritisk til både det med man leser i media og det man ser på reklame og TV. At man tar en liten pause og tenker ” er det riktig alt det som blir fremstilt?”*

Her ser vi at Marie forstår kritisk tenkning som det å ”stille seg kritisk”. Dette kan tyde på at hun forstår kritisk tenkning mer som noe man gjør i det aktuelle øyeblikket, enn en generell grunnholdning. Som det å være kritisk i visse settinger, noe ”man tar på seg” i møte med media. Samtidig har vi tidligere sett at hun mener det handlet om å være skeptisk til *alt* du leser og ser. Fra sitatet over ser vi også at Marie knytter kritisk tenkning opp mot det å ta en pause for å tenke over om det som blir fremstilt er riktig. I teorien fremkom det at et sentralt aspekt ved en skeptiker er at han er tvilende til det som fremstilles. Tvil ble av Opdal definert som det å utsette å ta stilling til noe. Derfor forstår jeg nettopp Maries forståelse av uttrykket som det å være skeptisk, som en grunnholdning, slik Klausen og Hope forklarer det.

Det å utsette å ta stilling til noe, var også noe Ole pekte på: *At jeg må tenke en runde til før jeg bestemmer meg for noe. Jeg må tenke meg om, og prøve å sette spørsmål ved ting.* Her ser vi, i likhet med Marie, at Ole tviler på det som fremstilles. Dette er ifølge Fastvold og Greek et al. viktig. Fastvold og Greek et al. påpeker at hvis man bare godtar forklaringer uten videre, evner man ikke å tenke kritisk. I teorien påpekes også viktigheten av det å stille spørsmål som det å være kritisk, slik både Marie og Ole viste til. Dette er viktig i begge holdningsperspektivene, og generelt en grunnleggende del av den kritiske tenkningen.

Ole pekte selv på kritisk tenkning som det å være åpen: *Være åpen for at det du leser kanskje ikke er sant.* Dette synet kan knyttes opp mot det filosofiske perspektivet, hvor kritisk tenkning handler om å være åpen. Samtidig tolker jeg sitatet mer i retning av det å være skeptisk, i lys av Klausen og Hope sine tanker. Klausen og Hope påpeker at en skeptiker vil sette spørsmålsteget ved om det som fremstilles er sant, som i stor grad handler det om å tvile på det som blir fremstilt. Opdal peker på at når en tenker kritisk, er det fordi en tviler på om det er rett. Fra Klausen og Hope fremkom det at en skeptiker vil tvile helt til påstanden har blitt undersøkt, og ifølge Opdal er tvil selve utgangspunktet for kritisk tenkning. Jeg vil understreke at det ikke handler om å benekte noe, men å utsette og ta stilling til noe.

I likhet med Marie, så vi at Svein også viser til begrepet ”skeptisk”, hvor han sa: *Jeg synes det å være kritisk eller skeptisk, til en viss grense, er veldig sunt.* Dette utsagnet kan tyde på at han ser på kritisk og skeptisk som synonymmer. Svein mener det er sunt å være kritisk for å ikke bli lurt. Da jeg spurte ham om når kritisk tenkning er viktig i hverdagen, svarte han:

*Hvis det kommer en gammel mann i en varebil, og spør om hun vil være med inn og spise sjokolade i varebilen. Da kan det være lurt å ha et lite kritisk blikk, at det ikke sikkert det er sjokolade som er hovedsaken der. Det blir jo å sette det litt på spissen. Men elevene kommer jo opp i slike dilemmaer, for eksempel på Internett. Vi har hatt flere eksempler, særlig jenter da, som har sendt nakenbilder på nettet til klassekamerater, også har det blitt publisert. Det å ha vært litt kritisk i forkant da, hadde vært lurt.*

I sitatet over ser vi at Svein ser på det å være kritisk som viktig for å ikke bli lurt til å gjøre noe – lurt inn i en bil eller lurt til å sende bilder av deg selv. Vi har sett i Kunnskapsløftet at Utdanningsdirektoratet knytter kritisk tenkning opp mot det å ikke bli lurt. Der vises det derimot til det å ikke bli lurt i lys av vitenskapelig metode: ”vitenskapelig metodikk består av prosedyrer for ikke å bli lurt – verken av seg selv eller andre”. Utsagnet til Svein retter seg mer i møte med andre mennesker, hvor en er skeptisk til motivene til folk. Dette er noe Klausen og Hope påpeker at en skeptiker også gjør. En skeptiker vil stille spørsmål om blant annet det som fremstilles i det hele tatt er sant, om hvem som uttaler seg og motivene til den som uttaler seg, og om det er skadelig for noen.

Eksempelet om å bli lurt inn i en varebil, er derimot lite relatert til verken samfunnsfag eller til elever på ungdomsskolen. Svein trekker kritisk tenking verken opp mot noe didaktisk eller opp mot vitenskapelighet. Selv om jeg etterspør kritisk tenkning i hverdagen, er eksempelet til Svein ikke så relevant i samfunnsfag. Samtidig påpeker han selv at *det blir jo å sette det litt på spissen*, og han trekker deretter frem et mer relevant eksempel for elever på ungdomsskolen. Det med å sende nakenbilder på Internett som kan bli spredd videre. Dette kan også ses i lys av samfunnsfaglige temaer, hvor seksuelle overgrep og lovbrudd står som ett av kompetansemålene i samfunnskunnskap. Det er naturlig nok viktig at elevene forstår konsekvensene av å sende slike bilder av seg selv, og er skeptiske til slike forespørsler.

Det kan virke som at Svein ikke har en didaktisk forståelse av kritisk tenkning. Dette fremkom også da jeg ba han om å forklare begrepet ”kritisk tenkning”:

*Det handler om å lære elevene å være kritiske til hva de hører og hva de ser, men samtidig så handler det jo ikke om å være kritisk til en lærebok eller leksikon. Det handler om å se det store bilde, og det handler om å... For meg så handler det ikke*

*om å være kritisk... Det er veldig vanskelig å uttrykke det, men... Ja, se, det store bildet og vite hva er trygt og hva du kan stole på, og hva er tull rett og slett altså.*

Her er det tydelig at Svein synes uttrykket er vanskelig å forklare, samtidig som det fremkommer at han forstår det som det å ha en kritisk holdning. I sitatet over ser vi også at han er selektiv i hva han har en kritisk holdning mot. Han har en forhåndsoppfatning over hva en bør være kritisk mot og ikke. Han nevner ikke det å undersøke, men det å vite hva du kan stole på og hva som er tull. Fra sitatet kan vi se at han ikke er kritisk mot lærebøker eller mot leksikon.

Her tydeliggjøres også Svein sitt syn på kunnskap. Schjelderup pekte på at kunnskap hele tiden forandres, og er opptatt av at kunnskap ikke skal formidles som endelig sannhet og viten til elevene. Schjelderup argumenterer for at elevene må være kritiske til forståelsen som formidles til de. Svein hevdet derimot at man ikke skal være kritisk til læreboka eller leksikon. Han påpekte derimot viktigheten av å være kritiske til blant annet statistikk: *At selv om 80% av de som døde i trafikkene i fjor, drakk kaffe, så er det ikke sikkert at det er kaffen som gjorde det.* Her igjen tydeliggjøres det at Svein forbinder kritisk tenkning om å ikke bli lurt, som er en viktig del av å være skeptisk.

Morten pekte også på at han ikke er kritisk til det som fremkommer i lærebøkene:

*Morten: Ja, det å skulle være kritisk ovenfor læreboka for eksempel, det har jeg aldri vært i noe særlig grad. Det er jo noe av det som blir foreldet i bøkene, men sånn ellers, og vise til slagkilde...*

*Svein: Det er ikke elevene våre klare for.*

*Morten: Nei.*

Her ser vi av både Svein og Morten at de ikke er kritiske til læreboka, og det blir begrunnet med at elevene ikke er klare for det. Selv sa Morten at han er klar over at det er mye som er foreldet, men til tross for dette, syns han ikke elevene er modne nok til å være kritiske mot den.

Samtalen mellom Svein og Morten viser at det er en underliggende enighet mellom de. Dette diskuterte jeg også i metodekapittelet, men jeg vil ta opp denne tråden igjen her. Det var ikke én gang under intervjuet at de protesterte mot det den andre personen sa. Enten kan dette bety at de deler den samme oppfatningen, eller at de ønsker å være lojale og støttende til



hverandres utsagn. Det kan også være at de påvirker hverandres forståelse underveis i intervjuet, og at de sammen danner seg en forståelse av hva kritisk tenkning innebærer. Det kan virke som deres forståelse retter seg mot det å være skeptisk, men ikke som en grunnholdning slik Klausen og Hope forklarer. Men som en innstilling de tar på seg i møte med visse kilder, eller som Svein tidligere påpekte, i visse situasjoner. Samtidig synliggjøres det underveis i intervjuet at Morten også har en forståelse som retter seg mot kritisk tenkning i form av å reflektere og begrunne. Jeg vil utdype dette i det neste kapittelet, som omhandler hvordan man tenker kritisk. I dette kapittelet vil jeg som sagt fokusere på hvordan kritisk tenkning blir sett på som en holdning.

Det at Svein og Morten ser på kritisk tenkning som en holdning i møte med visse kilder, fremkom også da Svein pekte på viktigheten av kritisk tenkning: *Og særlig nå som elevene får veldig mye av nyhetene sine, det får jo ikke de fra NRK, VG og Dagsrevyen, det er jo gjerne fra blogger og sånn, ikke sant.* Her ser vi at Svein skiller mellom seriøse og useriøse Internettkilder, og det kan virke som at han kun er kritisk til useriøse kilder, og at han godtar uten videre det som fremstilles i de seriøse kildene. Både Svein og Morten pekte flere ganger på at unge ofte får informasjon og nyheter formidlet gjennom blogger, og at det kan være skadelig for elevene. Svein sier blant annet: *Hvis du får kostholdsrådene dine fra Sophie Elise ikke sant, det er ikke særlig smart det.*

Dette poenget understreker også tidligere Kunnskapsminister Torbjørn Røe. I et innlegg på Regjeringen.no forteller han: ”Dagens foreldre vokste i stor grad opp med papiraviser, nyheter fra Dagsrevyen og offentlig godkjente skolebøker. Barn og unge i dag leser blogger med sterke meninger, henter nyhetssaker fra mer eller mindre ukjente kilder og deler saker i sosiale medier” (Isaksen, 2017). Viktigheten av dette ses spesielt i lys av det velkjente fenomenet ”Fake News”. Røe Isaksen (2017) sier videre: ”Falske nyheter, og meninger pakket inn som fakta, spres i sosiale medier. Vi må sikre at barna våre har kunnskap og dømmekraft slik at de kan skille mellom løgn og fakta på nettet” (Isaksen, 2017).

Svein og Morten pekte også på det Røe Isaksen pratet om over, om at mediebildet har forandret seg fra da de vokste opp:

*Svein: Da vi vokste opp kom nyheter opp på Dagsrevyen og i avisa...*

*Morten: I Aftenposten...*

*Svein: Ja, og det stolte vi 100% på. Det var ordentlige saker. Så jeg trur at det er veldig vanskelig for mange å ta inn over oss hvor elevene henter informasjon fra.*

Igjen kan vi se at Svein er ukritisk til det som fremstilles av de seriøse nyhetskildene. I samtalen over pekte Svein og Morten på utfordringene med den digitale revolusjonen. Som nevnt i metodekapittelet utdannet Svein og Morten seg for over 20 år siden. De er også de eldste i utvalget. De pekte på at de ikke trengte å være kritiske til mediene da de vokste opp, da det som ble fremstilt var ”ordentlige saker”. Deres syn på informasjonen som fremstilles er ulikt det Marie peker på. Marie er opptatt av å være skeptisk til *alt* som fremkommer i media, mens det kan virke som Svein og Morten har forhåndsoppfatninger og meninger av hva man skal være kritisk til og ikke.

Vi har nå sett av det å være kritisk til kilder er noe Svein og Morten spesielt knytter til kritisk tenkning. Svein uttalte også tidlig i intervjuet *jeg vet jo at det er kildekritikk du skal snakke med oss om nå*. Som nevnt i metodekapittelet, sendte jeg e-post til informantene hvor jeg kort forklarte hva jeg ønsket å intervjuere lærerne om, og hvor jeg sa at temaet var kritisk tenkning. Det stod ikke noe om kilder eller kildekritikk. Hans utsagn gir derfor et tydelig bilde at han forbinder kritisk tenkning med kildekritikk. Kunnskapsdepartementet knytter og kritisk tenkning og kildekritikk sammen. Vi så at under innledningen til Utforskeren i Kunnskapsløftet, står at det ”å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og kildekritikk er sentralt”.

Dette så vi også hos Morten. Da jeg spurte hva han la i uttrykket kritisk tenkning, svarte han: *Det går jo blant annet på det med kilder da, at man er våken for at de kanskje ikke er troverdige eller objektive*. Da jeg videre spurte om hva slags kilder han tenker på, sa han at han spesielt mener Internettkilder. Kilder kan være alt fra ”gjenstander, minnesmerker, bygninger, dokumenter, bøker, bilder, film, massemedier, etermedier” til Internett (Lund, 2016, s. 97). Dette gir igjen et inntrykk om at de har et begrenset syn på hva man skal være kritisk til, og at Svein og Morten har forhåndsoppfatninger og meninger om hva man skal være kritisk til og ikke.

La oss bevege oss til en annen lærer. Håkon er spesielt opptatt av å være kritisk til media. Han har tidligere utdannet seg innenfor journalistikk, og viser til kritisk journalistikk. For ham handler det om *å ikke sluke alt rått på en måte. Ikke ta alt for god fisk, og tørre å stille*

*spørsmål som går litt i dybden og om folk har en agenda og sånne ting.* Vi har tidligere sett at en skeptiker vil stille spørsmål til det som formidles, for å undersøke det nærmere. I tillegg ser vi fra dette sitatet, som vi også så hos Svein, at det handler om å undersøke motivene til folk. I Håkons forklaring på hvorfor det er viktig å være kritisk til media, svarte han:

*Media velger bare ut noen få ting som de har plass til og hvorfor det? At de tenker litt rundt det. At her sitter det noen som er portvakter, som siler ut nyheter og som mener at det er det som avisas målgruppe skal få høre om i dag. Når de begynner å tenke litt sånn, så skjønner de at det er mye de ikke hører også. At det er noen som faktisk har: Okei, de bestemmer ikke hva vi skal mene, men hva vi skal mene om.*

Her pekte Håkon på at media velger ut nyhetsbildet. Han påpekte at media påvirker både hva vi mener, og hva vi skal mene noe om. Her ser vi at Håkons syn på media, er annerledes enn Svein og Morten sitt. Håkon ser også på bakgrunnen for det som blir fremstilt og hvordan det påvirker oss, og derfor er han også kritisk til det. Dette er han uavhengig av selve nyhetskilden, mens vi så at Svein og Morten ikke så behovet for å være kritiske mot enkelte nyhetskilder.

I dette kapittelet har vi sett hvordan lærerne jeg intervjuet ser på kritisk tenking som en holdning. Spørsmålet som jeg stilte i starten av kapittelet var: hva slags holdning knytter lærerne opp mot kritisk tenkning, når de prater om det ”å være kritisk”? Vi har sett i dette kapittelet at det er en grunnleggende enighet blant lærere om at kritisk tenkning innebærer det å ha skeptisk holdning. Men til tross for denne enigheten, vises det også et skille om hva man er skeptisk til, og hvordan man er skeptisk. De som er nyutdannede, Ole og Marie, viser til det som en grunnholdning, som man hele tiden har i møte med informasjon. For dem handler det om å undersøke og stille spørsmål til det som blir fremstilt. Dette gjør det også i stor grad for Håkon, mens hans fokus er å være kritisk til media. Han har jobbet rundt 10 år i skolen, og det er kanskje bakgrunnen hans fra journalistikk som er avgjørende for denne forståelsen. Samtidig sier han, da jeg ba han forklare uttrykket kritisk tenkning, at det handler om *å tørre å stille spørsmål ved vedtatte sannheter. Ikke bare ta alt for god fisk.* Dette viser at hans forståelse går utover det å være kritisk til media, men også til vedtatte sannheter, som vi tidligere har sett står som viktig i Kunnskapsløftet.

I kapittelet har vi også sett at det er mye som tyder på at Svein og Morten, som har jobbet over 20 år i skolen, har en forståelse som retter seg mer mot å være skeptisk i visse tilfeller.

De er ikke skeptiske til læreboka eller til for eksempel Aftenposten, men til blogger og useriøse nyhetskilder. Vi har altså sett at de i stor grad ser på kritisk tenkning som det å være kildekritisk. Samtidig viser kapittelet at det er Svein som først tar ordet og har klare meninger om uttrykket kritisk tenkning, og at selv om Morten ikke protesterer og stor sett sier seg enig, er det kanskje fordi han er lojal mot sin kollega. Det kan være at hvis jeg hadde intervjuet disse hver for seg, at datamaterialet fra Morten ville sett annerledes ut. Vi vil se i det følgende kapittelet, at Morten også knytter kritisk tenkning opp mot det å reflektere og begrunne sine meninger.

Vi vil videre se at forståelsen til fire av de fem informantene ikke er begrenset til det å forstå kritisk tenkning som en holdning. De forstår kritisk tenkning også som en måte å tenke på, altså som tenkeferdigheter. Jeg vil i det følgende belyse hvordan de knytter kritisk tenkning opp mot tenkeferdigheter.

### 5.2.3 Kritisk tenkning som tenkeferdigheter

Hvordan mener lærerne at man ”tenker kritisk”? Vi har til nå sett at lærerne i denne studien ser på kritisk tenkning som en holdning i møte med det som fremstilles. Samtidig gis det uttrykk for at de ser på det som en tenkeferdighet, nærmere bestemt som det ”å undersøke”, hvor en ikke uten videre godtar det som blir fremstilt. Men hvordan mener lærerne at man skal undersøke noe, i lys av det å tenke kritisk? Først i dette kapittelet vil vi se at det å stille spørsmål står sentralt i den kritiske tenkning; det å stille spørsmål til det som blir fremstilt og til vedtatte sannheter. Deretter vil jeg belyse hvordan to av informantene mener den kritiske tenkeren undersøker premisene til utsagn, før jeg avslutningsvis viser hvordan fire av de fem informantene forstår kritisk tenkning som det å undersøke ulike sider ved en sak.

I teorien så vi at det å stille spørsmål for å undersøke noe nærmere, er sentralt innenfor alle perspektivene på kritisk tenkning. Vi har også så langt sett at Håkon, Ole og Marie er opptatt av dette. Håkon pekte også på at man må tørre å stille spørsmål for å gå i dybden på ting, og for å finne ut om folk har en agenda. Vi har tidligere sett at han har forklart kritisk tenkning med blant annet det å *tørre å stille spørsmål ved vedtatte sannheter*. I tillegg, da jeg spurte om hvorfor kritisk tenkning er viktig i hverdagen, tydeliggjøres også hans fokus på det å stille spørsmål:

*Jeg tenker det er veldig viktig å stille spørsmål ved hvorfor man tar de valgene man gjør. Det å stille spørsmål til personer, grupper og samfunn som har mye makt. Det er viktig å utruste elevene til å tørre å stille spørsmål ved for eksempel sånne ting. For å gjøre dem i stand til å være selvstendige, til at det er greit å ha egne meninger og tanker som: "det er ingen som skal bestemme hva du skal mene".*

I sitatet fremkommer kritisk tenkning, i lys av det å stille spørsmål, som viktig for å ikke uten videre godta det som fremkommer av de med makt. For da kan elevene fungere selvstendig, ved å ha egne meninger og egne tanker. I teorien så vi at selvstendighet er en del av det å tenke kritisk, hvor både Fastvold og Greek et al. viste til at kritisk tenkning innebærer å undersøke noe på en *selvstendig* måte.

I lys av dette, kan vi også se at kritisk tenkning er viktig for et velfungerende demokrati. Dette blir også påpekt i en NOU-rapport fra 2011, som blant annet tar for seg demokratiopplæring i skolen. Der står det at "Opplæring for demokrati handler blant annet om å stimulere elevene til kritisk tenkning, å lære dem å undersøke problemstillinger fra flere sider samt å kunne skille mellom fakta og vurderinger" (NOU, 2011, s. 22). Fra sitatet ser vi at det å stimulere elevenes kritiske tenkning står sentralt i demokratiopplæringen, i tillegg til det å se en sak fra flere sider. Det å se en sak fra flere sider har vi sett at teoretikere forstår som *en del* av å tenke kritisk, noe vi senere også skal se at informantene gjør. Før vi går nærmere inn på det, vil jeg at vi skal se mer på hvordan informantene knytter kritisk tenkning opp mot det å stille spørsmål, og deretter opp mot det å etterspørre begrunnelser.

I likhet med Håkon, knyttet også Ole kritisk tenkning opp mot det å stille spørsmål. I forklaringen på kritisk tenkning, sa han at det handler om å: *stille spørsmål til noe og det å være litt utforskende – "er det den eneste måten å gjøre det på?"*. Slike spørsmål ble også belyst i teorien, av Greek et al. De hevdet at når man tenker kritisk, stiller man blant annet spørsmål som: "Er det andre måter å forstå dette på? Hvorfor gjør han det på denne måten? Kan det gjøres på andre måter?". Spørsmålet til Ole, retter seg mer mot handlinger enn mot fremstillinger, mens Marie peker spesielt på det som blir fremstilt. Det så vi i det forrige kapitlet, hvor hun sa: *At man tar en liten pause og tenker: "er det riktig alt som blir fremstilt?"*. Det å undersøke om noe er riktig eller feil, er sentralt innenfor kritisk tenkning. Opdal understreker at kritisk tenkning kun vil gjelde dersom det er noe som kan være sant/falsk og riktig/galt. Han pekte videre på at når man tenker kritisk, så undersøker man om

premissene til en antagelse er riktig eller galt, sant eller falskt. Det å undersøke premissene så vi at Schjelderup også pekte på. Hun hevdet at ”når elevene må begrunne sine meninger, forteller de om premissene til ligger bak tenkningen” (Schjelderup, 2012, s. 79).

Det å begrunne, er også noe som fremkom av Marie og Morten. Marie påpekte at hun hele tiden minner elevene på å se de ulike sidene ved en sak, ved at hun sier til de: *det du kommer med der, det har ingen verdi, hvis du ikke klarer å begrunne det, men også sette deg inn i en annen situasjon*. Her ser vi også at Marie ser på begrunnelser som viktig. I teorien så vi at begrunnelser er essensielt i den kritiske tenkning. Schjelderup hevdet at utgangspunktet for å tenke kritisk er det å kunne begrunne sine meninger. Morten pekte også på dette aspektet ved kritisk tenkning. Han trakk frem et eksempel der han fikk kritikk av elevene for sin undervisningsmetode, og i den sammenheng fremkom det at Morten ser på som begrunnelser som viktig: *Mens de elevene som bare sier ”å det er alltid så kjedelig i timene dine”, da har du jo ikke noe å forholde deg til*. Jeg spurte videre om han tenker at begrunnelser er viktig. På dette svarte han: *Ja, absolutt. Og ikke bare si at det bare er håpløst, men si hva du kunne tenkt i stedet*. Han peker på at elevene må begrunne meningene sine; *hvorfor* de mener som de gjør.

I løpet av intervjuet viste Morten til oppgaver fra læreboka, og trakk frem de oppgavene som etterspør ”hvorfor”. Et eksempel på en oppgave han viste til, var ”*Hvorfor tror du det er farlig å samle all makten hos en person?*”. Han sier videre at ved slike oppgaver må elevene reflektere, fordi de må komme begrunnelser. Vi ser at oppgaven etterspør hvorfor *du* tror det, her må elevene være selvstendig, og begrunne sine meninger. Vi kan med dette se at Morten har en dypere forståelse av hva kritisk tenkning i et didaktisk perspektiv, enn det Svein har. Selv om det tilsynelatende kunne se ut til at Morten hadde samme forståelse av kritisk tenkning som Svein, som i størst grad knytter det til kildekritikk, ser vi fra dette at han også forstår det som å begrunne sine meninger.

Så langt har vi sett at fire av de fem informantene i denne studien, forstår kritisk tenkning som det å undersøke noe. Håkon og Ole knytter det i størst grad mot det å stille spørsmål for å undersøke. Marie pekte også på dette, men har i tillegg en forståelse som retter seg mot det å undersøke premissene. Dette kunne vi se at også Morten hadde, da han ønsket at elevene skulle komme med begrunnelser for sine meninger og da han viste til oppgaver fra læreboka som også etterspurte begrunnelser. Jeg vil nå rette oppmerksomheten mot kritisk tenkning

som det å se på en sak fra ulike sider. Det er også noe som står som ett kompetansemål under utforskeren i læreplanen i samfunnsfag etter 10. årstrinn. Der står det at: ”elevene skal kunne vise hvordan hendelser kan fremstilles ulikt, og drøfte hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som blir opplevd som fakta og sannhet” (Utdanningsdirektoratet, 2013).

En måte å undersøke noe nærmere på, er altså å se en sak fra ulike sider. Dette forstår både Marie, Håkon, Ole og Morten som en del av den kritiske tenkningen. Flere ganger under intervjuet pekte Ole på det å *utforske*. Jeg stilte han derfor spørsmålet: ”Mener du at kritisk tenkning handler om det å utforske?” På dette svarte han: *Ja, helt klart. For da er du nødt til å finne en annen side av en sak, og da utforsker du jo*. Fra sitatet er det tydelig at Ole knytter kritisk tenkning opp mot det å se på en sak fra ulike sider. Dette fremkom også da jeg spurte om hva han legger i uttrykket kritisk tenkning, da han svarte: *Være åpen for at det du leser kanskje ikke er sant. Vær åpen for at det er flere ting å si om en sak. Den ene siden trenger ikke å stemme. Også vurdere de sidene*. Som vi tidligere har sett, viser første del av sitatet at Ole knytter kritisk tenkning opp mot en holdning – som det å være skeptisk. Samtidig viser resten av sitatet, som vi ikke så i forrige kapitlet, at han ser på det som å undersøke de ulike sidene ved en sak. I teorien fremkom det av både Fastvold og Schjelderup kritisk tenkning handler om det å undersøke ulike sider ved en sak.

I sitatet til Ole, ser vi også at han hevdet at kritisk tenkning handler om å vurdere de ulike sidene. I teorien er det å vurdere et viktig aspekt ved den kritiske tenkningen. Da Fastvold pekte på viktigheten av kritisk tenkning, knyttet han det opp mot det å ”vurdere det vi lærer og leser og hører på et rasjonelt, selvstendig vis”. Det å vurdere fremkommer i teorien som spesielt viktig i vår digitale tidsalder, på grunn av de enorme mengdene informasjon elevene har tilgang til. Det er viktig at elevene tenker kritisk om de ulike kildene, og vurderer de ulike kildene opp mot hverandre. Det å knytte kritisk tenkning opp mot det å se en sak fra flere sider, og det å kunne vurdere, så vi at også ble gjort i Stortingsmelding nr. 28. Der sto det at ”Evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). I samme stortingsmelding, står det også at:

Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever

oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider  
(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22).

I sitatet kan det se ut som at Kunnskapsdepartementet ser på kritisk tenkning og det å se en sak fra ulike sider, som to ting som er relatert, men ikke som at det betyr det samme, slik det fremkommer av teorien og av de tre nevnte informantene.

Marie vektla det å se undersøke de ulike sidene ved en sak i sin forklaring av uttrykket, og trakk det opp flere ganger i løpet av intervjuet:

*Når du både klarer å argumentere for ditt eget synspunkt, men også kanskje se det andre synspunktet, og komme med argumenter for det synet også. At du klarer å være kritisk til, ja. Se saken fra begge sider, rett og slett.*

Fra sitatet fremkommer det at Marie forstår kritisk tenkning som det å argumentere for både sitt eget syn, men også kunne komme med argumenter for andres syn. Hun hevdet videre: *At du klarer å argumentere og stå for en ting du kanskje ikke mener helt innerst inne.* Dette synet på kritisk tenkning er i tråd med Schjelderup sin forståelse. Ifølge Schjelderup handler kritisk tenkning om det å kunne argumentere for ethvert standpunkt, og at dette kan føre til at elevene forstår at den måten de tolker verden på, kun er én mulig måte. Da Morten forklarte hva som kan være viktig for å klare og tenke kritisk, svarte han: *Jeg tenker at når man kommer til de politiske tingene, at man bringer inn ulike synspunkter. Da skjer det jo gjerne en tankeprosess hvor man plasserer seg innenfor et synspunkt selv.* Sitatet kan tyde på at Morten også knytter kritisk tenkning opp mot det å se på ulike sider ved en sak – det at elevene får se de ulike synspunktene i politikken, og også kunne finne sitt eget standpunkt.

Marie pekte på at viktigheten av å kunne se de ulike sidene i en sak for et velfungerende samfunn, for *da bytter man jo ut fordommer med kunnskap.* Marie trakk frem at en lettere kan forstå en annens situasjon, hvis man klarer å sette seg inn i denne situasjonen, slik det også fremkommer av Schjelderup. Marie understreket viktigheten av kritisk tenkning i lys av perspektivtaking, ved å relatere det til dagens amerikanske president:

*(...) da er vi inne på kritisk tenkning og kunne se situasjonen fra et annet perspektiv enn det du mener. Du kan kanskje se noen positive sider ved Trump, eller at du generelt klarer å få en forståelse for hvorfor noen stemmer på han.*

Det Marie påpekte i sitatet er et dagsaktuelt poeng. I mediebildet har vi sett at finnes delte meninger om dagens amerikanske president, og for å kunne ha gode diskusjoner om dette, er



det viktig å kunne sette seg inn i perspektivene til de som stemte på ham under valget. Da hevdet Marie at man kan bytte ut fordommene med kunnskap. Dette er noe som også fremkom av Håkon, da han forklarte viktigheten av kunnskap:

*Jo, det er viktig med kunnskap, for at vi skal forstå hvorfor muslimer gjør som de gjør. Og rett og slett kunnskap, fordi det man ikke vet så mye om, det er man ofte litt redd for.*

Både Håkon og Marie belyser et viktig poeng som kan relateres til dagens mangfoldige Norge, og det flerkulturelle klasserommet. For å ha et velfungerende klasserom, er det viktig å kunne ha forståelse for hverandre og kunnskap om hverandres kultur. Noe som også er nedfelt i formålsparagrafen i opplæringsloven: ”Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte” (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Ole pekte på det å se på de ulike sidene ved historiefremstillinger. Han er opptatt av at han bare har fått presentert en side av historien gjennom sin egen skolegang. Han fortalte at lærebøkene ofte har presentert historien som endelig fakta, og ikke belyst at det har vært tolkninger av det som har skjedd. Schjelderup påpeker at kunnskap ikke skal formidles som endelig sannhet og viten til elevene, og understreker at kunnskap er tolkninger av erfaringer, som hele tiden skapes og endres. Dette er også noe som fremkommer av Erik Lund. Lund (2016) peker på at læreboka ofte fungerer som det autorative svaret på historisk kunnskap for elevene, til tross for at det opplyses om kildebruk i de fleste bøkene. Han siterer i denne sammenheng en elev fra videregående (sitatet har Lund hentet fra Aftenposten 1. februar 2005): ”Vi har så mye å gjøre det siste året på videregående at vi ikke har tid til å tenke kritisk rundt lærebøker. Man forventer at det er riktig det som står der” (Lund, 2016, s. 67). Lund peker på at sitatet viser ”en grunnleggende oppfatning av at eleven skal lære den riktige framstillingen av historien, og læreboka ses på som det” (ibid). I forrige kapittel kunne vi også se at Morten og Svein hadde en slik oppfatning av læreboka, slik Lund påpeker i dette sitatet. Svein begrunnet det at han ikke tenker kritisk til læreboka med at *det er folk som har gjort mye jobb i forkant, som vi slipper å gjøre da.*

Igjen vil jeg påpeke at Svein og Morten har jobbet mer enn 20 år i skolen. Tidligere måtte lærebøkene gjennom en offentlig godkjenning, før de ble benyttet som

undervisningsmateriell. Men i år 2000 ble dette endret, fordi skolen og den enkelte lærer selv skal få legge opp undervisningen, uavhengig av lærebøkene (Kunnskapsdepartementet, 2016). I tillegg ble følgende moment vektlagt i argumentet for å avvikle godkjenningsordningen: ”Skolene skulle oppmuntres til å bruke flere lærestoffkilder og stimulere til lærebokkritikk av eksisterende lærebøker” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 75). Den kan virke som at dette ikke har kommet helt gjennom hos Svein og Morten, som også underviste under den gamle ordningen.

I Håkons forklaring på kritisk tenkning, viste han til en rekke momenter, deriblant det å se en sak fra ulike sider:

*Jeg tror det handler om å tørre å stille spørsmål ved vedtatte sannheter. Ikke bare ta alt for god fisk. Se ting fra flere sider, og jeg tenker ikke at det er det samme som å kritisere. Det er en forskjell på å være kritisk og kritiserende. Kritisk handler mer om å være nysgjerrig, å komme i dybden i ting, og gjøre seg opp sin egen mening.*

I sitatet ser vi tydelig at Håkon forbinder kritisk tenkning opp mot å se ting fra flere sider. Vi kan også se at han ser på kritisk tenkning som noe positivt, som å være nysgjerrig og ville finne ut noe mer, og danne sin egen mening. Det at han påpeker at det er forskjell på å være kritisk og kritiserende, er i tråd med det som fremkommer i teorien. Dette sitatet mener jeg gir et bilde av at Håkon har en god forståelse av kritisk tenkning, og ser mange viktige momenter ved begrepet. Senere i intervjuet, da jeg spurte om hvordan han jobber med å få elevene til å tenke kritisk, trakk Håkon frem et eksempel som også tilsier at han ser på kritisk tenkning som å se på en sak fra flere sider: *Amerikanerne ønsket å oppnå noe når de bombet Hiroshima og Nagasaki – men til hvilken pris? Hva hadde skjedd hvis de ikke hadde gjort det? Prøve å se det litt i sånne perspektiver.*

I dette kapitlet har vi sett på hvordan fire av studiens fem informanter forstår kritisk tenkning som det ”å undersøke”. Først så vi hvordan Håkon, Ole og Marie forstod det som å stille spørsmål for å undersøke noe. Håkon pekte på det å stille spørsmål til personer, grupper og samfunn med makt, til det som fremstilles, og ikke uten videre godta det som forekommer. Ole stilte spørsmål som gikk i retning av å være utforskende: ”er dette den eneste måten å gjøre det på?”, mens Marie stilte seg tvilende, og forklarte det med det å ta en pause for å tenke: *er det riktig alt som blir fremstilt?*. Vi har sett at flere teoretikere også forbinder kritisk

tenkning med det å stille spørsmål. I stor grad handlet det i teorien om å stille spørsmål til det som ble fremstilt, og ikke uten videre godta gjengse forklaringer.

Videre i kapittelet så vi at Marie og Morten også forsto kritisk tenkning som det å begrunne sine meninger. I teorien fremkom det av Schjelderup at når man ber om begrunnelser, så synliggjør man premissene. Det å synliggjøre og undersøke premissene er en viktig del av det å tenke kritisk, både for Schjelderup og Opdal. Dette kan også ses i lys av Kunnskapsløftet, hvor det under den generelle delen sto at ”kritisk tenkning innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder”. Denne definisjonen omhandler nettopp det å undersøke antagelser, og premissene bak de. Derfor kan vi også se at Marie og Morten forstår kritisk tenkning på en lignende måte som det blir fremstilt i Kunnskapsløftet. Opdal pekte videre på at den kritiske tenkeren undersøker om premissene kan ses som gode grunner, om de kan ases som holdbare og relevante. Dette var det derimot ingen av informantene som påpekte.

Avslutningsvis i denne delen så vi hvordan Ole, Marie, Håkon og Morten så på kritisk tenkning som det å undersøke de ulike sidene ved en sak. Dette var noe som også fremkom i teorien som en stor del av den kritiske tenkningen, ifølge både Schjelderup og Fastvold. Ved å undersøke de ulike sidene, kan elevene forstå at deres måte å se og tolke verden på, er kun en av mange mulige måter. Elevene kan med fordel forstå dette i dagens flerkulturelle klasserom, og i et globalisert samfunn med mange ulike meninger og verdier. Det er også et kompetansemål under Utforskeren som tar for seg dette, hvor det blant annet står at ” elevene skal kunne vise hvordan hendelser kan fremstilles ulikt, (...)”.

Jeg vil i det følgende rette oppmerksomheten mot to av informantene, Marie og Håkon, som gir uttrykk for at de forstår kritisk tenkning som høyere ordenstenkning.

### 5.2.3 Kritisk tenkning som høyere ordenstenkning

I denne delen vil jeg belyse hvordan Marie og Håkon ser på kritisk tenkning som høyere ordenstenkning, og spesielt hvorfor dette kan være problematisk. Vi har tidligere sett, i teorikapittelet, at høyere ordenstenkning handler om det ”høyeste nivået av tenkeferdighet”, som innebærer blant annet tolkning, analyse og bearbeiding av informasjon. Dette kapittelet vil omhandle deres forståelse, samtidig som det vil belyse det som er temaet for del 2 i

analysekapittelet, om hvordan lærerne fremmer kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen. Grunnen til dette, er fordi denne forståelsen kan prege om lærere fremmer kritisk tenkning i undervisningen eller ikke.

I intervjuet med Marie fremkom det at skolen hun arbeider ved opererer med ulike nivåer; nivå 1, 2 og 3. Dette var i forbindelse med en overordnet mal de har på hennes skole, som følger alle fag. Malen er altså strukturert inn i tre nivåer, hvor hun knytter kritisk tenkning opp mot det høyeste nivået. Hun forklarte de ulike nivåene på følgende måte:

*På nivå 1 kan du gulpe opp fakta, det kan jo alle gjøre. Også er det nivå 2, da kan du si litt om hvorfor det var sånn. Forklare litt om hva tenker du og hvorfor er det sånn. Sammenligning også. På nivå 3 går det videre på å reflektere over hvorfor det var sånn, og kunne argumentere for og imot, og litt det med kritisk tenkning, og kunne se situasjonen fra et annet perspektiv enn det du mener. Og hvis de er på det nivået, så er de opp mot 6er nivå. Da er vi inne på kritisk tenkning og kunne se situasjonen fra et annet perspektiv enn det du mener.*

I utsagnet forstås kritisk tenkning slik Case hevdet var vanlig. Det knyttes opp mot høyere ordenstenkning. I teorien ble lavere ordenstenkning knyttet opp mot det ”å gulpe opp fakta”, slik det også fremkom av skolen til Marie. På nivå 2, sa Marie at man skal kunne forklare. I malen står det at man skal kunne forklare sammenhenger, presisere og definere. Mens det på nivå 3 omhandler det å begrunne og argumentere, og se å se situasjonen fra et annet perspektiv enn du selv mener. I sitatet knytter Marie dette nivået opp mot kritisk tenkning, som er i tråd med hvordan Schjelderup forklarer kritisk tenkning.

Denne måten å se på kritisk tenkning på kan være problematisk. I teorien påpeker Case at kritisk tenkning dermed kan bli forbeholdt de flinkeste elevene. Fordi det blir en forutsetningen at elevene kan lavere ordenstenkning først. Dette poenget pekte også Morten på. Han hevdet at ”finn svar i teksten”-oppgaver kan i utgangspunktet være enkelt, fordi man må lese litt og omtrent skrive det som står. Samtidig kan det være vanskelig for de som har lesevansker eller de som opprinnelig snakker et annet språk. Morten viser til et eksempel på en oppgave: ”Hvorfor trur du det er farlig å samle all makten hos en person”. Og forklarte poenget sitt på følgende måte: *Kanskje de kommer fra et diktatur, eller har tanker om dette, men er ikke så veldig gode til å lese. Det kan hende at de klarer seg vel så bra på noen av de oppgavene også.* Dette poenget ble også påpekt i teorien. Ifølge Koritzinsky kan man tenke

kritisk om de fleste temaene i samfunnsfag, fordi det er temaer som mange har erfaring eller mening om. Han viser ikke til diktatur, selv om det er et valid eksempel Morten pekte på. Koritzinsky viser blant annet temaer som rusmidler, kjønnsroller og reklame.

Håkon knytter kritisk tenkning opp mot refleksjon og de høyeste karakterene på eksamen:

*For eksempel til eksamen, både skriftlig og muntlig, er det sånn at 5 og 6 skal være på et reflekterende nivå. Jeg tenker at det ligger litt der og, det med kritisk tenkning, at det skal ikke bare være reproduksjon av fakta.*

Vi har sett at lavere ordenstenkning er det å reprodusere informasjon, og fra sitatet kan det virke som Håkon knytter kritisk tenkning opp mot høyere ordenstenkning. I forklaringen om hva elevene må gjøre for å vise et reflekterende nivå, sa han at de må klare å sette historiske hendelser i større sammenheng. *Hvis man er på det nivået, så nærmer man seg litt. Når man klarer å sette historiske hendelser i større sammenheng.* Videre hevdet han at svake elever trenger å ha faktakunnskap: *Det med de elevene som er svake, at man må jo ha faktakunnskapen også.* Det er denne tenkemåten Case pekte på som problematisk, hvor kritisk tenkning kan bli forbehold de flinkeste elevene. Her ser vi at Håkon mener de faglig svakere elevene først må ha faktakunnskap – som Case selv sier, at det blir en forutsetning at de kan lavere ordenstenkning først. Samtidig peker Håkon er på et viktig poeng som teoretikerne var enige om, at elevene må ha bakgrunnskunnskap om det aktuelle temaet for å tenke kritisk om det.

I denne delen har vi sett på hvordan kritisk tenkning kan bli forstått som høyere ordenstenkning. I teorien fremkom det at høyere ordenstenkning er det ”høyeste nivået av tenkeferdigheter”, som innebærer blant annet tolkning, analyse og bearbeiding av informasjon. Dette står i motsetning til lavere ordenstenkning, som innebærer det å reprodusere informasjon. Det å knytte kritisk tenkning til høyere ordenstenkning, pekte Case som problematisk, fordi da kan lærere mene på at elevene først må kunne lavere ordenstenkning. Dette er noe vi så at Håkon mener. Vi vil senere også se at han fokuserer på det å ”tette kunnskapshull”, fremfor kritisk tenkning. Temaet for neste del av analysekapittelet er hvordan lærerne jeg intervjuet fremmer kritisk tenkning hos elever i samfunnsfagundervisningen. Men før jeg belyser dette, vil jeg først oppsummere hvordan lærerne i denne studien forstår kritisk tenkning.

I dette kapitlet har vi sett på hvordan lærerne i denne studien forstår kritisk tenkning. Under intervjuene tydeliggjorde det seg at lærerne forstod kritisk tenkning både som en måte å være på, og som en måte å tenke på. Det jeg henholdsvis har referert til som holdning og som tenkeferdigheter, og som jeg har strukturert dette kapitlet etter. Dette skillet i denne delen av analysekapitlet var for at vi først kunne konsentrere oss om hvilken holdning lærerne knyttet til det å være kritisk, for deretter å kunne fokusere på hvordan de faktisk mener man tenker kritisk – selve operasjonaliseringen av begrepet. Det fremkom at lærerne ser på kritisk tenkning, i holdningsaspektet, som det å være skeptisk. Det vil si å være tvilende til det som fremstilles, hvor en utsetter å ta stilling til det, før en har undersøkt det nærmere. Her så vi et skille mellom lærerne, hvor de som hadde utdannet seg for over 20 år siden, ga uttrykk for at de var kritiske i visse situasjoner, spesielt i møte med visse kilder. Vi så at de ikke var kritiske til læreboka eller til seriøse nyhetskilder, og godtok det som ble fremstilt i slike kilder uten videre. Mens de som var nyutdannet, i tillegg til informanten med bakgrunn fra journalistikk, forsto kritisk tenkning som en grunnholdning en har i møte med alt som fremstilles. Spesielt pekte de på viktigheten av å være kritiske til det som fremstilles i media.

Deretter fokuserte jeg på hvordan lærerne mener man tenker kritisk, hvor kritisk tenkning ble sett på som en tenkeferdighet. I denne delen ble begrepet operasjonalisert. Der så vi at fire av de fem lærerne i denne studien forsto kritisk tenkning som det å undersøke de ulike sidene ved en sak. I det filosofiske perspektivet på kritisk tenkning er dette er en sentral del av det å tenke kritisk. Vi har også sett at to av lærerne så på kritisk tenkning som det å undersøke premissene til en antagelse, som vi tidligere har sett at Opdal definerer som kritisk tenkning. I tillegg fremkom det i dette kapitlet at det å stille spørsmål er en sentral del av kritisk tenkning, hvor en stiller spørsmål til det som blir fremstilt, til hvorfor folk gjør som de gjør, og for å undersøke premissene.

Avslutningsvis så vi hvordan to av lærerne, Håkon og Marie, forsto kritisk tenkning som høyere ordenstenkning. Vi så at denne forståelsen av begrepet, kunne påvirke hvordan de fremmet det i klasserommet, hvor faren var at kritisk tenkning ble forbeholdt de flinkeste elevene og at elevene først må mestre lavere ordenstenkning. Der så vi at Håkon synes å mene det, og vi vil i det følgende se på hvordan han ser ut til å først tette elevenes kunnskapshull, før han adresserer kritisk tenkning. Jeg vil nå bevege meg til del 2 av problemstillingen, som omhandler hvordan lærerne jeg intervjuet fremmer kritisk tenkning hos elever i samfunnsfag.

## 5.2 Hvordan fremmer lærerne kritisk tenkning hos elever i samfunnsfagundervisningen?

I dette kapittelet vil jeg belyse del 2 av min problemstilling: hvordan lærere fremmer kritisk tenkning hos elever i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Jeg vil først belyse om lærerne forstår kritisk tenkning som en måte å lære bort pensum på, eller som noe de adresserer etter pensum er gjennomgått. Dette kan ha betydning for om lærerne fremmer kritisk tenkning eller ikke. Case argumenterer for at de lærerne som forstår kritisk tenkning som noe som adresseres etter temaet er lært, kan oppleve at de ikke har nok tid til å jobbe med elevenes kritiske tenkning. Deretter diskuterer jeg betydningen av kunnskap for elevenes kritiske tenkning, om lærerne mener det er en nødvendig forutsetning at elevene har relevant bakgrunnskunnskap om temaet det skal tenkes kritisk om. Avslutningsvis vil vi se hvordan fire av de fem lærerne i denne studien jobber med å fremme kritisk tenkning, gjennom det å undersøke de ulike sidene ved en sak. Vi vil også se at alle informantene ser betydningen av klassens fellesskap, og at dette i stor grad blir benyttet når elevene tenker kritisk. Men først vil jeg som sagt undersøke om lærerne fremmer kritisk tenkning gjennom pensum, eller om de adresserer det først etter at pensum er lært.

### 5.2.1 Kritisk tenkning som en måte å lære bort pensum på, eller som å tenke kritisk over det man allerede har lært?

I teorien påpekte Case at kritisk tenkning må ha en sentral plass i pensum, og ikke som et tillegg til pensum. Han argumenterte for at kritisk tenkning må ses som en måte å lære pensum på, men hevder at det er vanlig at kritisk tenkning blir adressert først etter at emnet har blitt lært. Da peker han på at det er vanlig at lærerne ikke opplever at det er nok tid til kritisk tenkning. Er det slik at informantene i denne studien gjør det Case peker på som vanlig? Fremmer de kritisk tenkning hos elevene gjennom pensum, eller jobber de med elevenes kritiske tenkning etter det aktuelle temaet er lært?

Det er mye som tyder på at lærerne i denne studien arbeider med elevenes kritiske tenkning når de jobber med de ulike temaene i samfunnsfag. Samtidig er det én som skiller seg ut, Håkon. Håkon synes å prioritere kunnskap, og *først* tette kunnskapshull hos elevene, før han eventuelt adresserer kritisk tenkning. Dette er noe han selv påpeker, og noe vi vil se i dette

kapittelet. Samtidig fremkommer det under intervjuet at han også arbeider med elevenes kritiske tenkning underveis i det aktuelle temaet, ved å få elevene til å se på de ulike sidene ved en sak. Dette kaller Håkon for drøftingsoppgaver, og kan være grunnen til at han ikke selv er klar over at han jobber med elevenes kritiske tenkning gjennom slike oppgaver. Det å se på de ulike sidene ved en sak, er noe vi har sett at fire av de fem lærerne forstår som kritisk tenkning. Dette jobber de også med i undervisningen av temaene, men på ulike måter. Jeg vil senere vise til hvordan lærerne jobber med dette i samfunnsfagundervisningen. Først vil jeg rette oppmerksomheten mot Håkon, og belyse hvordan han fokuserer på kunnskap før kritisk tenkning. Samtidig vil jeg vise til Ole, som ikke opplever å ha nok tid til kritisk tenkning.

Håkon pekte på viktigheten av at elevene har kunnskap om historikken og begrepene, for å kunne tenke kritisk:

*Men hvis grunnlaget er der og de er kjent med historikken og begrepene fra før, da tenker jeg at det er lettere å få til det. Men jeg synes det ofte ikke er god nok tid til det, for det er så mange hull å tette. Sånn som vårt mandat er at vi skal gjøre elevene rede til videregående skole, og hvis vi klarer å tette noen hull og går ut med rimelig greie karakterer, som de er stolt av selv og har jobbet for det, så er vi ganske fornøyd vi. Og da har de et grunnlag for å starte på videregående, hvor forhåpentligvis det refleksjonsnivået og den kritiske tenkningen er mer til stede.*

Sitatet over viser det Case understrekte; at hvis man ser på kritisk tenkning som noe som ligger utenfor pensum, og ikke som en måte å lære bort pensum på, så kan lærerne oppleve at de ikke har tid til det. Dette var også noe som fremkom av Ole: *Det er litt sånn at du skal gjennom det du skal gjennom av tema, og du har nok med det.* Her ser vi at Ole fokuserer på den kunnskapen elevene skal tilegne seg i det bestemte tema, og det kan tyde på at de ikke rekker å tenke kritisk om det. Vi vil senere i kapittelet se hvordan han prioriterer kunnskap, fremfor kritisk tenkning.

Håkon synes altså det er mange kunnskapshull hos elevene, og det kan virke som at disse er viktigere for ham å tette, enn å arbeide med elevenes kritiske tenkning. Hvis de derimot hadde sett på kritisk tenkning som en måte å arbeide med pensum, slik Case argumenterer for, kunne lærerne oppdaget at de kan gjøre begge deler samtidig; hvor elevene får kunnskap om temaet, samtidig som de tenker kritisk om det. Sitatet fra Håkon kan også tyde på at han legger arbeidet med kritisk tenkning over på videregående skole, som også tydeliggjør hans



forståelse av kritisk tenkning; hvis elevene har nok kunnskap om temaene, har de grunnlaget for å tenke kritisk på videregående.

Håkon syntes altså å arbeide med kritisk tenkning etter at elevene har lært om temaet. Hvor han *først* arbeider med å tette elevenes kunnskapshull, og så eventuelt elevenes kritiske tenkning. Det synliggjøres også da han forklarer hvordan han vanligvis gjennomgår temaet ”Demokrati og diktatur”. Han fortalte at de ofte avslutter temaet med en prøve, som inneholder noen drøftings spørsmål på slutten: *Akkurat med demokrati og sånne begreper som er abstrakte, vil det være noen drøftings spørsmål, særlig på slutten av prøver så liker jeg å legge inn det.* Han forklarte drøftings oppgaver på følgende måte: *Vi pleier å si at det å drøfte er å se en sak fra begge sider, og komme med argumenter for de forskjellige synene.* Det å se en sak fra ulike sider, og argumentere for de ulike synene, er i tråd med hva Schjelderup definerer som kritisk tenkning. Vi ser her at Håkon jobber med å fremme kritisk tenkning hos elever ut i fra denne forståelsen, men det kan her også virke som han gjør det på slutten av arbeidet med temaet, og ikke *gjennom* pensum. Det er fordi han får elevene til å tenke kritisk om temaet etter det er lært, på slutten av prøven i temaet.

Samtidig sa Håkon senere i intervjuet, at elevene i størst grad jobber med drøftings oppgaver i timen: *Det er mer oppgaver de jobber med i timen, for det trengs litt mer veiledning. Jeg kan tenke meg at det fungerer fint på videregående, for at de da har de verktøyene som skal til for å klare en drøfting.* Dette kan tyde på at Håkon også jobber med kritisk tenkning, i lys av Schjelderup sin forståelse, i selve arbeidet med pensum. Dette fremkom også da jeg spurte om de får diskutere slike oppgaver sammen, da svarte han: *Vi har gjerne litt drøfting først sammen, også prøver vi å komme med for og motargumenter høyt i klassen.* Her pratet altså Håkon om at de i plenum diskuterer og belyser de ulike sidene ved en sak. Dette argumenter Schjelderup for at elevene bør få gjøre, for å fremme deres evne til kritisk tenkning. Så selv om Håkon poengterte at han opplever at det ikke er nok tid til kritisk tenkning, etter at kunnskapshullene er tettet, så ser vi at han også jobber med det gjennom undervisningen.

Innledningsvis i dette kapittelet pekte Håkon på viktigheten av kunnskap for å kunne tenke kritisk. Det så derimot ut til at han prioriterte det, fremfor å få elevene til å tenke kritisk. Samtidig så vi senere at han også jobber med elevenes kritiske tenkning gjennom pensum, ved å få elevene til å jobbe med drøftings oppgaver. Håkon forklarte drøftings oppgaver som

det å se på en sak fra ulike sider, samt argumentere for de ulike synene, som er i tråd med det Schjelderup definerer som kritisk tenkning. Marie synes å fokusere på dette i sin undervisning, og hevdet at: *Det er gjennomgående i alt vi gjør*. Marie refererer altså her til kritisk tenkning som det å se på en sak fra ulike sider. I forrige kapittel så vi at hun gjennomgående ber elevene om å gjøre dette, og hevdet hun ofte sier til elevene: *”det du kommer med der, det har ingen verdi, hvis du ikke klarer å begrunne det, men også sette deg inn i en annen situasjon”*. Fra sitatet kan vi se at Marie både jobber for at elevene skal se på de ulike sidene ved en sak, i tillegg til at hun undersøker premissene til elevenes utsagn. Dette kan vi se ved at hun ber om begrunnelse for deres utsagn, som Schjelderup peker på som en måte å synliggjøre premissene. Schjelderup hevder at læreren må gjøre dette for å fremme kritisk tenkning hos elever i et filosofisk, undersøkende fellesskap.

Fra forrige avsnitt kan vi se at Marie jobber med å fremme kritisk tenkning hos elever gjennom pensum, og ikke etter det har blitt lært. Vi har også sett at Håkon kan gjøre dette gjennom drøftingsoppgaver, og senere vil vi også se at Ole og Svein også jobber med å fremme kritisk tenkning, gjennom det å belyse ulike perspektiver i undervisningen. Dette er i tråd med hvordan Case argumenter for at kritisk tenkning må adresseres i klasserommet; hvor det skal ha en sentral plass i pensum, og ikke som et tillegg til pensum. Jeg vil senere vise til hvordan lærerne fremmer kritisk tenkning hos elever i samfunnsfag, ved å belyse ulike perspektiver. Men før det vil jeg belyse og diskutere betydningen av kunnskap for kritisk tenkning. Vi har allerede sett at Håkon gjør dette, men jeg vil nå utdype dette nærmere, og belyse de andre lærernes syn på dette.

### 5.2.2 Er kunnskap en nødvendig forutsetning for at elevene kan tenke kritisk?

I denne delen vil jeg diskutere betydningen av kunnskap for elevenes kritiske tenkning. Vi har i teorien sett at det var enighet om at elevene må ha kunnskap om det aktuelle temaet de skulle tenke kritisk om, samtidig som elevene skal tenke kritisk *når* de tilegner seg kunnskap. Dette kapitlet belyser hvordan fire av de fem lærerne i studien peker på bakgrunnskunnskap som en forutsetning for å tenke kritisk, og diskuterer hvor mye bakgrunnskunnskap som er nødvendig.

Ole var den eneste læreren som ikke pekte på bakgrunnskunnskap som nødvendig for kritisk tenkning. Jeg forklarte i metodekapitlet at Ole var den første jeg intervjuet, og at

datamaterialet også bærer preg av dette. Jeg stilte ikke spørsmålet om hva han tenkte som viktig for å klare og tenke kritisk, da dette var et spørsmål jeg kom på i etterkant, og derfor har jeg heller ikke noe datamateriale fra ham angående dette. Selv om Håkon og Morten pekte på bakgrunnskunnskap selv da de forklarte en typisk time for de, så hadde Ole bare jobbet noen få måneder som lærer ved intervjuet. Derfor var det også vanskelig for å ham å forklare gangen i en ”typisk time”, noe det også var hos Marie. Det kan derfor være at han ikke tenkte på dette elementet i undervisningen, eller at han tenkte på det som en selvfølge, eller det at han rett og slett ikke jobber med elevenes bakgrunnskunnskaper. Dette kan jeg dog ikke uttale meg om, da det kun ville vært spekulasjoner.

I teorien fremkommer det ikke hvor mye kunnskap som er en nødvendig forutsetning for kritisk tenkning. Opdal peker på at dette er diskutabelt, men jeg vil anta at det avhenger av det aktuelle temaet. Jeg viste til et eksempel fra Case om 2. verdenskrig i teorikapitlet, hvor elevene skulle tenke kritisk om temaet ved å lage spørsmål til en som hadde opplevd denne krigen. I et slikt tilfelle er det nødvendig at elevene kjenner til hovedtrekkene i krigen, for å kunne stille gode spørsmål. Men det vil ikke være nødvendig at de har kunnskap om alt som foregikk, og mye av dette vil de også lære seg gjennom selve oppgaven. De vil lære seg kunnskap om denne krigen gjennom å kritisk vurdere det de lærer seg, og ved å lage de gode spørsmålene ut fra gitte kriterier. Vi så at Case definerte kritisk tenkning som det å gjøre overveielser på bakgrunn av gitte kriterier. I tillegg vil elevene antageligvis også lære om temaet når de får svar på sine spørsmål fra veteranen.

Andre temaer i samfunnsfag kan derimot være mer relatert til elevenes hverdag, hvor de allerede har bakgrunnskunnskap om temaet. For eksempel tobakks- og rusmiddelbruk, hvor et kompetansemål under Samfunnskunnskap lyder som følger: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne beskrive utvikling og konsekvenser av tobakks- og rusmiddelbruk i Norge og diskutere holdninger til rusmiddel” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Som Koritzinsky påpekte, har elevene ofte bakgrunnskunnskap og meninger om dette temaet, og det er derfor ikke nødvendig å ukritisk lese gjennom pensum først, og tilegne seg kunnskaper om det, før de eventuelt jobber kritisk med det.

Vi har allerede sett at Håkon synes å fokusere på elevenes kunnskap, hvor han opplever å ha dårlig tid til å tenke kritisk om det aktuelle temaet. I dette kapitlet vil jeg fokusere på

bakgrunnskunnskap som det utgangspunktet elevene må ha for å jobbe med det aktuelle temaet. Dette er det flere av lærerne som peker på, hvor de henviser til elevenes førforståelse eller forkunnskaper. Håkon forklarer at en typisk time hos ham, ved oppstart av et nytt tema, innebærer ofte bruk av tankekart ut i fra elevene forkunnskaper:

*Men hvis det er et nytt emne vi skal ha om, for eksempel ”demokrati og diktatur”, som vi pleier å starte høsten med, så pleier jeg ofte å ha en liten brainstorming rundt begrepene da. At vi for eksempel lager et tankekart på tavla og at elevene får si hva de tenker rundt begrepet, og at jeg noterer det ned.*

Her kan vi se at Håkon sørger for at elevene har bakgrunnskunnskap om temaet, gjennom tankekart. Dette er i tråd med hva som er forutsetning for kritisk tenkning, og er noe den enkelte lærer skal sørge for at elevene har om det aktuelle temaet. Dette fremkommer også av Morten: *Noen ganger så handler det om å få, hvis det er noe de kan en del om fra før av, at vi starter med det. At vi henter, liksom, ”hva kan du om dette?”*. Sitatet tolker jeg som at det handler å ”hente frem” elevenes forkunnskaper, og dermed at han jobber med elevenes bakgrunnskunnskap i det aktuelle temaet. Sitatet er fra da jeg spurte Morten om hvordan en typisk time kunne se ut hos ham.

Under intervjuet med Morten og Svein fremkom det at Svein også ser viktigheten av bakgrunnskunnskaper for kritisk tenkning. Da jeg spurte ham om hva han tenkte var viktig for å klare og tenke kritisk, svarte han: *Jeg mener at du må ha fakta i bunn. Det nytter ikke å begynne å være kritisk til et fagområde hvis ikke du har peiling på fagområdet*. Her kan vi se at Svein knytter kritisk tenkning opp mot det didaktiske, noe han ikke har gjort tidligere. Fra sitatet ser vi også at Svein forstår viktigheten av det teoretikerne er enige om, om å ha bakgrunnskunnskap om det aktuelle temaet en skal tenke kritisk om. Dette fremkom også da jeg spurte om gangen i en ”typisk” time hos dem, da svarte Svein:

*Altså, det er jo litt forskjellig. Håper jeg. Men noen ganger så introduserer jeg tema med å komme kanskje med en PowerPoint eller med annen faktabasert informasjon, som vi enten da, ofte skriver og prater om, og reflekterer rundt. Det er en måte å introdusere det på.*

Her ser vi at han introduserer informasjon om temaet før de reflekterer rundt det. Schjelderup hevder at ”når mennesker sammen reflekterer over begivenheter, får de mulighet til å ta del i hverandres perspektiv” (Schjelderup, 2012, s. 45). Det å undersøke andre perspektiver er som tidligere nevnt en viktig del av å tenke kritisk. Vi ser dermed at Svein først passer på at

elevene har bakgrunnskunnskap om temaet, før de lærer mer om temaet ved å tenke kritisk om det.

Da jeg videre spurte om hvordan Morten jobber med elevenes bakgrunnskunnskaper, svarte han:

*Noen ganger kan man be de om å starte med et tankekart, hvis man tenker at de har mye i bagasjen og noen ganger tar du det som en samtale, og kanskje lager tankekart på tavlen ut fra det som kommer. Eller bare som en muntlig dialog.*

Her kan vi se at Morten bruker tankekart for å få frem elevenes forkunnskaper, slik vi tidligere har sett at Håkon også gjør. Vi har sett i teorikapittelet at Case mener at tankekart kan brukes i arbeidet for å fremme elevenes kritiske tenkning. Det viktige for Case er derimot ikke at elevene bare får jobbe med tankekart, men det er hvordan dette arbeidet foregår.

Håkon forteller hvordan dette pleier å foregå:

*At vi for eksempel lager et tankekart på tavla og at elevene får si hva de tenker rundt begrepet, og at jeg noterer det ned. Og at vi deretter har en samtale rundt det.*

Som vi ser fra sitatet over, arbeider Håkon med at elevene har en førforståelse om temaet de skal arbeide med. Her bruker elevene hverandre og læreren som ressurser og kilder. Selv om de bruker tankekart, kan sitatet tyde på at Håkon ikke fremmer kritisk tenkning hos elevene i dette arbeidet. Han oppfordrer elevene å få frem alle tanker rundt begrepet "Demokrati". Case hevder at man tenker kritisk om temaet, hvis man gjør overveielser blant det som fremkommer i tankekartet. Her kunne Håkon eksempelvis fått elevene til å selv velge ut hva fra tankekartet som gir gode forklaringer på hva et demokrati er, ut fra gitte kriterier på hva en god forklaring skal inneholde. Da må elevene gjøre overveielser ut fra gitte kriterier, som ifølge Case, er definisjonen på kritisk tenkning.

Det å ha bakgrunnskunnskap påpeker også Marie viktigheten av: *Det er viktig når man argumenterer å bruke fagbegreper og underbygge det man sier.* Vi har tidligere sett at Marie forbinder kritisk tenkning med det å argumentere for ulike synspunkt, og fra sitatet ser vi at hun mener det er viktig å underbygge det teoretisk. Da må man følgelig ha kunnskap om det aktuelle temaet. Dette tydeliggjøres da hun forteller om en oppgave elevene fikk hvor de måtte tenke kritisk. Elevene skulle argumentere for en påstand de mente var mest riktig, og i argumentasjonen ble de vurdert etter om de brukte det de hadde lært om temaet: *Og da ble de jo vurdert etter om det kom tydelig frem hvem de var enig med, om de brukte det de hadde*

*lært om den amerikanske revolusjonen i begrunnelsen.* Igjen kan vi se at Marie forstår betydningen av bakgrunnskunnskap for å fremme elevens kritiske tenkning.

Vi har så langt sett at fire av de fem lærerne i studien ser viktigheten av bakgrunnskunnskap for kritisk tenkning. Vi så i teorien at bakgrunnskunnskap er en forutsetning for kritisk tenkning, men at det er diskutabelt hvor mye kunnskap som er nødvendig. Det vil også være avhengig av det enkelte temaet hvor mye lærerne trenger å jobbe med det, da flere temaer i samfunnsfag ligger nært opp mot elevenes hverdag og noe de allerede har kunnskap, meninger og erfaringer om. Dette må hver lærer selv bedømme ut i fra sin egen elevgruppe. Det er i denne sammenheng viktig å understreke at det ikke handler om å lære elevene hele temaet, før det tenkes kritisk om, slik vi så kunne skje hos Håkon og Ole i det forrige kapitlet. Da kan nemlig lærerne oppleve at de ikke har nok tid til elevenes kritiske tenkning. Det er altså viktig at elevene får tenkt kritisk *om* pensum, men at de har noe kunnskap om temaet, som en forutsetning for å i det hele tatt arbeide kritisk med det. I kapitlet har vi også vært innom det som er tema for neste del av analysen, som retter seg mot hvordan lærerne fremmer kritisk tenkning hos elever i samfunnsfagundervisningen, ved å få de til å se på de ulike sidene ved en sak.

### 5.2.3 Kritisk tenkning gjennom å undersøke de ulike sidene ved en sak

Vi har tidligere sett at fire av fem lærere i denne studien forstår kritisk tenkning som det å se på en sak fra ulike sider. Læreren som ikke forstod kritisk tenkning som dette, var Svein. Vi har sett at Svein knytter kritisk tenkning opp mot det å være kritisk til visse kilder. Samtidig skal vi se i denne delen, at uavhengig av hans forståelse, fremmer han også kritisk tenkning gjennom å belyse de ulike perspektivene. Vi har sett at Morten forstod kritisk tenkning som det å se på ulike synspunkt, men her vil det derimot fremkomme at han ikke jobber med dette hos elevene i samfunnsfagundervisningen. Jeg vil i kapitlet diskutere mulige årsaker til dette.

I dette kapitlet vil jeg altså vise hvordan fire av de fem informantene jobber med å fremme kritisk tenkning hos elever i samfunnsfagundervisningen, gjennom det å undersøke de ulike sidene ved en sak. Vi har tidligere sett av både Fastvold og Schjelderup at kritisk tenkning handler om det å undersøke ulike sider ved en sak. Hos informantene vil vi se at de spesielt jobber med dette i et undersøkende, reflekterende fellesskap i klasserommet. Det vil samtidig

fremkomme at lærerne ser betydningen av å begrunne de ulike synspunktene, spesielt jobber de med å få elevene til å begrunne sine egne meninger. I teorien så vi at Schjelderup mente at utgangspunktet for kritisk tenkning var det å komme med begrunnelser.

Vi har sett at Marie vektlegger det å se på de ulike sidene ved en sak, da hun hevdet at: *Det er gjennomgående i alt vi gjør*. Hun oppmuntrer elevene til å både argumentere for standpunktet sitt, men også se andre sider ved saken: *”det du kommer med der, det har ingen verdi, hvis du ikke klarer å begrunne det, men også sette deg inn i en annen situasjon”*. Også da jeg spurte om Marie kunne komme med et eksempel på når hun har jobbet med å fremme elevenes kritiske tenkning, kom hennes fokus på å se på ulike sider ved en sak nok en gang tydelig frem:

*Elevene fikk hjemmearbeid når vi lærerne var på personaltur. Da skulle de spille inn en lydfil. Og da var det tre forskjellige personer, som hadde tre forskjellige påstander, hvor de begrunnet den amerikanske revolusjonen med tre forskjellige årsaker.*

Videre utdyper Marie hva som står som de tre påstandene, og at de alle er riktige: *Og alle tre er jo helt riktige, men så skulle de argumentere for det de syns var viktigst og da også hvorfor*. I dette eksempelet ser vi at Marie jobber med å få elevene til å undersøke de ulike sidene ved en sak. I tillegg skal elevene argumentere for deres standpunkt, som Schjelderup har pekt på som en del av det å tenke kritisk.

Marie peker videre på at elevene også skulle argumentere for hvorfor de ikke var enige med de andre. Marie viser til hva elevene svarte: *Og det var mange som skrev at ”jeg er jo også enig med Lise og Per da, selv om jeg er mest enig med Trine”*. Og hevder videre hvordan hun mener elevene kunne vist evne til kritisk tenkning: *Men hvis de da hadde vist evne til skikkelig kritisk tenkning her, så kunne de jo funnet flere argumenter for at de andre hadde ”feil”*. Fra sitatet kan vi se at Marie også knytter kritisk tenkning opp mot det å argumentere mot andre. I teorien har vi sett at kritisk tenkning, for Schjelderup, handler om *”å kunne argumentere for ethvert standpunkt, også det en i utgangspunktet ikke selv tror”*. Dette har vi også tidligere sett at Marie har knyttet til kritisk tenkning, i kapitlet om læreres forståelse. Der så vi at hun så på kritisk tenkning som det å: *både klare å argumentere for ditt eget synspunkt, men også kanskje se det andre synspunktet, og komme med argumenter for det synet også*. I tillegg til: *At du klarer å argumentere og stå for en ting du kanskje ikke mener helt innerst inne*. Det er derfor uklart hvorfor Marie i denne sammenheng argumenterer for at

elevene hadde vist evne til kritisk tenkning, om de hadde kommet med motargumenter til de påstandene de ikke var enige i.

Vi har tidligere sett at Ole også forstår kritisk tenkning som å se på ulike sider ved en sak. Da jeg spurte ham om hvordan man kan få elevene til å tenke kritisk i samfunnsfag, svarte han:

*For elevene innebærer det å bruke forskjellige kilder til en og samme saken. Gjerne hva flere sier. Du har eksempelvis 2. verdenskrig. Vi har måten vi har blitt opplært i Norge om hvordan vi ser på Tyskland. Også har du Tysklands forklaring som ble tvunget til å være nazister, og hvis du ser på historien fra deres side, er den like fæl.*

Fra sitatet kan vi se at Ole igjen peker på viktigheten av å se på de ulike sidene ved historiefremstillinger, noe han tidligere pekte på i lys av sin egen utdanning. Videre ga Ole uttrykk for at han vil at elevene skal ha flere pensumbøker. Dette sa han da jeg spurte ham om han ville gjort noen endringer i samfunnsfagundervisningen, hvis kritisk tenkning blir styrket i en ny læreplan:

*Ja. For det første ville jeg kanskje da hatt to pensumbøker. Også ville jeg fått elevene til å være mer kritisk generelt til faget. Får dem til å være med utforskende, før dem faktisk svarer eller ser seg fornøyd. Alt som står trenger ikke å stemme. Jeg ville jobbet mer med den type kultur.*

Her kan vi se at Ole både vil at elevene skal være mer utforskende til samfunnsfag, og at de skal være skeptiske til det som blir fremstilt. Et forslag han kommer med er at elevene skal ha to pensumbøker. Dette forklarer han videre: *En lærebok som ser fra en norsk side og en fra en annen side. Da får du gjort opp egen mening og da tenker du kritisk.* Fra dette kan vi se at han ønsker å vise elevene at det finnes ulike perspektiver på historien.

Poenget til Ole er også noe Erik Lund (2016) peker på. Lund mener at boka bør fungere som en hovedreferanse, men ikke som det eneste verket, for da får ikke elevene mulighet til å sammenligne og vurdere de ulike sidene. Ifølge Lund spiller tidsrammen inn som en viktig faktor her. Lund viser til at fagdager, hvor en har flere sammenhengende timer med fag, kan være hensiktsmessig. På den måten kan læreboka fungere som en hovedreferanse, og ikke den eneste formidler av ”riktig” historisk kunnskap. Slik vi tidligere har sett at Svein og Morten ser på læreboka. På en annen side har lærere og elever nå tilgang til Internett, hvor det ofte fremstilles ulike sider ved en sak. Dette kan lærere benytte for å få elevene til å undersøke de



ulike sidene ved en sak, hvor det samtidig er viktig at lærerne oppfordrer elevene til å ha en kritisk holdning til det som blir fremstilt.

Fra Ole fremkommer det at det å vise til historiens ulike perspektiver kun er et ønske fra hans side, og ikke noe han praktiserer selv:

*Men vi kjøper det, for det står jo faktisk i boka. Man må, jeg gjør det ikke selv, få elevene til å forstå det. At han som skriver den læreboka her, han har kanskje ikke rett. Det er litt den kulturen som må bygges opp. Det er det ikke så mye av i samfunnsfag akkurat nå.*

Her ser vi at dette ikke er noe han gjør med elevene, selv om han påpeker viktigheten av det. Han begrunnet det med at han må gjennomgå temaene med elevene, slik at de har kunnskapen de trenger for å ha eksamen:

*Jeg veit det her, men likevel kjøper jeg det i boka. Fordi det er det læreverket vi har, og det er det dem kommer opp i til eksamen. De er nødt til å kunne det som står i boka, for eksamen sin skyld. Og det er det som er viktig for dem. De vil inn på en videregående, og da er de nødt til å kunne det i boka.*

Her påpekte Ole det at elevene må lære seg kunnskap, fremfor kritisk tenkning. Dette begrunnet han med at det er *kunnskap* de blir testet i under eksamen.

Dagens eksamensform er et omdiskutert tema om dagen. I en artikkel fra Aftenposten 7. mai 2018 blir det påpekt det faktum at Kunnskapsløftet blir fornyet, og at det går fra breddelæring til dybdelæring (Skjeggestad, 2018). Der vises det til Ludvigsen-utvalgets NOU-rapport fra 2015, som omhandler *fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanse*. I denne rapporten anbefaler utvalget at ”standpunktvurdering og eksamen videreutvikles for å kunne gi pålitelig og relevant informasjon om elevenes kompetanse i fremtidens skole” (NOU, 2018, s. 73). I Stortingsmelding nr. 28, som tar for seg fornyelsen, står det en ny kompetansedefinisjon: ”Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28).

Fra kompetansedefinisjonen over ser vi at kompetanse blant annet innebærer kritisk tenkning. Vi så også at Ludvigsen-utvalget mener at eksamen bør videreutvikles for å gi pålitelig og relevant informasjon om elevenes kompetanse. Ole peker på at dette ikke er tilfellet ved

dagens eksamensform, som fokuserer på kunnskap. Samtidig er Ole som sagt nyutdannet, og har heller ikke hatt elevene oppe til eksamen på intervjuetidspunktet. Det kan derimot virke som han prater om egne erfaringer fra egen utdanning. Samtidig hevder utvalgets leder, pedagogikkprofessor Sten Runar Ludvigsen, i Dagsavisen den 16. april 2018, at det kreves ”en betydelig justering av dagens eksamenssystem” hvis man skal måle den kompetansen man er ute etter (Fladberg, 2018). Dette kan tyde på at dagens eksamensform ikke måler den kritiske tenkning, og at derfor blir det heller ikke vektlagt av lærere som Ole.

Videre forklarer Ole at læreboka er en stor grunn til at han ikke fremmer kritisk tenkning i undervisningen, fordi den ikke viser de ulike sidene ved historien:

*Du føler alltid at du ikke kommer deg gjennom ting, og da blir det boka. Og da får du feillære elevene nesten, men hele tiden si at ”se på den andre sida her” – men så står det jo ikke noe plass.*

Fra sitatet kan vi igjen se at Ole føler han ikke har tid til å jobbe med kritisk tenkning. Han begrunner det med at han må gjennom læreboka, og at de ikke fremmer de ulike sidene: *så når de skal ta med boka hjem og lese til prøven, så står det ikke noe plass, og selv om vi har sagt det på skolen, så er det ikke det dem tenker på. Den er vanskelig.* Dette kan tyde på at Ole kanskje hadde jobbet mer med kritisk tenkning i lys av se på de ulike sidene ved historien, hvis det også hadde vært fokus på det i lærebøkene. Erik Lund (2016) peker på at læreboka ofte er nært forbundet med kompetansemålene, og for at en lærer skal komme seg gjennom kompetansemålene, må han eller hun også komme gjennom læreboka – slik det også fremkommer av Ole. Samtidig har vi tidligere sett at det står under Utforskeren at ”elevene skal kunne vise hvordan hendelser kan fremstilles ulikt, og drøfte hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som blir opplevd som fakta og sannhet”. Dette burde også bli belyst i lærebøkene, men dette opplever altså Ole at ikke er tilfellet.

Svein og Morten peker også på at historien kan oppfattes ulikt. Vi har tidligere sett at Morten blant annet forstår kritisk tenkning som det å se på de ulike sidene ved en sak. Dette tolket jeg ut i fra det han svarte på spørsmålet om ”hva han tenkte var viktig for å klare og tenke kritisk”, hvor han pekte på det å bringe inn ulike synspunkt ved politiske spørsmål, og selv ta et standpunkt. Videre, i denne sammenheng, pekte Morten på når elevene har gjort dette i samfunnsfag:

*Vi hadde noen studenter her, som kom med noen oppgaver som de kalte for grubliser. Da får man på en måte et sett med illustrasjoner med noen påstander knyttet til dem, og så skal man ta stilling til "hvem er jeg mest enig med" og "hvem er jeg mest uenig med", og begrunne hvorfor.*

Fra sitatet ser vi at elevene jobbet med kritisk tenkning ved at de fikk se de ulike perspektivene til en sak, og skulle begrunne hvorfor elevene mente som de gjorde. Samtidig fremkommer det at det ikke var Morten som fikk elevene til dette, men at det var studentene som var der i praksis. Da jeg senere spurte hvordan han jobber med å få elevene til å tenke kritisk i samfunnsfag, er han i størst grad opptatt av hvordan det hefter en usikkerhet til kilder. Men det fremkommer også her at Morten ser betydningen av det å se ulike sider ved en sak:

*Om Quisling sin henrettelse, så var det noen av hans støttespillere som hadde skrevet en dagbok også var det bønder og sånn. Da har man noe faktaavvik, men aller mest så er det hele stemningen som ligger da i de ulike tekstene. Noen sier at man hadde noen gode ord til slutt, mens andre sa at han ikke sa et ord og sånn. Fra "Det var en stolt dag for nasjonen" til "Quisling kom, han var en knekket mann, likevel tok de han". Så det å vise det til objektivitet, hvor vanskelig det er egentlig. Og da kan man tidvis bruke noen veldig konkrete episoder, med konflikter i skolegården. Da er det alltid to helt forskjellige hendelser som har ført til denne konflikten. Også prate litt om det at kanskje man oppfattet det forskjellig, eller var det noen som hadde interesse av å ljuge.*

I sitatet pekte Morten på det at man kan oppfatte samme hendelser ulikt, noe vi har sett at Ole også er opptatt av. I eksemplet peker Morten på Quisling sin henrettelse, og at denne hendelsen ble oppfattet ulikt av ulike mennesker. Han påpekte videre at dette var noe han husker fra fagdidaktikk i samfunnsfag, og at: *Jeg har aldri fått brukt det i egen undervisning.* Vi ser her at Morten ikke fremmer kritisk tenkning i sin undervisning ved å få elevene til å undersøke ulike sider ved en sak. Det er tydelig at han er klar over dette aspektet, men at han selv ikke gjør det. Vi vil videre se at Svein derimot jobber med å fremme kritisk tenkning på denne måten i sin undervisning, til tross for at han ikke har knyttet det å se på ulike sider opp mot kritisk tenkning tidligere.

Vi har sett at Svein ikke forstår kritisk tenkning som det å se på de ulike sidene ved en sak. Samtidig fremkommer det at han også jobber med det hos elevene i denne sammenheng. Etter at Morten hadde belyst sine tanker rundt historiefremstillinger, fortsatte Svein:

*Jeg pleier å ta med ulike perspektiver når det er snakk om freden i Versailles. Da om Tyskland som må sitte på gangen og egentlig ikke få være med på å bestemme disse betingelsene. Da pleier jeg å snakke om det, fordi det er jo en opptakt til 2. verdenskrig.*

Eksempelet i sitatet tar for seg Fredskonferansen i Paris i 1919, hvor Tyskland ikke fikk være med å bestemme hva som skulle bli nedfelt i Versaillestraktaten. Samtidig er det uklart om Svein fremmer til elevene det at Tyskland ikke fikk ytret sitt perspektiv, eller om han belyser de ulike perspektivene under forhandlingene. Det kan virke som han i størst grad vektlegger hva som kan skje hvis man ikke får kommet med sitt perspektiv, da han er opptatt av at det var opptakten til andre verdenskrig, og fordi han videre sier: *Hvis man ikke får kommet med sin sak, så får man kanskje ikke utløp for...* Svein fullfører ikke setningen, men vi kan se at han vektlegger konsekvenser ved at man ikke belyser ulike perspektiver. Vi vil også se senere i dette kapitlet at han også arbeider med å fremme elevenes ulike perspektiver i klasserommet.

Jeg vil nå bevege meg bort fra det å se på de ulike sidene ved historiefremstillinger, og rette oppmerksomheten mot det å se på ulike sider ved en sak, gjennom dialog og fellesskapet i klasserommet. Dette er noe både Fastvold og Schjelderup peker på, for på denne måten kan man belyse den enkelte elevs perspektiv. I teorien fremkom det også at av Fastvold at en nødvendig forutsetning for kritisk tenkning er et menneskelig fellesskap, for da får man dialogerfaring, som man senere internaliserer til en indre dialog. Et slikt fellesskap i klasserommet, hvor elevene ønsker å fremme sine perspektiver, er forutsatt et trygt og inkluderende klassemiljø. Elevene må være trygge på å si sine egne meninger og elevene må lytte til hverandre. Det er også forutsatt at læreren tilrettelegger for et slikt miljø, og stiller elevene kritiske spørsmål som gjør at deres perspektiv belyses.

Marie viser at hun er bevisst det å tilrettelegge et slikt miljø hvor elevene skal tørre å være muntlige. Hun er opptatt av at alle skal være muntlige i samfunnsfag, og fremmer dette i klasserommet på følgende måte:

*Med alt fra snakk til læringspartneren din, to og to, og etter det går de sammen fire og fire, også tar vi det kanskje fellesskap til slutt. Da har de kanskje fått bekreftet av noen andre at den tanken de tenker er ganske bra, og da tør flere å rekke opp hånda. Enn at jeg bare stiller et åpent spørsmål i klassen, så er det bare noen få som tør å rekke på hånda da. Men jeg tenker det at du kan ikke utvikle ferdighetene dine innen kritisk tenkning hvis du ikke diskuterer med andre. Du kan ikke sitte og lese deg til kritisk tenkning.*

Fra sitatet ser vi også at hun ser viktigheten av fellesskapet og dialog for den kritiske tenkningen, som Fastvold understrekte. Fastvold argumenterte for at en nødvendighet for kritisk tenkning er et menneskelig fellesskap. Vi ser også at hun forsøker å tilrettelegge et miljø hvor alle elevene tør å komme med sin mening, hvor elevene først får pratet sammen to og to, så fire og fire, så kanskje i hele fellesskapet til slutt. På denne måten kan elevene ha fått bekreftet tankene sine, og dermed kan oppleve at er lettere å si høyt foran alle.

Videre forteller Marie at de jobber med å *reflektere* hver time. Dette fremkom da Marie skulle forklare gangen i en typisk time hos henne:

*Et mål med samfunnsfag er at det er et muntlig fag. At alle skal si noe eller bli hørt eller reflektere over noe hver time. Det er jo ikke alle som vil rekke opp hånda foran alle i klassen, så prøver jeg å bruke andre måter å få frem noe refleksjon hos alle. Det kan være gjennom gruppediskusjoner, 4 og 4, eller i samtale med lærepartner sin.*

Fra sitatet kan vi se at Marie er opptatt av at elevene skal reflektere hver time, og dette skal de gjøre muntlig, enten med hele klassen, med mindre grupper eller med sine læringspartnere. Igjen ser vi at hun forstår at det ikke er selvsagt at alle elevene er komfortable med å ytre sin mening høyt foran hele klassen.

Vi ser også at Svein jobber for å belyse de ulike perspektivene til elevene. Vi har tidligere sett at han vil at elevene skal reflektere over temaene de jobber med, da han forklarte en typisk time hos ham. Da jeg videre spør hvordan de reflekterer rundt temaene, svarer Svein:

*Det gjøres felles i klassen. Hvis man da har et tema, og da kommer jeg med noen fakta om det, og da kan vi enten reflektere høyt ved at jeg stiller spørsmål i klassen. Eller om de bruker læringspartner, som vi bruker mye. De er to og to, hvor jeg kommer med en påstand eller et eller annet, også skal de diskutere det med læringspartner. Også oppsummerer vi det høyt etterpå.*

I sitatet ser vi at også Svein benytter seg av læringspartner, hvor de til slutt deler tankene i fellesskap. Det fremkommer også av Svein at han prøver å få til diskusjoner i samfunnsfag, hvor elevene skal si sine meninger, og i tillegg komme med begrunnelser:

*I samfunnsfag så prøver vi etter hvert å ha litt diskusjoner og sånn da, og da er det jo fint at hvis man har en holdning eller en mening om et spørsmål, så skal du også kunne forklare hvorfor.*

Det som fremkommer av Marie og Svein, kan tyde på at de begge jobber med å få elevene til å tenke kritisk gjennom å belyse elevenes ulike perspektiver. Dette begrunnet med det vi tidligere har sett fra Schjelderup, hvor hun hevder at ”når mennesker sammen reflekterer over begivenheter, får de mulighet til å ta del i hverandres perspektiv” (Schjelderup, 2012, s. 45). Vi har også sett at kritisk tenkning og refleksjon ble knyttet sammen i St. meld 28, hvor det sto at ”Evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). Fra dette sitatet ser vi også at refleksjon og kritisk tenkning er blant annet det å se ting fra flere sider.

Jeg vil nå rette oppmerksomheten mot Ole igjen. Selv om han i størst grad forstår kritisk tenkning i et historiskdidaktisk perspektiv, hvor han vektlegger å se på de ulike sidene ved historien, fremkommer det at også ham fremmer kritisk tenkning på samme måte som Marie og Svein over. Da Ole skal forklare en typisk time hos ham, forteller ham at han starter samfunnsfagstimen med at de ser på nyheter og diskuterer de sammen: *Vi starter med nyheter fra NRK. Vi ser på nyhetene og diskuterer det, fordi det er samfunnsaktuelle ting som er viktig å få med seg.* Da jeg spurte hvordan diskusjonene foregår, svarte han: *Vi har kommet et stykke på vei, og klarer å snakke mer og mer om hva det var vi så. Nå klarer de også å danne seg meninger om det de har fått med seg. For eksempel var de irriterte over NSB-streiken, og da klarte de å begrunne hvorfor de var irriterte.* Her ser vi at også Ole jobber for å få frem de ulike perspektivene til elevene, da det kan fremkomme at elevene har ulike begrunnelser for hvorfor de er irriterte over NSB.

I det forrige kapittelet så vi at Håkon i stor grad forstod kritisk tenkning som noe som ble gjort *etter* temaet var lært. Samtidig fremkom det at han jobbet med kritisk tenkning *gjennom* pensum, siden elevene også skulle arbeide med drøftingsoppgaver i timen. Jeg vil plukke

denne tråden opp igjen her. Han forklarte som nevnt drøftingsoppgaver til å være det å *se en sak fra begge sider, og komme med argumenter for de forskjellige synene*. Dette så vi at var det Schjelderup definerte som kritisk tenkning. Dette gjør Håkon blant annet i klassens fellesskap: *Vi har gjerne litt drøfting først sammen, også prøver vi å komme med for og motargumenter høyt i klassen*.

Håkon forklarer videre hvordan en slik drøftingsoppgave kan foregå i ”Demokrati og diktatur”, hvor et spørsmål kan være: *”Er det riktig at 16-åringen skal få stemmerett?”*:

*Og da har vi hatt en oppgave hvor vi har hatt skriverammer, hvor man hjelper de med setningsstarter og sånn. En innledning hvor det står: ”Noen mener at 16-åringer bør ha stemmerett...” Også skal man drøfte dette: ”For det første sier de... For det andre mener de... For det tredje...” Også kommer man med motargumenter. ”På en annen side...” Også til slutt: ”På bakgrunn at dette så mener jeg at .....”*

Fra sitatet ser vi et eksempel på en oppgave hvor Håkon jobber med å fremme kritisk tenkning hos elever i samfunnsfag. De arbeider både med å se en sak fra ulike sider, og så må de begrunne det de mener. I teorien så vi at Schjelderup hevder at utgangspunktet for det å kunne tenke kritisk, er at man klarer å begrunne sine meninger.

I dette kapittelet har vi sett på hvordan lærerne fremmer kritisk tenkning gjennom å undersøke de ulike sidene ved en sak. Innledningsvis så vi hvordan Marie vektla dette i sin samfunnsfagundervisning, hvor hun hele tiden oppfordret elevene sine til å gjøre det. Vi så også et eksempel på en hjemmelekse hun hadde gitt elevene, som belyste ulike perspektiver. I tillegg til det å undersøke de ulike perspektivene, var også Marie opptatt av at elevene skulle begrunne sine meninger. Det å begrunne er for Schjelderup selve utgangspunktet for kritisk tenkning, i tillegg har vi sett at kritisk tenkning for Schjelderup handler om å ”argumentere for ethvert standpunkt, også det en i utgangspunktet ikke trur”. Vi så i det forrige kapittelet at Marie forstod kritisk tenkning i tråd med Schjelderup sitt syn, med det fremkom derimot ikke at hun fikk elevene til å argumentere for andres syn i dette kapittelet. Hennes fokus virker å være mot det å synliggjøre de ulike perspektivene, noe som også fremkom da hun pekte på hvordan de reflekterte og diskuterte i klassens fellesskap.

Schjelderup pekte på at ved å reflektere i fellesskap, så får man belyst de ulike perspektivene til elevene. Dette så vi også at Svein, Håkon og Ole gjorde, hvor de ønsket at elevene skulle

diskutere og reflektere høyt i klasserommet. Ole viser til at de hver morgen reflekterer over nyhetene, hvor elevene må fortelle om hva de så, men også begrunne sine meninger om det. Håkon peker på drøftingsoppgaver de gjør i fellesskap, og definerer drøfting til det å *se en sak fra begge sider, og komme med argumenter for de forskjellige synene*. Mens Svein sa at han først kommer med fakta om et tema, også reflekterer de høyt eller med sin læringspartner, over et spørsmål Svein har stilt. Svein sa at han prøver å ha diskusjoner i samfunnsfag, hvor elevene kommer med sine meninger, i tillegg til at de må begrunne de. Schjelderup og Opdal peker på viktigheten av å stille spørsmål til elevene for å undersøke deres premisser, og få de til å begrunne sine utsagn, noe vi her har sett at Marie, Håkon, Ole og Svein gjør. Vi så i det foregående kapittelet at Morten også oppfordrer til at elevene må begrunne sine meninger, hvor han fikk kritikk av sin undervisningsform, og at han ville at de skulle komme med hvorfor, i tillegg til forslag til endring. Han viste der også til en oppgave i læreboka, som han mente omhandlet kritisk tenkning: ”*Hvorfor tror du det er farlig å samle all makten hos en person?*”. Her må elevene begrunne deres syn. Selv om det å begrunne er utgangspunktet for kritisk tenkning, er det ikke gitt at elevene tenker kritisk i en slik oppgave.

Det fremkom heller ikke at Morten får elevene til å reflektere i fellesskap. Grunnen til det kan være at han oppfattet at Svein også snakket på vegne av ham. Morten protesterte ikke ett sted under Svein sin forklaring av ”typiske timer”, og da Morten svarte, bygde han ofte videre på det Svein hadde sagt. Det fremkom heller ikke at Morten jobbet med å få elevene til å se ulike historiefremstillinger i samfunnsfagundervisningen. Dette så vi da han utdypet om ”Quisling sin henrettelse” og ”Grublisene”. Det kan virke som han forstår kritisk tenkning som det å se på en sak fra ulike sider, men at han ikke jobber med det i samfunnsfagundervisningen. Han har tidligere sagt at han får elevene til å begrunne sine meninger, som vi har sett fra Schjelderup er utgangspunktet for kritisk tenkning. Det fremkommer derimot ikke at han gjør det i samfunnsfag. Ut i fra datamaterialet jeg har på Morten kan det dermed virke som han forstår hva kritisk tenkning er, men at han ikke fremmer det hos elevene i samfunnsfagundervisningen.

Den metoden jeg har belyst i denne kapittelet, om å fremme kritisk tenkning gjennom å se på de ulike sidene ved en sak, er også noe som fremkommer av Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding nr. 28. Der står det at ”evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider (...)”. Fra kapittelet har vi altså sett at fire av de fem informantene i



denne studien fremmer kritisk tenkning gjennom denne forståelsen. Det viste seg at informanten Svein, som ikke forsto kritisk tenkning på denne måten, også fikk elevene til å se på de ulike sidene ved en sak. Og Morten som forsto kritisk tenkning slik, ikke jobbet med å få elevene til å gjøre det. Marie og Håkon sin forståelse handlet om å se de ulike sidene ved en sak, og vi har også her sett at de fokuserer på det i undervisningen. Ole sin forståelse retter seg også mot dette aspektet ved kritisk tenkning, hvor han synes å ha et fokus på hvordan historien kan fremstilles ulikt. Vi har derimot sett at han ikke fremmer dette for elevene i samfunnsfagundervisningen, og heller fokuserer på ren kunnskapsformidling og det som fremkommer i lærebøkene. Begrunnelsen hans er at det er kunnskap og det som står i lærebøkene som elevene blir testet i på eksamen. Men som sagt, så fremmer Ole kritisk tenkning hos elevene gjennom diskusjon i fellesskapet, hvor elevenes ulike perspektiver blir belyst, slik også Marie, Svein og Håkon gjør.

## 6 Avslutning

I denne studien har jeg belyst hvordan samfunnsfaglærere forstår kritisk tenkning, og hvordan de jobber med å fremme elevers kritiske tenkning i samfunnsfagundervisningen. I denne delen av oppgaven ønsker jeg å oppsummere mine funn. Kapittelet vil omhandle hvordan studiens fem informanter forstår kritisk tenkning og hvordan de fremmer det i sin samfunnsfagundervisning. Jeg kan følgelig ikke dra noe generell slutning fra mine funn, men jeg kan fortelle om hovedtendensene, som *kan* gi et bilde av hvordan lærere forstår og fremmer kritisk tenkning i samfunnsfagundervisning. I oppsummeringen vil vi se at kritisk tenkning forstås ulikt av ulike lærere, men at det finnes noen hovedtrekk som samtlige av lærerne i denne studien peker på. Vi vil også se at det er varierende hvordan de jobber med kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen, selv om det også her finnes fellestrekk, og at én lærer ser ut til å ikke fremme det hos sine elever i det hele tatt.

### 6.1 Oppsummering

#### 6.1.1 Hvordan forstår samfunnsfaglærerne i denne studien kritisk tenkning?

I denne oppgaven har vi sett at det finnes en enighet blant informantene om at kritisk tenkning dreier seg om en grunnleggende holdning en har i møte med informasjon. Mye tyder på at samtlige av lærerne forstår kritisk tenkning som det å ha en skeptisk holdning til det som fremstilles. I de teoretiske perspektivene fremkom det at en person som er skeptisk, tviler på det som blir fremstilt, helt til det har blitt undersøkt nærmere. Først da kan en ta stilling til det som fremstilles. Den kritiske tenkeren godtar altså ikke uten videre det som blir fremstilt. Dette påpeker også samfunnsfaglærerne i denne studien. Samtidig synliggjøres et skille blant lærerne, når de prater om *hva* de er kritiske til.

Til tross for at samtlige av lærerne forstår kritisk tenkning som det å være skeptisk, har de ulike meninger om hva den kritiske tenkeren er skeptisk mot. Det har i denne sammenheng vist seg et skille mellom de som er nyutdannede og de som utdannet seg for over 20 år siden. De som er nyutdannede viste til kritisk tenkning som en grunnholdning man hele tiden har i møte med informasjon. Dette gjorde også den læreren som har jobbet rundt 10 år i skolen, selv om hans fokus retter seg i stor grad mot det å være kritisk til det som fremstilles i media. Han har en bakgrunn fra journalistikk, og det er kanskje dette som påvirker hans forståelse, der han ved flere anledninger viser til ”kritisk journalistikk”. Disse lærerne forstår kritisk

tenkning som det å stille spørsmål til det som fremstilles og til vedtatte sannheter, som også teoretikerne er enige om at den kritiske tenkeren gjør.

De lærerne som utdannet seg for over 20 år siden knytter også kritisk tenkning opp mot det å være skeptisk, men deres utsagn tyder på at de er skeptiske i visse tilfeller. Det kan virke som at de ikke forstår kritisk tenkning som en grunnholdning, slik de nyutdannede gjør. De har allerede en forhåndsoppfatning over hva en bør være kritisk til og ikke. De er ikke kritiske til læreboka eller til seriøse nyhetskilder, men til blogger og useriøse nyhetskilder. Den ene læreren, Svein, peker på at man må vite hva som er trygt og man kan stole på. En viktig del av kritisk tenkningen er det å undersøke det som fremstilles, før man tar stilling til det. Det fremkommer derimot ikke av disse to informantene at den kritiske tenkeren skal undersøke det som fremkommer fra seriøse nyhetskilder, fra lærebøkene eller fra leksikon.

Samtidig ser vi ulikheter mellom de som utdannet seg for over 20 år siden. Den andre læreren, Morten, forstår kritisk tenkning som det å undersøke elevenes utsagn, hvor han ønsker at elevene skal begrunne sine meninger. Dette er også noe én av de nyutdannede, Marie, hele tiden ber sine elever om. Begrunnelser blir i teorien sett på som utgangspunktet for kritisk tenkning, og flere teoretikere peker på kritisk tenkning som det å undersøke premissene til utsagn. Det er også denne definisjonen som fremkommer i Kunnskapsløftet, hvor det i den generelle delen står at ”Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder” (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det er altså kun to informanter som har den forståelsen av kritisk tenkning som står i Kunnskapsløftet. Marie forstår også kritisk tenkning som det å undersøke de ulike sidene ved en sak, samt argumentere for de ulike sidene. Når en argumenterer for noe, må man også begrunne sine meninger.

Fire av de fem informantene forstår kritisk tenkning som det å undersøke, ved å se på de ulike sidene ved en sak. De peker både på det å undersøke en hendelse, et synspunkt eller en situasjon fra ulike perspektiver. I denne sammenheng fremkommer viktigheten av perspektivtaking for å lettere kunne forstå seg på andre mennesker og kulturer. Dette er særlig relevant i dagens globaliserte verden, og det flerkulturelle klasserommet. Det å se en sak fra ulike sider blir også knyttet til kritisk tenkning i Stortingsmelding nr. 28, hvor det står at: ”Evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider og å kunne

vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). Det står også som et kompetansemål i Utforskeren i Samfunnsfag etter 10. årstrinn at elevene skal kunne ”vise hvordan hendelser kan fremstilles ulikt, og drøfte hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som blir opplevd som fakta og sannhet” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Svein var den eneste læreren som ikke forstod kritisk tenkning som det å se på de ulike sidene ved en sak, og synes å ha et fokus på kildekritikk. Samtidig vil vi se i den neste delen, at uavhengig av hans forståelse, fremmer han kritisk tenkning gjennom å belyse de ulike perspektivene til elevene i klasserommet.

Denne delen viser at kritisk tenkning ikke er et entydig begrep som blir forstått likt av lærerne. Samtidig kan vi se at en tendens i deres forståelse om at det å være skeptisk står sentralt i den kritiske tenkningen. Hvor de som er nyutdannet forstår det som å være tvilende til det som fremstilles, før en har fått undersøkt det nærmere. Hvor de ikke uten videre godtar det som fremstilles, verken av media, fra elevene eller i historiefremstillinger. Måter de mener noe kan undersøkes på, er ved å stille spørsmål til det som fremstilles, og det å se på de ulike sidene ved en sak. Dette mener samtlige av de nyutdannede lærerne. I tillegg forstår én av de to lærerne som utdannet seg for over 20 år siden, kritisk tenkning som det å undersøke premissene til utsagn, som er den definisjonen av begrepet som fremkommer i Kunnskapsløftet. Dette fremkom også hos én av de nyutdannede. Vi så også at en tendens hos de lærerne som utdannet seg for over 20 år siden, var at de var kritiske i visse tilfeller. De var ikke kritiske til læreboka eller til seriøse nyhetskilder.

Et annet funn er at alle lærerne ser viktigheten av kritisk tenkning, selv om det er varierende aspekter ved det de forstår som viktig. Dette utspiller seg i stor grad ut fra deres forståelse. Håkon synes det er viktig å være kritisk til det som fremstilles av media, og ikke uten videre godta det som fremstilles. Svein mener det er viktig å være kritisk, for å ikke bli lurt til å gjøre noe, og for å ikke ta imot kostholdsråd fra bloggere. Ole mener det er viktig å være kritisk til historiefremstillingene i læreboka, da det er tolkninger av hva som har skjedd, og at det kan finnes en annen side av saken. Marie synes det er viktig å se de ulike sidene ved en sak, for å forstå hvorfor folk gjør som de gjør – blant annet for å forstå hvorfor det amerikanske folket stemte på Trump. Morten synes det er viktig å kunne begrunne sine handlinger og meninger. Alt dette viser hvor viktig kritisk tenkning er, både i samfunnsfag og i elevenes hverdag. Det er viktig for at de skal bli selvstendig tenkende individer, som ikke uten videre godtar det som

fremstilles, som tør å stille spørsmål for å undersøke noe nærmere og for at de skal klare å se at det finnes mer enn én side av en sak.

I det følgende kapittelet oppsummerer jeg hvordan lærerne fremmer kritisk tenkning i sin samfunnsfagundervisning. Dette vil i stor grad omhandle hvordan deres forståelse utspiller seg i klasserommet. Mye tyder på at de lærerne som har en god forståelse av begrepet, slik Marie har, fremmer det mer metodisk i undervisningen. Samtidig har datamaterialet om denne delen mangler, da jeg ikke har observert hva som faktisk foregår. Jeg har kun intervjuet lærerne om dette, og spørsmålene mine var hvordan de selv mener de fremmer kritisk tenkning i undervisningen. Samtidig stilte jeg spørsmål hvor jeg hadde operasjonalisert begrepet, om blant annet lærerne jobbet med å få elevene til å se de ulike sidene ved en sak. Hvis jeg hadde observert deres samfunnsfagundervisning, kunne det gitt meg et annet innblikk i hvordan de fremmer kritisk tenkning, og jeg kunne plukket opp mer enn det jeg gjorde i intervjuene. Samtidig mener jeg ut i fra tidsperspektivet, at det var mest hensiktsmessig å intervju lærerne om dette, for å ha tid til å utføre en god analyse av datamaterialet.

### 6.1.2 Hvordan jobber lærerne i denne studien med å fremme elevers kritiske tenkning i samfunnsfagundervisningen?

Det er lovpålagt at elever skal lære å tenke kritisk. Det står nedfelt i formålsparagrafen i opplæringsloven. Men hvordan jobber lærerne med å fremme det hos elever i samfunnsfagundervisningen? To av lærerne synes å fokusere på elevers kunnskap, fremfor deres kritiske tenkning. Det er den ene læreren som er nyutdannet, Ole, samt læreren med bakgrunn fra journalistikk, Håkon. Ole opplever å ha nok med å gå gjennom de ulike temaene i samfunnsfag med elevene. Han synes å fokusere på at elevene skal opp til eksamen, og da er det viktig at de har nok kunnskap om de temaene. Han ønsker at elevene skal forstå at det finnes ulike sider av saken, og ulike historiefremstillinger, men belyser derimot ikke dette for elevene. Spesielt peker Ole på læreboka i denne sammenheng, som i stor grad er knyttet til de ulike kompetansemålene, og som inneholder temaer elevene skal ha kunnskap om. Ole mener at læreboka ikke belyser de ulike perspektivene, og at det er den elevene benytter når de leser til eksamen. Derfor opplever han det som nytteløst å fortelle elevene om det, da de senere glemmer det, fordi det heller ikke står i læreboka. Håkon synes å fokusere på å tette elevers kunnskapshull, og at han av den grunn ofte ikke rekker å jobbe med elevers kritiske tenkning.

Det vi ser fra lærere som Håkon og Ole, som forstår det å lære seg kunnskap og det å tenke kritisk som to ulike ting, kan gjøre slik at de ikke opplever at de har nok tid til det sistnevnte. Dette ble påpekt av Roland Case (2005), som hevdet at lærere må forstå kritisk tenkning som en måte å arbeide med pensum på, og ikke som noe blir adressert i ettertid. Samtidig fremkom det at både Håkon og Ole jobber med å fremme elevenes kritiske tenkning i samfunnsfag. Håkon kalte dette arbeidet for drøftingsoppgaver, som kan være årsaken til at han heller ikke selv tenkte at han jobbet med kritisk tenkning. Han forklarte drøftingsoppgaver til å se på de ulike sidene ved en sak, og argumentere for de ulike synene. Dette er definisjonen på kritisk tenkning, ifølge Schjelderup (2012). Ole jobbet med å belyse elevenes ulike perspektiver i klassens fellesskap, hvor elevene skulle begrunne sine meninger om nyhetene. Der kunne det fremkomme at elevene har ulike meninger om de ulike nyhetene. Det å fremme elevenes kritiske tenkning, ved å belyse ulike perspektiver, er noe fire av de fem informantene gjør.

Svein, Marie, Ole og Håkon belyser elevenes ulike perspektiver i klassens fellesskap. Dette gjør lærerne ved å reflektere i fellesskap. Ved å reflektere i fellesskap, får man også belyst de ulike perspektivene til elevene (Schjelderup, 2012). Marie er den læreren som jobber mest metodisk med elevenes kritiske tenkning, ved å få de til å se de ulike sidene ved en sak. Hun gir elevene det til lekse og hun oppfordrer de til å gjøre det gjennomgående. I tillegg ser hun på samfunnsfag som et muntlig fag, hvor elevene skal reflektere sammen hver time. Enten sammen med en læringspartner, i grupper eller i hele klassens fellesskap. Hun er også bevisst at det forutsetter at elevene er trygge til å ytre sine meninger. I tillegg undersøker hun elevenes premisser, som Opdal og Schjelderup peker på at den kritiske tenkeren gjør. Hun hevder hun også får elevene til å argumentere for ulike syn, og på denne måten må elevene undersøke premissene til de ulike synene.

En annen tendens er at alle lærerne ser på bakgrunnskunnskap som nødvendig for å kunne tenke kritisk om det aktuelle temaet. Det er også teoretikerne enige om. Det er derimot diskutabelt hvor mye bakgrunnskunnskap som er nødvendig, men jeg antar at det avhenger av det aktuelle temaet. Dette skal ikke forstås som at elevene skal lære seg hele temaet først, for så å tenke kritisk om det i etterkant. Det handler om å gi elevene begrepene og bakgrunnskunnskapen som trengs for å kunne tenke kritisk om det temaet de holder på å lære seg.

Vi har tidligere sett at Ole mener det er viktig at elevene forstår at det finnes ulike fremstillinger av historien. Dette peker også Morten på. Det som er bemerkelsesverdig er at ingen av disse lærerne jobber med dette i undervisningen, noe de selv er ærlige om. Det er mye som tyder på at Morten ikke jobber med å fremme kritisk tenkning i det hele tatt hos elever i samfunnsfagundervisningen. Vi har tidligere sett at han forstår hva kritisk tenkning innebærer, og han viser også til ulike eksempler, men han sier også at han ikke gjør det. Han ber elevene komme med begrunnelser for sine meninger, men dette er noe som gjøre utenfor det fagdidaktiske.

Fra dette har vi sett at de lærerne som jobber med å fremme kritisk tenkning i sin undervisning, gjør det i størst grad gjennom å belyse ulike perspektiver. Dette gjøres derimot på varierende måter av de ulike lærerne, og i varierende grad. Felles ved de ulike måtene er at det gjøres i klassens fellesskap, hvor elevenes egne perspektiver blir brukt som ressurser, og hvor læreren stiller spørsmål for å få frem den enkeltes perspektiv. Den læreren som arbeider mest metodisk med å få elevene til å se de ulike sidene ved en sak, er Marie, som også synes å være den som har best forståelse av kritisk tenkning. Den læreren som ikke syntes å arbeide med elevenes kritiske tenkning i samfunnsfag, er Morten. Dette til tross for at han viste at han forstod hva kritisk tenkning innebærer, og pekte selv på metoder som man kan få elevene til å jobbe med i klasserommet.

Selv om fire av de fem lærerne jobber med å belyse elevenes ulike perspektiver i klasserommet, så kan det virke som at kritisk tenkning ikke er noe som blir vektlagt av lærere i samfunnsfagundervisningen. To av lærerne prioriterte selv kunnskap fremfor kritisk tenkning, selv om de benyttet enkelte undervisningsmetoder som gjorde slik at elevene fikk belyst ulike perspektiver: gjennom det å drøfte eller det å diskutere nyhetene i fellesskap. En annen lærer så ikke ut til å fremme kritisk tenkning i det hele tatt, selv om han var klar over hvordan det kunne gjøres. Det var kun én lærer som jobbet metodisk med kritisk tenkning i samfunnsfag, både ved å se de ulike sidene ved en sak og undersøke elevenes premisser. Denne læreren hadde også best forståelse av kritisk tenkning, noe som kan tyde på at det er viktig at lærere forstår hva kritisk tenkning innebærer, for på best mulig måte fremme det hos elever i samfunnsfagundervisningen. Kanskje bør det legges mer vekt på å danne en allmenn forståelse av hva kritisk tenkning betyr blant lærere. Dette så vi også fremkom av Lipman

innledningsvis i denne oppgaven, hvor han påpekte: "If schools are to succeed in teaching critical thinking, educators must have a clear idea of what it is" (Lipman, 1988).

## 6.2 En mulig vei videre

I denne delen av oppgaven vil jeg vise til en problemstilling som har dukket opp i arbeidet med temaet kritisk tenkning, men som har falt utenfor rammen av dette studiet. Vi har sett at to lærere ser ut til å bortprioritere kritisk tenkning, til fordel for kunnskapsinnlæring. Den ene læreren begrunnet det med at elevene skal opp til eksamen, og at det elevene blir testet i, er de ulike temaene som står i lærebøkene. Han opplever at elevene bruker boka når de skal lese til eksamen, og at det ikke blir fremmet ulike perspektiver på historien der.

Problemstilling som dukket opp, er som følger: Er det slik at det er kunnskap, fremfor kritisk tenkning, som blir vurdert under eksamen i samfunnsfag? Hvis dette i så fall er tilfellet, kan det være at hvis fokuset på elevenes kritiske tenkning er større på eksamen, så hadde lærerne også jobbet mer metodisk med det? Vi har tidligere sett at Ludvigsens-utvalget har anbefalt at eksamen bør videreutvikles for å gi pålitelig og relevant informasjon om elevenes kompetanse (NOU, 2018), og at det i Stortingsmelding nr. 28 står at kompetanse innebærer blant annet det å kunne tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette *kan* tyde på at kritisk tenkning ikke i stor nok grad er vektlagt i dagens eksamensform, men dette må undersøkes nærmere.

I denne sammenheng, vil jeg også peke på at det kan være nødvendig at lærerne har en allmenn forståelse av hva kritisk tenkning betyr. Både for at de skal vite hvordan de kan vurdere elevenes kritiske tenkning, og slik at lærerne vurderer det på like måter.



## 7 Referanseliste

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg. ed.). København: Hans Reitzel.
- Case, R. (2005). Bringing critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49.  
Hentet fra [https://tc2.ca/uploads/PDFs/CriticalDiscussions/bringing\\_critical\\_thinking\\_mainstage.pdf](https://tc2.ca/uploads/PDFs/CriticalDiscussions/bringing_critical_thinking_mainstage.pdf)
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning : sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fladberg, K. L. (2018). *Eksamen får strykkarakter*. Hentet 8. mai 2018  
<https://www.dagsavisen.no/innenriks/eksamen-far-strykkarakter-1.1129405>
- Greek, M., Jonsmoen, K. M., & Nilsen, I. M. (2014). *Tenk kritisk og reflekter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Isaksen, T. R. (2017). *Marsipangrevlinger og falske nyheter*. Hentet 18. mars 2018, fra Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/marsipangrevlinger-og-falske-nyheter/id2527584/>
- Klausen, M. H., & Hope, K. (2012). *Skepsis : guide til kritisk tenkning*. Oslo: Humanist forlag.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Meld. St. 28 (2015-2016). Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking - What Can It Be? . *Educational Leadership*, 38-43.  
Hentet fra [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198809\\_lipman.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf)
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56. doi:10.1080/0022027900220103
- NOU (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Regjeringen.no Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/sec1>
- NOU (2018). *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 8. mai fra Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NSD (u.å.). *Skal du behandle personopplysninger?* [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meldeplikttest.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeplikttest.html)
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Rasmussen, I. (2017). *Falske nyheter: Hva kan skolen gjøre?* Hentet 18. mars 2018, fra Aftenposten Innsikt <https://www.aftenposteninnsikt.no/kulturtrender/falske-nyheter-hva-kan-skolen-gj-re>
- Rønning, J. H. W., & Tomlinsom, P. (2012). *Undervisning og læring i Kunnskapsløftet*. Hentet 12. april 2018, fra Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/>
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet: Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skjeggstad, H. (2018). *Eksamensordningen er gammeldags og utdatert*. Hentet 8. mai 2018 <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/QlBnm4/Eksamensordningen-er-gammeldags-og-utdatert--Helene-Skjeggstad>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2015a). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra

[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

## 8 Vedlegg 1: Intervjuguide

### Informasjon til informantene

Jeg heter Cecilie og er student ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Der tar jeg mastergrad i Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag. Nå går jeg det siste året, og skriver en masteroppgave om kritisk tenkning i samfunnsfag. Jeg ønsker å undersøke samfunnsfaglæreres forståelse av begrepet kritisk tenkning, og hvordan de fremmer dette hos elever i samfunnsfagundervisningen. Jeg vil derfor stille deg noen spørsmål som jeg håper kan hjelpe meg med å belyse dette.

Er det greit for deg om jeg tar opp intervjuet på diktafon? Dette er for at det skal være lettere for meg å få med alt vi snakker om til oppgaven. Jeg vil slette lydbåndene når prosjektet er ferdig. Alt du sier vil bli behandlet med anonymitet, verken navnet ditt eller skolen din vil fremkomme noe sted. Jeg kommer til å transkribere intervjuet i etterkant, og du må gjerne få se transkripsjonene hvis du ønsker det. Intervjuet er frivillig, og du kan trekke deg fra studiet på et hvilket som helst tidspunkt – enten under intervjuet eller i etterkant.

### Bakgrunnsspørsmål

---

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer i samfunnsfag?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvilke andre fag underviser du i?
- Hvilket trinn underviser du på?

*Diktafonen settes på.*

### Generelt om samfunnsfagtimene

---

- Hvordan vil en ”vanlig” samfunnsfagtime se ut hos deg?
  - Hva slags undervisningsmetoder benytter du mest?  
*Tavleundervisning/Powerpoint? Idémyldring? Tankekart? Diskusjon i plenum?*
- Jobber elevene oftest individuelt eller i grupper?
  - Hvorfor jobber de slik?

## Forståelse av kritisk tenkning

---

- Hvordan vil du forklare uttrykket ”kritisk tenkning”?
- Hva legger du i begrepet ”kritisk”?
  - Positivt eller negativt å være kritisk?
- Hvorfor er kritisk tenkning en viktig kompetanse å inneha i samfunnet?
  - Har du noen tanker om hvilke situasjoner det kan være hensiktsmessig å tenke kritisk i hverdagen?
- Hva mener du det vil det si å tenke kritisk i samfunnsfag?

## Kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen

---

- Hvordan kan man få elevene til å tenke kritisk i samfunnsfag?
- Hva tenker du er viktig for å klare og tenke kritisk?
- Jobber du med å fremme elevenes kritiske tenkning i samfunnsfagundervisningen?
  - Hvis ja: Hvordan? Og kan du komme med et eksempel hvor du har jobbet med dette?
  - Hvis det ikke jobbes med: Hvorfor ikke?
- Jobber dere med å se en sak/hendelse fra ulike sider?
- Får elevene utforske og undersøke temaer og problemstilling på egenhånd?
- Hva slags kilder benytter dere i undervisningen?
- Hva slags type oppgaver jobber elevene mest med?

## Avsluttende spørsmål

---

- I hvilken grad tenker du kritisk tenkning er vektlagt i skolen i dag?
- I hvilke fag på skolen tenker du kritisk tenkning er mest relevant?
- Hvis kritisk tenkning blir styrket i en ny læreplan, ville du gjort noen endringer i samfunnsfagundervisningen?
- Er det noe annet du ønsker å si om kritisk tenkning som du føler du ikke har fått sagt?
- Er det noe annet du ønsker å si før vi avslutter intervjuet?