

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfag**

Mai 2022

Hvordan legger LK20 og de nye lærebøkene i samfunnsfag til rette for
kritisk tenkning?

How do LK20 and the new textbooks in social studies facilitate critical thinking?

Mats Hovland



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøkes det hvordan LK20 og de nye lærebøkene i samfunnsfag legger til rette for kritisk tenkning. Studien er en kvalitativ, temabasert og komparativ innholdsanalyse. Med en hermeneutisk forankring fortolkes først kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn, og deretter innholdet i utvalgte lærebøker. Fortolkningsprosessen følger det andre nivået av den dobbelte hermeneutikken, hvor fortolkning skjer i et samspill mellom del og helhet.

Jeg har vært opptatt av å se nærmere på hvordan den norske grunnskolen legger til rette for å følge samfunnsutviklingen. I denne sammenheng ser jeg på hvordan det legges til rette for kritisk tenkning i et utdanningsperspektiv. Her rettes undersøkelsen mot kompetansemål for lærerplanen i samfunnsfag etter 10. trinn og nylig reviderte lærebøker. Til grunn for analyse, viser læreplannivå at tilnærmingen til kritisk tenking beveger seg i en retning av å bli forringet jo nærmere læreplannivå kommer operasjonalisering på kompetansemålnivå. Her er det interessant for studiens formål å forstå hvordan læreplannivå står i forhold til hverandre, og videre hvordan det legges til rette for kritisk tenkning på et lokalt nivå i skolen. Dette undersøkes gjennom to forskjellige analyseskjemaer. I analyseskjema 1 ser studien på grad av kontroll og valgfrihet til kompetansemålenes handling- og innholdsdimensjon. Neste skritt åpner for å undersøke hvordan lærebøkene behandler føringer i LK20. For å kategorisere funnene for analyseskjema 2, benytter studien seg av normative nivå, som viser til stegvise nivå, fra naiv realisme til relativisme, og til slutt kriteriebasert realisme. Under disse nivåene finner undersøkelsen kjennetegn som er overførbart til hvordan lærebøkene med åpne fremstillinger kan legge til rette for kritisk tenkning.

Til slutt vil hensikten med å lage to analyseskjema vise en helhetlig forståelse av samsvaret mellom LK20 og læreboka som verktøy i den pedagogiske praksis. Funnene i studien viser en svak innramming i kompetansemålenes innholdsdimensjon for samfunnsfag etter 10. trinn. Lærebøkene tar målene ned til elevenes nivå og knytter de til et konkret innhold. Her viser undersøkelsen at innholdet legger seg til de to øverste normative nivåene, relativisme og kriteriebasert realisme. Det tyder på at lærebøkene fungerer som et godt utgangspunkt for kritisk tenkning. Sett fra studiens forskningsspørsmål tar LK20 og lærebøkene hensyn til utviklingstrekkene i samfunnet, og legger til rette for å utvikle kritisk tenkende medborgere gjennom å konkretisere hvilket innhold kritiske ferdigheter kan nyttes til.

Abstract

This master's programme examines how LK20 and the new textbooks in social sciences facilitate critical thinking. The study is a qualitative content analysis, which forms the basis for a topic-based and comparative approach to analysis. With a hermeneutic foundation, the competence objectives in social sciences are first interpreted after the 10th grade, and then the content of selected textbooks. The process of interpretation follows the second level of the double hermeneutics, in which interpretation occurs in an interaction between part and whole.

I have been curious to take a closer look at how the Norwegian primary school facilitates following societal developments. In this context, I look at how critical thinking is facilitated from an educational perspective. Here, the survey focuses on competence goals for the curriculum in social sciences after the 10th grade and recently revised textbooks. As a basis for analysis, curriculum level shows that the approach to critical thinking moves in a direction of deteriorating, the closer the curriculum level comes to operationalization at the competence target level. Here it is interesting for the purpose of the study to understand how curriculum levels relate to each other, and further how critical thinking is facilitated at a local level in school. This is examined through two different analysis forms. In analysis form 1 the study looks at the degree of control and freedom of choice to the action and content dimension of the competence targets. The next step opens the way for investigating how the textbooks treat guidelines in LK20. To categorize the findings for analysis form 2, the study makes use of normative levels, which refer to step-by-step levels, from naïve realism to relativism, and finally criteria-based realism. Below these levels, the study finds characteristics that are transferable to how the textbooks with open representations can facilitate critical thinking.

Finally, the purpose of creating two analysis forms will show a comprehensive understanding of the compliance between LK20 and the textbook as a tool in the pedagogical practice. The findings of the study show a slight framing in the content dimension of the competence goals for social sciences after the 10th stage. The textbooks take the goals down to the students' level and link them to a specific content. Here, the survey shows that the content adds up to the top two normative levels, relativism and criteria-based realism. This suggests that the textbooks serve as a good starting point for critical thinking. Viewed from the study's research questions, LK20 and the textbooks take into account the development trends in society and facilitate the development of critically minded citizens by specifying the content, to which critical skills could be linked.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et eviglangt utdanningsløp. Det har vært innholdsrikt.

Nå starter endelig et nytt kapittel og jeg gleder meg til å ta fatt på en ny hverdag. Tusen takk til mamma, pappa og familie for motivasjon og støtte. En særlig takk til mamma for veiledning, gjennomlesing av oppgaver og annet gjennom 8 års studieløp. En takknemlig tanke til dere.

Takk Kim - Lot meg gjøre mitt beste, og trykket på de riktige knappene. En strålende god veileder.

Mats Hovland
Oslo, 6. Mai 2022

Innhold

1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	8
1.2 Presentasjon og avgrensing av oppgave	9
1.3 Studiens disposisjon	9
2. Teori	11
2.1 Å tenke kritisk	11
2.2 Skole for fremtiden.....	15
2.2.1 Bakgrunn for reform.....	15
2.2.2 Dybdelæring	17
2.2.3 Kjerneelementer og tverrfaglige temaer	18
2.3 Kritisk tenkning i opplæringen.....	19
2.4 Teoretiske begreper til tema og forskningsspørsmål.....	22
2.4.1 Læreplan	23
2.4.2 Lærebøker.....	24
2.4.3 Didaktisk relasjonsmodell og samsvar	27
2.5 Teoretiske begreper	28
2.5.1 Kompetanse, kunnskap og ferdighet	29
2.5.2 Innhold- og handlingsdimensjon	30
2.5.3 Innramming	31
2.6 Bakgrunn for fortolkning av lærebøker	36
2.6.1 Epistemisk forståelse	36
2.6.2 Åpne og lukkede fremstillinger	38
3. Metode.....	41
3.1 Forskningsdesign.....	43
3.2 Hermeneutisk forankring.....	44
3.3 Kvalitativ tekstanalyse som forskningsmetode	46
3.4 Metode for datainnsamling.....	49
3.4.1 Forberedelse til datainnsamling.....	49

3.4.2 Gjennomføring av datainnsamling	50
3.4.3 Utdringer i datainnsamlingen	51
3.5 Analysemetode	52
3.5.1 Sortering og datamateriale.....	53
3.5.1.1 Åpen koding	54
3.5.1.2 Aksial koding	55
3.5.1.3 Selektiv koding.....	55
3.6 Utvalg	55
3.6.1 Årstrinn og fag.....	56
3.6.2 Presentasjon av utvalgte lærebøker	57
3.7 Forskningsetikk	58
4. Analyse.....	60
4.1 Analyse av kompetansemål	60
4.1.1 Presentasjon av analyseskjema 1	62
4.1.2 Funn analyseskjema 1	66
4.2 Analyse av lærebøker	73
4.2.1 Presentasjon av analyseskjema 2.....	78
4.2.2 Funn analyseskjema 2	83
5. Diskusjon.....	91
5.1 Tilretteleggelse av kritisk tenkning i LK20.....	91
5.2 Tilretteleggelse av kritisk tenkning i lærebøker	94
5.3 Samspillet mellom LK20 og lærebøker.....	96
5.4 Kritisk tenkning i dagens skolehverdag	97
5.5 Den kritisk tenkende medborger	99
5.6 Oppsummering av funn	102
6. Avslutning	105
6. Kildeliste	106

Liste over figurer.

Figur 1: Didaktiske relasjonsmodellen (Gjengitt i Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 86), med egen bearbeidet illustrasjon av forholdet mellom mål og innhold	27
Figur 2: Egen bearbeidet modell etter den didaktiske relasjonsmodellen. Etter Lyngsnes og Rismark (2014, s. 85)	32
Figur 3: Svak innramming. Egen figur utarbeidet etter Bernstein (2001, s. 80)	34
Figur 4: Sterk innramming. Egen figur utarbeidet etter Bernstein (2001, s. 80)	34
Figur 5: Gyldighet. Egen figur utarbeidet etter Postholm & Jacobsen (2018, s. 229)	42
Figur 6: Hermeneutiske sirkel. Egen figur utarbeidet etter Krogh (2014, s. 53)	46
Figur 7: Egen utarbeidet figur som viser fordeling av sterke og svake ferdighetsverb.....	67
Figur 8: Egen utarbeidet figur som viser sterk og svak innramming av innholdsdimensjonen til hvert kompetansemål.....	70
Figur 9: Egen utarbeidet figur som viser fordelingen av kjennetegn for normative nivå i L1.....	83
Figur 10: Egen utarbeidet figur som viser fordelingen av kjennetegn for normative nivå i L2.....	85
Figur 11: Egen utarbeidet figur som viser fordelingen av kjennetegn for normative nivå i L3.....	88
Figur 1: Didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 86), med egen bearbeidet illustrasjon av forholdet mellom mål og innhold.....	102

Liste over tabeller.

Tabell 1: Beskrivelser av ferdighetsverb (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 20-22)	35-36
Tabell 2: Utdrag fra analyseskjema 1.....	61
Tabell 3: Analyseresultat av kompetansemål i Samfunnsfag etter 10. trinn. Kompetansemålene er hentet fra læreplan i samfunnsfag etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020).....	62-66
Tabell 4: Symbolbeskrivelser til analyseskjema 2.....	74
Tabell 5: Utdrag fra analyseskjema 2.....	75
Tabell 6: Analyseresultat av lærebøker i samfunnsfag.....	78-82

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

I dagens skolehverdag kommer begrepet kritisk tenking stadig til uttrykk. En grunn til dette kan være tilgangen til ulike informasjonsmedium, som er med på å problematisere samfunnsforhold og i større grad får oss til å stille spørsmål om hva som er sannhet.

Viktigheten av kritisk tenkning kan ses gjennom skolens og lærerens mål om å fremme læring og utvikling. Dette målet kan ivaretas i lys av elevenes muligheter for å se samfunnsforhold med et blikk innen- og utenfra. I opplæringslova står det at opplæring skal tilpasses hver enkelt elev ut ifra forutsetninger og behov (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette ansvaret plikter skolen å legge til rette for et læringstrykk som innebærer en aktiv og vurderende tilnærming til kunnskap, oppfatninger og handlingsmuligheter.

Med et samfunn i kontinuerlig endring følger den norske skolen opp dette ansvaret, og innførte fra høsten 2020 den største endringen i norsk skole siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Blant endringene i LK20, har kritisk tenkning fått en tydeligere rolle. Dette vil ikke si at kritisk tenkning tidligere ikke har vært sentralt, men det kan si noe om den økende bevisstheten rundt bruken av begrepet. Interessant for denne samfunnsfagdidaktiske masteroppgaven er hva dette innebærer for opplæringen i samfunnsfag. Et didaktisk spørsmål jeg har stilt meg, er hvordan opplæringen legger tilrette for fremtidens kritisk tenkende medborgere. Dette har vært bakgrunnen for å undersøke hvordan det legges til rette for kritisk tenkning i den pedagogiske praksis.

I denne sammenheng viser den amerikanske historikeren Liliana Maggioni til hvordan elevene utvikler forståelse og kunnskap innenfor en bestemt læringskontekst. Dette kan handle om hvordan elevene handler i møte med hva de vurderer som sannhet, innenfor rammene av hva kunnskapen presenterer (Maggioni & Parkinson, 2008, s. 446-447). Hvordan elevene handler, kan bestemmes ut ifra hvordan kunnskapen fremstilles, og videre formidles innenfor en bestemt kontekst. Et kritisk syn på dagens opplæring, er et kunnskapssyn hvor tilnærmingen til faglig innhold i opplæringen baserer seg på at ingen kan si med sikkerhet, og «alle kan mene hva de vil» (Wikforss, 2020). Ut ifra dette er et personlig ståsted at kritisk tenkning ikke kan løsrives fra handling. Elevene må få muligheten til å tilegne seg et sett med ferdigheter, som gjør dem i stand til å vurdere kritisk. For å vurdere kritisk og ta stilling til ulike veivalg som utfordrer forståelsen, synes det viktig at kunnskapen konkretiseres eksplisitt.

1.2 Presentasjon og avgrensning av oppgave

I samfunnsfag møter elevene problemstillinger hvor kritisk tenkning ofte har en betydelig innvirkning i forståelsen av emner. Det er derfor relevant å se på hvordan LK20 viser til et konkret innhold som elevene kan tenke kritisk om og handle rundt. For min egen del er det med på å skape et bevisst forhold til hvordan kritisk tenkning operasjonaliseres på det lokale nivået i opplæringen. Med det lokale nivået menes det hvordan læreplanen inneholder rom for fortolkninger, og med det kompetansemålenes innramming av hva elevene skal tilegne seg av læringsutbytte etter 10. trinn. I forbindelse med fornyelsen av Kunnskapsløftet, har også læreverk blitt revidert. Dette åpner for å undersøke hvordan lærebøkene behandler de nye føringene.

Sammen legger dette grunnlaget for å se samsvaret mellom hvordan kompetansemål i LK20 og lærebøker for samfunnsfag legger til rette for kritisk tenkning. Hensikten her er å trekke frem elementer og hovedpunkter som kan belyse forholdet mellom læreplan og innholdet i lærebøker. For å undersøke ansvaret samfunnsfag i skolen har for å implementere kritisk tenkning som en del av skolens virksomhet, er oppgavens problemstilling følgende: *Hvordan legger LK20 og de nye lærebøkene i samfunnsfag til rette for kritisk tenkning?* For å finne ut av dette vil jeg foreta en kvalitativ, temabasert og komparativ innholdsanalyse.

1.3 Studiens disposisjon

Studien innledes med framsettelsen av teori. I første del redegjøres det for begrepet kritisk tenkning i en samfunnshistorisk kontekst, som videre setter rammer for hvordan kritisk tenkning forstås i et utdanningsperspektiv. Dette vil være en grunnstein for å se på hvordan begrepet fremstilles i LK20. Denne fremstillingen danner grunnlag for å problematisere hvorvidt det legges til rette for kritisk tenkning i skolen, gjennom å sammenfatte samfunnsutvikling med hvordan litteratur yter motstand til styringsdokumentenes føringer. Videre i teorikapitlet ser jeg på sentrale begreper som er verktøy i studiens komparative undersøkelse. Dette er først for å skape en oversikt over hva som inngår i en læreplan. For det andre å vise lærebokas tradisjonelle og stabile posisjon i skolen som en viktig læringsplattform i den pedagogiske praksis. I siste del av teorikapitlet redegjøres det for begreper som danner rammeverk for studiens analyse.

I kapittel 3 redegjøres det for den forskningsteoretiske forankringen. Dette er en kvalitativ innholdsanalyse, som har en temabasert og komparativ tilnærming. Med en hermeneutisk

forankring fortolkes først kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn, og deretter innholdet i utvalgte lærebøker. Denne fortolkningsprosessen følger det andre nivået av den dobbelte hermeneutikken, hvor fortolkning skjer i et samspill mellom del og helhet og der forskeren fortolker den fortolkningen som skjer i den sosiale virkeligheten, i dette tilfellet i utformingen av kompetansemål og lærebøker. Analysekapitlet vil inneholde to analyseskjemaer. I studiens første analyse, undersøkes grad av kontroll og valgfrihet til kompetansemålenes handling- og innholdsdimensjon. Neste skritt åpner for å undersøke hvordan lærebøkene behandler føringer i LK20 i analyseskjema 2. Kategoriseringen i analyseskjema 2 benytter studien seg av normative nivå, som viser til stegvise nivå. Under disse nivåene finner undersøkelsen kjennetegn som er overførbart til hvordan lærebøkene med åpne fremstillinger kan legge til rette for kritisk tenkning.

I studiens diskusjonskapittel bygges det en bro hvor det argumenteres for en helhetlig forståelse av samsvaret mellom kompetansemål i LK20 og læreboka. Her sammenfattes analyseresultater opp mot forskningsspørsmål og teori, i lag med spørsmål som stilles underveis i studien. Til slutt viser jeg til samfunnsoppdraget, og forholdet mellom LK20 og læreboka som verktøy for konkretisering av lærestoff, gir en mulighet for å danne kritisk tenkende medborgere.

2. Teori

Teorikapittelet er delt inn i seks delkapittel. Delkapittel (2.1) skal belyse bakgrunn for tema og studiens undersøkelse. Her innledes studiens hovedtema og jeg redegjør først for begrepet kritisk tenkning i en samfunnshistorisk kontekst. Videre ser jeg på hvordan kritisk tenkning trekkes frem på ulike nivå i LK20 (2.2), og komplementerer dette med litteratur som kan åpne for problematisering av begrepets rolle i LK20 og lærebøker i punkt (2.3). Neste delkapittel (2.4) handler om teoretiske begreper som er relevante for studiens gjennomgang. Her redegjør jeg først for hva en læreplan er, og introduserer lærebøker i den grad det er nødvendig for å benytte meg av litteraturen for analyse og diskusjon. I kapittel (2.5) og (2.6) redegjør jeg stegvis for teoretiske begreper som brukes for å analysere og drøfte empiri. Dette er viktig for å vise forholdet mellom de to analyseskjemaene, som brukes til å undersøke forskningsspørsmålet.

2.1 Å tenke kritisk

Kritisk tenkning er ikke en av flere typer tenkning, men er helhetlig begrep som viser til kvaliteten på tenkning uavhengig av sammenheng eller aktivitet (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 15). Begrepet blir ikke mindre komplekst av den grunn. Kvernbekk (2021) sier området for begrepet rommer et mangfoldig og nærmest uoversiktlig begrepsmessig landskap (Kvernbekk, 2021, s. 43). Siden begrepet kritisk tenkning er et sentralt utgangspunkt for studien, er det viktig å gå i dybden av dette landskapet for å unngå misforståelser i forskningen.

Det greske ordet «*krinein*» tyder på «å skille, dømme og avgjøre». Denne etymologiske betydningen av ordet kritikk handler derfor om å evnen til å vurdere og identifisere med dømmekraft for å avgjøre mening rundt hendelser eller fenomen (Kvernbekk, 2021). Dette fenomenet kan trekkes helt tilbake til antikken, den vitenskapelige revolusjonen og ulike tradisjoner innenfor den pedagogiske sfæren. Sokrates mente tidlig at kunnskap måtte undersøkes og reflekteres over, mens Kant gjorde et poeng ut av å mene at gjennom opplysning og danning ville menneske utvide fornuft, og bruke sin frie dømmekraft (Sokrates & Kant gjengitt i (von Oettingen, 2010). Innenfor den pedagogiske tradisjonen blir samfunnsperspektivet fremhevet gjennom å vurdere maktforhold. I antologien til Ferrer & Wetlesen blir det gjennom Dewey (1997) gjengitt en overordnet forutsetning for kritisk tenkning. Denne brede definisjonen av kritisk tenkning går ut på å være aktiv og utforskende til oppfatninger og forestillinger som omgir oss. Slik vil en undrende holdning til det som

uttrykkes som sannhet være sentralt for å tenke kritisk (Dewey gjengitt i (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 111).

Den amerikanske forskeren og filosofen John Dewey argumenterte for nødvendigheten av å lære kommende samfunnsborgere til å tenke kritisk i møte med fag (Wikforss, 2020). Grunnlaget for å hevde dette, legger han i presiseringen om at å vurdere og ta stilling til ulike sammenhenger og fenomen, er viktig for alle mennesker i et fungerende demokrati. Med dette vil ikke kritisk tenkning handle om tenkemåter alene, men at det må settes i sammenheng med utøvende handlinger. Et eksempel her er hvordan reflekterende tanker kan overføres til praksis gjennom et begrunnet og selvstendig valg. Dewey eksemplifiserer dette med et «veiskille» der man kan velge å bare gå rett frem, eller benytte seg av verktøyene og mulighetene for å skaffe seg utdypende informasjon (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 12-13).

Ennis (2016) har med utgangspunkt i innenfor Deweys ideer arbeidet med å videreføre forståelsen for begrepet kritisk tenkning. I en pedagogisk retning, mener han begrepet må forstås i sin helhet for å kunne legge tilrette for undervisning som skal fremme ulike tankemåter. Den refleksive kritiske tenkningen handler om å bestemme seg for hva man anser som en sannhet, og hvilke handlinger dette fører til. Videre understrekes det at å tenke kritisk har noen egne trekk i søken etter å forstå utfordringer, vedtatte meninger og uttrykk. Utgangspunktet er at en kritisk tenker ofte er velinformert, og bygger et helhetlig bilde på bakgrunn av forskjellige perspektiver. Med en åpen tilnærming kan ny kunnskap endre utgangspunktet for forståelsen om begrunnelser åpner for det (Ennis, 2016). Denne prosessen kan forstås som en stegvis prosess, og i denne sammenhengen er refleksjon og kritisk tenkning to begreper som ofte nevnes i en sammenheng med hverandre. Askeland (2006) forsøker i sin artikkel å beskrive forskjellen, og poengterer at å tenke kritisk kan forstås som en utvidelse av å reflektere. En måte å se forholdet på er at å være reflekterende dreier seg i hovedsak om å forstå og forbedre arbeidsmåter og handlinger, mens å være kritisk tenkende vil være å gå i dybden ved å stille kritiske spørsmål om antakelser, teorier og rammer (Askeland, 2006).

En annen måte å se forholdet på er gjennom den etymologiske betydningen av ordet refleksjon, som tyder gjenskinn eller tilbakeblikk. Slik kan refleksjon ses på som en overveielse og tenkning gjennom å se tilbake. Dewey (2011) mener videre at refleksjon handler om å snu overveielser over i bevisstheten, og derfra tilegne seg kunnskap etter å

tilføre nye veivalg som kan utvikle forståelsen. Her kommer den stegvise prosessen til syne når det først handler om begrepsforklaring av hendelsen eller fenomenet, for å kunne overveie valgmuligheter for løsninger. Etter dette trekkes bakgrunnskunnskaper inn, hvor man vurderer forforståelsen opp mot ny forståelse, der refleksjonsprosessen kan føre til et «veiskille». Dersom dette ikke fører til handlingsvalg, fører ikke dette nødvendigvis til kritisk tenkning. Med kritisk tenkning må det skje en utvidelse av forståelsen, og handlingsvalgene må videre utfordres. Når refleksjonene rettes mot et handlingsvalg, er tenkningen på et steg hvor det etableres en refleksiv kritisk tenkning. Her utforskes nye tankemåter for å se og forstå en hendelse eller et fenomen på (Dewey, 2011)

Når kritisk tenkning handler om å gå i dybden av noe, kan det settes i sammenheng med fremtidsrettet kompetanse som går ut på å tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og egenskaper man tar med seg livet ut. Slik vil begrepet kritisk tenkning romme bredt, og kan ses i et større dannelsesperspektiv. I dette perspektivet vil kritisk tenkning utvikle evnen til å søke etter kunnskap og egenskaper som integreres i en større samtdiskontekst. På den andre siden har begrepet en side hvor sett av ferdigheter benyttes til å utvikle evnen til refleksjon og handling i et utdanningsperspektiv. Dette forstås gjennom Facione (1990), som i et forskningsprosjekt delte begrepet inn i ferdigheter og egenskaper. Kritisk tenkning har ifølge Facione to sider ved seg. På den ene siden finner vi ferdigheter for å kunne tenke kritisk, som å tolke, forklare, drøfte, analysere, evaluere og trekke slutninger om noe som fører til en selvregulering. På den andre siden vil egenskaper handle om det medmenneskelige og å være nysgjerrig (Facione, 1990).

Forskningen til Facione (1990) kan forstås i sammenheng med hva som allerede er redegjort for. Trekkes det linjer til den pedagogiske praksisen i skolen, kan man se at disse ferdighetene allerede er viktige ferdigheter og egenskaper i opplæringen. Ser man ferdighetene til Facione (1990) opp mot Bloom sin taksonomi er de forskjellige tenkemåtene på et høyere nivå i kunnskapstrappa. Bloom sin taksonomi består av pedagogiske mål for å klassifisere tenke- og handlingsmåter. Dette rammeverket beskriver gradvise hierarkiske steg (Bloom, 1956). Dette viser at forståelsen for kritisk tenkning handler om å ha en grunnleggende forståelse for å kunne overveie veivalg for handling. Dette kan forstås som en metakognitiv prosess hvor evnen til å ha selvinnsikt i eget arbeid er viktig for utviklingen av handlingsrettede valg, gjennom refleksiv kritisk tenkning. Ved å orientere seg i et ukjent landskap med et sett av ferdigheter, kan man utvikle sitt eget verdisyn (Elstad et al., 2006).

I et utdanningsperspektiv skal samfunnsfaglæreren blant annet legge tilrette for positive holdninger og opplyse om menneskerettigheter og demokrati. Om målet med dette er å utdanne rettferdighetsorienterte medborgere, hevder Lorentzen & Røthing (2017) at man må skape en normbevissthet som å kunne være normkritisk. Det handler om å invitere til kritisk tenkning om prosesser som skaper en endring i forståelsen, samtidig som man ivaretar ønskede holdninger til for eksempel kultur og menneskeverd. I tillegg er det viktig å presisere at kritisk tenkning viser til kildekritikk, hvor det oppnås en bevisstgjøring rundt hvor og hvordan kunnskap er produsert. Kildebruk står her sentralt (Lorentzen & Røthing, 2017). Innenfor det normkritiske åpnes det opp for systemkritikk og maktkritikk. Å være systemkritisk forstås som en inngående og aktiv kritikk av et sosialt, økonomisk eller politisk system, og om måten et samfunnssystem er organisert på. Maktkritikk kan være å stille seg undersøkende for å problematisere makt og maktrelasjoner i samfunnet (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 18). Filosofen og idéhistorikeren Michel Foucault mente at maktkritikk er å ikke la seg påvirke av makten som former tenkning, oppfatning eller preferanser. Dette er i tråd med Westheimer & Kahne (2014) som legger frem tolkninger for hva det vil si å være en personlig-, deltakende- og rettferdighetsorientert medborger. Det er innenfor den rettferdighetsorienterte tolkningen av en medborger kritisk tenkning vektlegges. En deltakende og personlig medborger vil i denne sammenheng bare være opplæring innenfor systemlydighet og etablerte systemer (Westheimer & Kahne gjengitt i Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 17). Slik blir kritisk tenkning en del av skolens dannelsingsmandat, når man undersøker ulike funksjoner i et samfunnssystem. Her må kritisk tenkning og det normative settes i en sammenheng.

I følge Klafki er formålet med opplæringen å legge tilrette for utvikling hvor elevene kan ta del i egen læring, gjennom selvbestemmelse og medbestemmelse sammen. Dette forklarer Klafki gjennom en kritisk-konstruktiv didaktikk hvor elever utvikler en forståelse til å ta del prosesser som omhandler samfunnet rundt, gjennom egne informerte valg. En utfordring til denne kritisk normative tilnærmingen er at det ikke alltid bidrar til å avdekke og problematisere maktforholdene i samfunnet. Det er først når virkeligheten danner et bilde, og elevene tar virkeligheten til seg at det er mulig å problematisere den til å operasjonalisere ny kunnskap. Skal aspektet handle om konkrete handlinger som kan forme samfunnet, må eleven utvikle kategorier som gjør det mulig å forstå verden, og videre gjøre seg med- og selvbestemmende om egen utvikling og læring (Klafki gjengitt i Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 17-18). Slik trekkes begrepet maktkritikk og systemkritikk inn i det normative

utdanningslandskapet. Det ligger en form for systemkritikk i å undersøke perspektiver på maktforhold og samfunnsstrukturer i samfunnet (Lorentzen & Røthing, 2017).

Med utgangspunkt i denne redegjørelsen for hva kritisk tenkning innebærer, tolker jeg begrepet som dobbeltsidig. På den ene siden rommer kritisk tenkning et bredt dannelsesperspektiv, hvor elevene utfolder seg i søken etter kunnskap og egenskaper. På den andre siden har begrepet en side hvor sett av ferdigheter benyttes til å utvikle evnen til kritisk tenkning i et utdanningsperspektiv. Slik får vi noen komponenter som setter rammer. I et utdanningsperspektiv knyttes begrepet til norm-, system - og maktkritikk. En felles oppsummering for tilnærmingene til kritisk tenkning, er at å tenke kritisk åpner for å se sammenhenger. For å utvide forståelsen skjer det en refleksiv kritisk tenkning som utfordrer til å se ulike perspektiver og forhold opp mot hverandre. For å oppnå dette må man undersøke og stille spørsmål om vedtatte sannheter, som ikke nødvendigvis ligger i overflaten av en gitt fremstilling. Tilbake til hva Dewey (2011) sier, vil en kritisk refleksiv tenkning gå dypere inn i et problem, og herfra undersøke underliggende antakelser bak det man tar for gitt (Dewey, 2011).

2.2 Skole for fremtiden

I forbindelse med OECD sine programorienterte utredninger for fremtidens skole, kan ferdigheter for det 21. århundre forstås som et rammeverk for kritisk tenkning i et utdanningsperspektiv. I dette avsnittet vil jeg kort presentere bakgrunnen for nye føringer i den norske skolen. Dette er nødvendig for å forstå helheten i undersøkelsen av ny læreplan og lærebøker for samfunnsfag. Dette gjør det mulig å tolke bruken av begrepet kritisk tenkning. Dette kapittelet nærmer seg på hvordan begrepet kritisk tenkning trekkes frem på ulike læreplannivå i LK20, som i neste kapittel kan åpne for problematisering av begrepets betydning for pedagogisk praksis.

2.2.1 Bakgrunn for reform

I forbindelse med fornyingen av Kunnskapsløftet, har kritisk tenkning fått en større rolle. For å redegjøre på hvilken måte og hvordan, vil jeg se på bakgrunnen for hvordan Fagfornyelsen behandler kritisk tenkning. I pressemelding fra Kunnskapsdepartementet ble fornyelsen av Kunnskapsløftet godkjent i statsråd 15. april 2016. *Fag – fordypning – forståelse* ble i offentliggjøringen satt søkelys på da regjeringen foreslo å fornye fagene i skolen. «Et

samfunn i endring krever en skole som fornyer seg», ble presisert. I stortingsmelding 28 presiseres det at opplæringen i den norske skolen skal utvikle elevenes evner til å reflektere kritisk og vurdere samfunnet rundt seg. Opplæringen skal videre sette elevene i stand til å tenke selv gjennom å søke kunnskap, reflektere og vurdere vedtatte sannheter (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Presiseringen om fremtidens skole er på bakgrunn av Ludvigsen- utvalget, som den rødgrønne Stoltenberg-regjeringen nedsatte 21. juni 2013. Utvalget fikk i oppdrag å komme med anbefalinger gjennom å utrede og analysere fremtidige krav til kompetanse.

Utdanningsmyndighetene nedsatte utvalget for å se på hvordan skolen kan møte utviklingen i samfunnet. Rapportene tok opp ulike utfordringer og så på hvilke kompetanser det er nødvendig for elevene å ha i møte med fremtiden. Samlet sett har dette gitt grunnlag for Ludvigsenutvalgets to NOUer. En NOU (Norges offentlige utredninger) er en faglig utredning og anbefaling til regjeringen. Denne bestillingen fra regjeringen vil ofte kunne legge sterke føringer for politikktutviklingen på feltet. Dette sammen med forståelsen av samfunnsutvikling, skolens rolle for elevenes læring og utvikling, vil kunne gi grunnlag for fornying av pedagogisk praksis i skolen (NOU 2014: 7).

En sentral del i utredningen var å se ut og over Norges grenser på hva internasjonal forskning sa om elevenes læring og utvikling. Arbeidet med reformen i den norske skolen kan forstås som en tidvis lang prosess med systematisk gjennomgang av forskning og dokumenter hvor siste instans er Kunnskapsdepartementet. På denne måten kan fornyelsen i skolen ses på som et politisk prosjekt, hvor man henter informasjon og kunnskap som informerer prosjektet. Denne kunnskapen vil benyttes til å underbygge den politiske utviklingen man ønsker. I tidsløpet med arbeid rundt reform, har deltakelser i ulike prosjekt gitt pekepinn for fremtidens skole. Særlig trekkes OECD`s 21 century skills frem som en viktig faktor for oppnæringen av kommende samfunnsborgere, som blant annet handler om evnen til å både samarbeide og ta selvstendige valg for å møte arbeidslivets krav og forventninger (NOU 2014: 7).

På bakgrunn av NOUene tegnet Fagfornyelsen en bredere forståelse av læring og hvilke kompetanser som var viktig for fremtiden. I pressemeldingen «verdiløft i skolen»,13.03.2017, foreslo Torbjørn Røe Isaksen en ny generell del som skulle beskrive verdiene og grunnsynet for skolens nye «grunnlov». Med den nye generelle delen av læreplanen skulle skolens formålsparagraf understrekes for å sikre de grunnleggende verdiene den norske skolen bygger

på i forbindelse med fornyelsen av læreplanen. I denne pressemeldingen lanseres navnebytte til overordnet del. I ny overordnet del er kritisk tenkning blitt del av opplæringens verdigrunnlag. Her står det at opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk tenkning og etisk bevissthet. Dette innebærer å bruke fornuft på en undersøkende og systematisk måte, i tillegg til å ha forståelse for valg av metode (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2.2 Dybdelæring

I prosessen med LK20 har et av hovedmålene vært å kunne legge til rette for dybdelæring. I Ludvigsenutvalgets ene NOU forklares utfordringen KL06 hadde med å operasjonalisere planen til lokal bruk som la til rette for dybdelæring hos elevene. Årsaken var blant annet læreplanens omfang og bredde. (NOU 2014: 7). Stortingsmelding 28 utla det slik: Detaljerte innholdsbeskrivelser uttrykker mindre tillitt til lærerens faglige vurderinger, og reduserer mulighetene til å tilpasse undervisningen til lokale forhold og elevenes forkunnskaper og interesser. I tillegg kan det bli vanskelig å redusere det som omtales som stofftrengsel i fagene (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Om læring er et mål kan det implisitt handle om en varig og grundig innsikt (Granlund et al., 2021, s. 30) Sawyer (2014) inkluderer i sin oppsummering dybdelæring som en av de viktigste komponentene i fremtidens skole. Dybdelæring skal bidra til å utvikle nye ideer og nye begreper for å skape en økt forforståelse. Dette knyttes Sawyer til kritisk tenkning der elevene utforsker sammenhenger gjennom å delta aktivt i egen læringsprosess (Sawyer gjengitt i Granlund et al., 2021). Dybdelæring har ifølge Sæther (2021) to dimensjoner i læreplanverket. Dybdelæring skal legge til rette for en varig tilegnelse av kunnskap og forståelsen av begreper, metoder og sammenhenger mellom ulike fagområder. Samtidig handler dybdelæring om evnen til å overføre kunnskap fra kjente til ukjente situasjoner. For at dette skal skje må opplæringen være kjennetegnet av progresjon, og den må være fokusert mot det sentrale innholdet i faget. Denne spenningen mellom styring og frihet for lærerne når det gjelder valg av faglig innhold, må settes i sammenheng med kjerneelementene. De tverrfaglige temaene kan forstås som forsøk på en innholdsmessig prioritering som skal kunne begrense den tematiske bredden i fagene og dermed legge til rette for større dybde (Sæther gjengitt i Granlund et. al., 2021).

2.2.3 Kjerneelementer og tverrfaglige temaer

I LK20 er det en rekke endringer, noen av dem er strukturerende elementer som kjerneelementer og tverrfaglige temaer (Granlund, et.al, 2021, s. 20). I Fagfornyelsen skal kjerneelementene rette søkelyset mot viktig innhold i faget (Wetlesen, 2019, s. 21) Departementet peker på at utviklingen av læreplanene skal ta utgangspunkt i fagene, og understreker at det må vurderes hva som er relevant å vektlegge i hvert enkelt fag. Fagenes egenart er utgangspunktet for hvordan det enkelte fag skal inkludere kompetansene. Dette kan gjøres i kompetansemålene og i delene av læreplanene som heter formålet med faget, hovedområder i faget og grunnleggende ferdigheter i faget. I kjerneelementene kan man se en tydelig systemkritisk diskurs. Her konkretiseres kritisk tenkning som systemkritikk når elevene skal tenke samfunnskritisk og se sammenhenger. Det maktkritiske i kjerneelementene kommer til uttrykk når elevene skal analysere makt og hvordan disse relasjonene har innvirkning på ulike forhold i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I LK20 finner vi tre tverrfaglige temaer som er tett knyttet til samfunnsfaget, og de tre tverrfaglige temaene i LK20 har fått en sentral plass i læreplanen for samfunnsfag. Dette kan være på å skape et innhold som retter søkelys på utfordringer og muligheter som er viktige å ha et forhold til i samfunnet rundt. Hensikten med de tre tverrfaglige temaene er å legge til rette for en utforskende søken om hvordan vi mennesker forholder oss til samfunnet, hverandre og naturen rundt oss. Når elevene arbeider tverrfaglig, åpner dette for å forstå og se ulike mønstre og underliggende prinsipper. Slik kan de forstås at tverrfaglige temaer er et verktøy og supplement som har en tydelig kobling til dybdelæring (Granlund et.al, 2021). Tverrfaglige temaer tar opp kritisk tenkning på en implisitt måte når føringene legger opp til å se sammenhenger mellom individ og samfunn, på lokalt til globalt nivå, i tillegg handlingskompetansen dette legger tilrette for (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samfunnsfaglærerens oppdrag er med utgangspunkt kjerneelementene og tverrfaglige temaer å fremme læring og utvikling. Tverrfaglig arbeid for å se ulike perspektiver skal åpne for dybdelæring og kritisk tenkning (Ferrer og Wetlesen, 2019, s. 17).

Etter redegjørelse om bakgrunn og prosessen for en fornyelse av Kunnskapsløftet, tolker jeg at endringene i Fagfornyelsen gir rom for valgfrihet til innhold i opplæringen. Dette ser man allerede i offentliggjøringen av fornyelse av fag. Gjennom NOUene og Stortingsmelding 28 ser man at ferdigheter for det 21. århundre har en tydelig påvirkning, og ser på blant annet dybdelæring og kritisk tenkning. Læringsutbytte er sentralt, og dette vises gjennom

støtteverktøy som kjerneelementer og tverrfaglige temaer. Det gir en orientering om at læringsutbytte er viktig. Denne orienteringen får konsekvenser for selve innholdet, og blir opp til lærerens profesjonalitet. I en travel skolehverdag kan ofte lærebøker være viktige verktøy for undervisningen. I denne studien undersøker jeg om dette er tilfelle, og hvilke virkninger dette kan ha for kritisk tenkning hos elevene.

2.3 Kritisk tenkning i opplæringen

Når jeg i de to foregående kapitlene har redegjort for kritisk tenkning og bakgrunnen for LK20 kan jeg se nærmere på hvordan begrepet kritisk tenkning operasjonaliseres i opplæringen. Dette legger grunnlag for å problematisere hvordan det legges til rette for kritisk tenkning, som kan føre til en utvidet forståelse av et konkret tema i samfunnsfaget i skolen. Videre sammenfatter jeg dette med problematiseringen av samfunnsutvikling, og hvordan nyere litteratur yter motstand til styringsdokumentenes føringer.

Tolkningen av begrepet kritisk tenkning i overordnet del, betegnes av Wetlesen & Ferrer (2019) som maktkritikk. På den ene siden bunner ut ifra tanken om at man skal vurdere vedtatte sannheter og kritisk vurdere samfunnet. Til samme tid knyttes kritisk tenkning i overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen til vitenskapelig metode og kildekritikk (Ferrer & Wetlesen, 2019). I opplæringens formålsparagraf står det at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk (Kunnskapsdepartementet, 2017). I en pedagogisk sammenheng peker den svenske teoretiske filosofen Åsa Wikforss på at i en hverdag med overflyt av usanne nyheter og teorier, må vi utvikle vår kritiske form for tenkning. Dette kan arbeides med i skolen, men det bør være et klart syn for kritisk tenkning er, og hvordan det skal implementeres i arbeid med fag. Om ikke, vil begrepet bare bli et skudd i blinde. En slik advarsel kan særlig rettes til opplæringen av elevenes kritiske tenkning (Wikforss, 2020).

Videre er kritisk tenkning i læreplanen eksplisitt nevnt under vurdering av standpunkt karakterer. Her pekes det på i Granlund et.al (2021) at dette kan skape en spenning mellom frihet og styring, når kompetansemålene blir utformet for vurdering der elevene skal oppnå kompetanse og progresjon. Dette kan tolkes som at kritisk tenkning er et begrep som skal brukes som en overordnet tenkemåte, og at kritisk tenkning brytes ned når det kommer til kompetansemålene som heller skal være kompetanseorienterte. Kompetansemålene har blitt færre, men formulert på et mer overordnet nivå. En av årsakene til dette er for å i større grad gi lærere frihet til valg av innhold. Dette viser ansvaret samfunnsfaget i skolen har overfor de

overordnede målsetningene i skolen. Samtidig sier det noe om utfordringen i formidlingen av et samfunnsfaglig innhold som skaper mening for elevene i et samfunn som stadig blir mer komplekst (Granlund et.al, 2021, s. 20).

Hidle & Skarpenes (2021) beskriver i sin artikkel, formalistisk obskurantisme, det nye læreplanverket som komplekst, og trekker frem mangelen på tydelige og logiske sammenhenger mellom elementene i læreplanen. Et eksempel her er støttemodulen kjerneelementene utgjør til hvert kompetansemål, som fremstår som uklare koblinger (Hidle & Skarpenes, 2021, s. 26). Formalisme har som utgangspunkt at kunnskap og informasjon stadig endrer seg, og at det derfor at elevene først og fremst må ha en base for grunnlag for læring. Et eksempel her er om en overdreven form for formalisme gjør at innholdet kommer i bakgrunnen til fordel for at arbeidsmåten blir et mål i seg selv (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 158). Kvernbekk (1997) går i dybden av dette gjennom sin artikkel «kausaltet i pedagogikken», hvor tenkning i kausale termer ofte forstås som rendyrket mål – middel pedagogikk. Kritikken rettes i hovedsak mot kausal tenkning som en mekanisk pedagogikk som er for enkel og som ikke fremhever handling og interaksjonen som skjer ut ifra elevenes forutsetninger og forforståelse (Kvernbekk, 1997). For å eksemplifisere denne formalistiske tilnærmingen til arbeid med kompetansemål og innhold i lærebøkene, skriver Henning (2017) at arbeid med tekstinnhold for å nå et mål kan enda med efferent lesing. Gjennom begrepet efferent lesing blir hensikten ofte knyttet opp mot en plikt som elevene må igjennom for å gjennomføre oppgaver som hører til. Om dette blir skjer mister leseren den estetiske delen som er nødvendig for å kunne ta innover seg, reflektere og tolke. Dette kan føre til at nye erfaringer, kunnskap og bruk av kritiske ferdigheter uteblir (Hennig, 2017).

Biesta argumenter for en dekonstruksjon av Deweys filosofi, med å problematisere om kommunikasjonen og interaksjonen tar hensyn til forskjeller. Dette kan gjøres et poeng ut av når det er allment kjent at ikke alle elever er like autonome og engasjerte til kritisk tenkning. Evne til å vurdere og forstå vil være forskjellig fra elev til elev, og dette åpner opp for et språk om innholdet og skolens verdigrunnlag (Biesta, 2014, s. 18-21). Dette kan sette læreren i en vanskelig posisjon, når de skal forholdet seg til styringsdokumentenes føringer fra politikere som har et abstrakt forhold til opplæring. I Biesta (2014) sin terminologi utvikles dimensjonene kvalifisering og sosialisering inn i det bestående. For Deweys syn på kommunikasjon går ut på at det er kvaliteten på deltakelsen som gjelder, og det vil bare være den deltakelsen alle har interesse av, som vil kunne bidra til en kontinuerlig dannelse av en

felles, delt verden. En verden der alle kan delta ut ifra egne forutsetninger og behov (Biesta, 2014, s. 64). I et annet kapittel i boken, *utdanningens vidunderlige risiko*, gjøres det rede for undervisningens umulighet til å kontrollere innflytelsen som innholdet har på elevene. Settes dette opp mot kritisk tenkning, kan subjektiveringen og myndiggjøringen utebli om ikke handlingsrommet utvides til å se sammenhenger og vurdere vedtatte sannheter ved å gå i dybden for egne valgmuligheter (Biesta, 2014, s. 82). Børhaug (2014) skriver at dette i beste fall kan føre til en «sektiv kritisk tenkning». Forbindelsen mellom frigjøring og læring kan forstås gjennom den marxistiske ideen om at menneske må frigjøre seg fra maktens undertrykkelse ved å forstå hvordan makten virker. Denne måten å tenke maktkritisk på vil innebære at også andre enn oss selv, må kunne gi en objektiv beskrivelse av tilstanden (Børhaug, 2014).

Wikforss (2020), baserer sin tolkning på nettopp dette, at på visse områder hindres mulighetene for kritisk tenkning. Hun peker på gnisninger mellom en mål-middel-opplæring i skolen og hva moderne forskning forteller oss om det å tenke kritisk. Hun mener at kritisk tenkning som ikke er basert på kunnskap og fakta, og som heller vektlegger at alle skal kunne ha sin egen mening, er farlig for den demokratiske samtalen. Dette kan åpne for alternative fakta. I den svenske skolen, i likhet med den norske, har det skjedd et skifte hvor læringsutbytte er sentralt (Wikforss, 2020). Spørsmålet her er hvilken funksjon kritisk tenkning har uten å spesifisere hvilket innhold kritiske ferdigheter skal knyttes til. En tanke som er gjennomgående for dette teorikapittelet er at begrep og ord ikke har en verdi uten en erkjennelse som fører til handling, og omvendt. Med andre ord vil arbeid med kritisk tenkning ha to dimensjoner, som ikke kan stå alene. Wikforss (2020) konkluderer i sin studie at tradisjonelle konstruktivistiske læringsteorier kan undergrave kritisk tenkning, som blant annet søken etter fakta som fører til endring i forståelsen av virkeligheten. Dette bygger på arbeidsmåtene som har blitt lagt til grunn i undervisningen, som ofte har blitt oppfordret til selvstendig tenkning ved elevene blir oppfordret til å vurdere og reflektere rundt en påstand. På denne måten blir elevene oppfordret til å være skeptisk og objektiv til en påstand. Påstanden vil dermed ikke utvikle elevenes kapasitet til å undersøke og vurdere begrunnelsene for påstanden, basert på en grunnforståelse for emnet. Slik argumenteres det for at det ikke vil være å tenke kritisk om ikke forforståelsen ligger til grunn, og er rettet mot et konkret innhold (Wikforss, 2020).

Dette kapittel viser at det er grunnlag for å problematisere hvorvidt LK20 og reviderte lærebøker legger opp til kritisk tenkning. Gjennom artikkelen til Wikforss (2020) legges det til grunn at den mest brukte undervisningsformen i skolen ofte oppfordrer til selvstendig tenkning uten å ha klare rammer for akkurat hva elevene skal tenke kritisk om. Dette kan tyde på at former for kritisk tenkning kan utebli, om ikke det konkretiseres tydelig nok hvordan elevene skal handle for å operasjonalisere kunnskap. Om skolen er preges av en mål – middel tilnærming vil det å kunne tenke normkritisk for å se helheten av virkeligheten skape utfordringer for målet om å skape fremtidsorienterte medborgere. I det komplekse landskapet rundt hva begrepet kritisk tenkning innebærer, finner man uklare rammer for hvordan begrepet operasjonaliseres i LK20. Hidle & Skarpenes (2021) poengterer dette, og viser til uklare og ulogiske sammenhenger mellom elementer i den nye læreplanen (Hidle & Skarpenes, 2021). Biesta (2014) yter motstand til bruken av kritisk tenkning. Her presiserer det at myndiggjøringen og subjektivering av elevene kan utebli om det faglige på den ene siden og dannelsen på den andre bare foregår innenfor det bestående. Dette kan tolkes som at bidrar den pedagogiske praksisen i skolen til et systemlegitimerende kunnskapssyn (Biesta, 2014).

2.4 Teoretiske begreper til tema og forskningsspørsmål

I delkapittel 2.4 ser jeg på sentrale begreper som er verktøy for studiens forskningsspørsmål og tema. Med dette teoretiske begreper som er sentrale for studiens komparative undersøkelse. Når forskningsspørsmålet og tema handler om kompetansemål er det nødvendig å skape en oversikt for hva som inngår i en læreplan, og hvordan de ulike læreplannivåene har innvirkning for hvordan kompetansemålene er utviklet. Lærebøker introduserer jeg i den grad det er nødvendig for å vise lærebøkens tradisjonelle og stabile posisjon som en viktig læringsplattform i den pedagogiske praksis. Når jeg redegjør for forståelsen av disse to begrepene er det med hensikten om å vise hvordan forholdet knyttes sammen. For å vise dette, og senere sammenligne og diskutere funn, bruker jeg den didaktiske relasjonsmodellen med elementene mål-innhold. Ved å til dette vekselvirkningsforholdet, kan oppfattelsen av de to analyseskjemaene i kapittel 4 lettere sammenfattes i undersøkelsen opp mot begrepet kritisk tenkning.

2.4.1 Læreplan

Forståelsen av hva en læreplan er kan variere fra en snever til vid forståelse. En snever forståelse omfatter en beskrivelse av lærestoff i et læreplandokument, mens en vid forståelse inneholder omtrent alt som er relevant for opplærings situasjonen. Dette kan bety det ikke er en universell definisjon av hva en læreplan innebærer. Et eksempel på forskjeller i forståelsen av en læreplan, kan ses sammenheng med den nordiske og engelske tradisjonen. I den nordiske tradisjonen har det vært vanlig at begrepet læreplan handler om selve læreplandokumentet. For den engelske tradisjonen ses læreplanen i dobbel forstand. Det engelske begrepet *curriculum* omfatter læreplandokumentet i lag med hva som foregår i den pedagogiske praksis. Dette vil si at uten elevenes erfaringer og læringsutbytte, er det snevert å bare ta utgangspunkt i hva læreplandokumentet beskriver (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 154).

I vår tradisjon er en læreplan ifølge Blikstad-Balas (2020) en tekst som viser til tre handlinger samtidig. Læreplanen er et løfte, ordre og en definisjon fra myndighetene til profesjonen. Læreplanverket skal gjenspeile et løfte som er gitt til samfunnet om opplæring av barn og unge. Det er et offentlig dokument som viser ansvaret og formålet til skolen. Til slutt er det i tillegg et styringsdokument som skal definere skolens virkelighet som den er (Blikstad-Balas, 2020). Dette kan tolkes som at den norske tradisjonen gir uttrykk for åpne intensjoner og planer for hva opplæringen skal dreie seg om. Samtidig viser føringene en plan over hva som skal læres, noe som gjør læreplanen normativ. En normativ læreplan vil med andre ord følge hva samfunnsbilde ser på som ønskelig av ferdigheter, kunnskaper og holdninger for elevene (Øzerk, 2006).

En læreplan har ifølge Goodlad ulike læreplannivåer, og viser til et utvidet perspektiv. Han har på bakgrunn av et begrepssystem utviklet en stegvis modell til bruk for analyse og forståelse for sammenheng mellom ulike nivå. Det første nivået er *ideenes læreplan*. Dette nivået viser til ideer som legges til grunn for utformingen av en læreplan. Her vil det være en rekke forhold som spiller inn, blant annet forskningsbasert viten og politiske strømninger, i lag med kultur, tradisjon og religion. Det neste nivået, *den formelle læreplanen*, er det forpliktende grunnlaget skolemyndighetene vedtar, som blir forpliktende for den pedagogiske praksis. Intensjonene og innholdet vil likevel være opp til vurdering og fortolket på forskjellig måte av dem som tar i bruk læreplanen. Det tredje nivået er den *oppfattede læreplanen*. Når den formelle læreplanen inneholder rom for ulike fortolkninger, vil den oppfattede læreplanen

benyttes forskjellig fra aktør til aktør. En skole sine holdninger, verdier og kompetanse som spiller inn i oppfattelsen om bruken av en læreplan. *Den gjennomførte læreplan* opererer i praksis hvor undervisningen kan bli observert. På dette nivået gjenspeiles lærerens forståelse og fortolkning av læreplanen. I tillegg vil andre forhold som bruk av læremidler spille inn. Det siste nivået er *den erfarte læreplanen*, som viser til hvordan elevene opplever og erfarer læreplanen. Her vil grad av utbytte gjennom forutsetninger for læring blant elevene, som evner og motivasjon variere. Den erfarte læreplanen vil også variere ut fra hvordan lærer underviser og legger til rette for tilpasset opplæring. I den erfarte læreplanen vil det likevel være likheter i erfaringer på bakgrunn av rammene for undervisning, som struktur og innhold (Goodlad gjengitt Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 155-156).

Disse fem nivåene viser at valg og vurderinger tas på ulike nivå. At den formelle læreplanen åpner for vurdering og tolkning av bruk, får innvirkning for de andre nivåene.

Læreplannivåene til Goodlad kan tolkes for konkrete og forståelige, men som skrevet påvirkes læreplanen av tradisjonene på hver enkelt skole, i tillegg til den «skjulte læreplanen», som vil si hva elevene egentlig sitter igjen med av erfaringer og læringsutbytte. Dette kan ses på som et dynamisk samspill avhengig av hva styringsdokumentene pålegger det lokale nivået. Etter LK06 som kan tolkes som en hybrid plan med beskrivelser av læringsutbytte, samtidig som den ga en del detaljert innhold, er LK20 en mer kompetansebasert læreplan. For denne studien er det interessant hva dette har å si på det gjennomførte og erfarte læreplannivået, som også vil være på det lokale nivået i skolen. Her spiller særlig lærebøkene en faktor for gjennomføringen, og i den erfarte læreplanen er lærebøkene ofte betydningsfulle og inngår under rammene for undervisning. Om læreplantekstene i en kompetansebasert læreplan ikke henviser konkret til betydningsfullt skolefaglig innhold, får læreboka et større didaktisk ansvar til struktur og innhold. På denne måten benytter det lokale nivået og profesjonen eller myndighetene støttemateriale som avgrensning for tolkningsrommet. Utviklingen av lærebøker kan bidra til utvikling av gode lærebøker, om læreplankunnskapen er god (Øzerk, 2006).

2.4.2 Lærebøker

For å legge til rette for en god undervisningspraksis, blir det viktigere med sekundære læreplanbindinger om ikke læreplanene angir innhold. En åpen læreplan gir forlagene og lærebokforfattere større handlingsrom og tilsynelatende derfor også større makt. En lærebok er en læringsplattform for elevene som formidler et budskap gjennom via et medium. Elevene må kode budskapet for å skape forståelse gjennom en kognitiv og språklig kommunikasjon

(Säljö & Moen, 2001). Denne formen for læringsplattform er utformet gjennom tolkning av læreplanen i det forskjellige aktuelle fagene. Slik blir hensikten å skape pedagogiske tekster som er representativt for mottaker (Blikstad-Balas, 2014, s. 74). Dette kan settes i sammenheng med Wolfgang Klafki sine parametere for utvalg av lærestoff. Han sier at et læremiddel må være representativt og elementært med å fordype seg i et fenomen eller en bestemt historisk hendelse, som er gyldig og overførbart i andre sammenhenger. Slik kan elevenes forståelse av eget og andres oppfattelse av virkeligheten utvide tolkningsrommet. I studier innenfor skoleforskning er det gjerne noen allmenne sannheter som går igjen når forskningsfunn blir presentert. Et internasjonalt forskningsfaktum i undersøkelser knyttet til skoleforskning er at lærebøkene står for viktige tekster i opplæringen. På grunn av lærebokas stabile og tradisjonelle posisjon, vil fremtidens skole fortsatt benytte trykte læremidler. Dette blir presisert i kartleggingen til Skjelbred & Aamotsbakken (2010) hvor lærebokas posisjon forblir stabil og IKT-baserte læremidler så langt ikke har endret på lærebokas sentrale plass for gjennomføring av undervisning (Skjelbred & Aamotsbakken, 2010). I en annen omfattende internasjonal TIMMS-studie er trykte lærebøker den mest brukte læringsressursen (Blikstad-Balas, 2014).

En lærebok er ifølge Børhaug (2014) et sentralt verktøy i skolehverdag, og læreren står fritt til å velge å bruke lærebøker eller ikke. Ofte vil læreboka av flere årsaker være en del av undervisningen som et strukturerende element som preger under undervisningen (Børhaug, 2014). Uten å være for deterministisk i avsnittet ovenfor, har de siste årene systemlegitimerende trekk skapt gnisninger til konkurrerende samfunnsbilder utenfor skole, som problematisert i artikkelen «Burde Greta gått på skolen?» (Ferrer et al., 2021). Hvordan skal denne læringsplattformen ivareta kritisk tenkning? Med fornyelsen av Kunnskapsløftet, har det som forklart i innledningen til studien blitt laget nye lærebøker i alle fag for å følge samfunnsutviklingen. Dette kan tolkes som at lærebøkene er en fortolkning av de nye læreplanene (Blikstad-Balas, 2014). Lærebøkene som nå er fornyet, er mulig den første nyinnkjøpte boka til en skole på mange år. Dette i lag med digitaliseringen i skolen har gitt undervisningens struktur en ny dimensjon. Digitale læringsverktøy kan brukes som et supplement til lærebokas innhold, eller omvendt. Dette ser vi at forlagene til læreverkene i senere tid har åpnet for gjennom lisenser til apper, særlig for å aktualisere lærestoffet. En annen grunn kan være læreboka møter utfordringer med å være en komprimert bok som tar for seg flere forskjellige og ulike temaer. Dette kan problematiseres. Om lærebøkene skal

kunne åpne for alternative forståelse og perspektiv, er bruken av tekster i skolen av stor betydning.

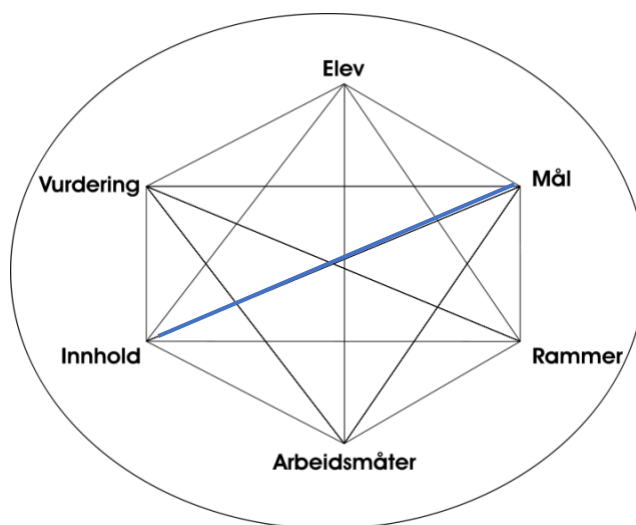
Vanlig for lærebøker er at tekstmangfoldet blir brutt opp av oppgaver. Her kan lærebøkene åpne for alternative forståelsesmåter om tekster inviterer leser vurdere og reflektere for å skape innsikt om egen tekstforståelse. Om lærebøkene åpner for at elevene skal kunne tolke og forstå, gir læreboka elevene muligheten for å integrere sitt eget syn, med et kritisk blikk (Elstad et al., 2006). Som beskrevet ovenfor, må lærebøkene i tillegg kunne la elevene gå i dybden for å kunne supplere bakgrunnskunnskap for faglig påfyll. Dette kan knyttes opp mot Vygotsky sitt prinsipp om «stilbygging». Med en metakognisjon vil eleven nærme seg den nærmeste utviklingssonen når eleven først veiledes, for å så være i stand på å operasjonalisere ferdigheter, egenskaper og kunnskap på egenhånd (Lyngsnes & Rismark, 2016).

En annen grunn kan være at læreboka ikke oppleves å ha tilstrekkelig tyngde til å dekke det ønskelige faglige (Blikstad-Balas, 2014). Det er sannsynlig at elevene tilegner seg kompetanse gjennom varierte former for tekstmangfold. Når elevene tolker og forstår, kan læreboka være en arena for å utvikle en multimodal kompetanse. I følge Fougat & Løvland, (2019) representerer og formidler tekster en del av virkeligheten, og når elevene blir påvirket av forskjellige modaliteter med ulik funksjon, som bilde, verbaltekst, paratekst og tidslinjer utvikler de en multimodal tekstkompetanse (Fougat & Løvland, 2019). Dette kan knyttes opp til å planlegge og vurdere strategi for gjennomføring av tekstforståelse. Denne formen for metakognisjon kan knyttes opp mot Bandura sitt begrep, self-efficacy (Befring et al., 2019). Med å utvikle kritiske ferdigheter, vil eleven kunne ta mer ansvar for egen læring, og videre i større grad være sin egen aktør i skolehverdagen.

Et spørsmål jeg vil ta stilling til er om læreboka legger til rette for kritisk tenkning. For å undersøke dette, ser studien på om elevenes forståelse blir utfordret av lærebøkens innhold. Læreboka i samfunnsfag må legge til rette for endring av forståelsen, og da må en bestemt læringskontekst tas opp eksplisitt (Maggioni & Parkinson, 2008). I et utviklingsaspekt vil dette innebære en prosess som åpner for ulike fremstillinger som utvider elevenes forståelse av virkeligheten. Læreboka er presentert som ei bok til bruk for pedagogisk praksis, og når jeg viser til lærebokas stabile posisjon som en del av undervisningens struktur, har læreboka et særlig ansvar for kritisk tenkning i et utdanningsperspektiv.

2.4.3 Didaktisk relasjonsmodell og samsvar

Når jeg redegjør for hva en læreplan er og lærebøker sin sentrale posisjon, er det mulig å vise forholdet mellom dem sett gjennom den didaktiske relasjonsmodellen. Når studien undersøker bruken av kritisk tenkning og hvordan læreplanmål og lærebøker legger til rette for kritisk tenkning, kan forholdet forstås som *mål – innhold*. Ved å vise til dette vekselvirkningsforholdet, vil jeg skape en oversikt om hvordan analyseskjemaer i kapittel 4 kan sammenfattes og står i forhold til hverandre, opp mot kritisk tenkning. Den didaktiske relasjonsmodellen er utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978), og har blitt en del av det norske «didaktiske fellesgodset». Modellen er et mulig rammeverk for planlegging av undervisning (Bjørndal & Lieberg, 1978). I planleggingssammenheng er modellen nyttig for å vise et systematisk kart, og fungerer som et verktøy for refleksjon over opplæring. På denne måten gir elementene i modellen en forenklet fremstilling for å synlig vise sentrale faktorer i en pedagogisk praksis. Faktorene som inngår i et gjensidig forhold til hverandre er: elev, mål, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 83-86) Modellen illustreres slik;



Figur 1: *Didaktiske relasjonsmodellen* (Gjengitt i Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 86), med egen bearbeidet illustrasjon av forholdet mellom mål og innhold.

Modellens illustrasjon viser et dynamisk samspill hvor et hovedpoeng er at ingen av elementene kommer først i rekken. Slik blir den sammensatt for å se helheten i gjennomføring av undervisning. Elementene står i relasjon til hverandre, og et element har påvirkning på hvilke beslutninger som blir gjort om andre element (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 86).

Ovenfor i illustrasjonen har jeg markert relasjonen mellom innhold og mål med en blå strek, siden det er denne relasjonen jeg vil vise til for å knytte analyseskjemaene sammen. Innhold og mål kan være to sider av samme sak. Med dette menes at ethvert mål alltid kan stå i relasjon til noe, om det beskriver hva elevene skal tilegne seg av et innhold. Slik handler innhold også om å betydningen av å skape en utvidet oppfatning av noe (Biesta, 2014). Med dette menes det at utdanningens innhold fatter mer enn bare hva som kan måles (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 99). Det er undervisningens innhold som bidrar til et ønskelig læringsutbytte opp mot mål. Relevant for denne studien er det innholdet til læreboka, som bestemmes ut ifra føringer i styringsdokumentene.

Det er ulike syn på hvordan og hvor styringsrettet et mål skal være. Om et mål viser til et kvantitativt mål er de konkrete og faktaorienterte. Om målformuleringene er kvalitative er målene mer åpne og gjerne ikke like klare, noe som gjør at målene er tolkbare (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 98). Et kompetansemål er et eksempel på kvalitative målformuleringer, som ofte inneholder flere (læring)mål. Når kompetansemålene i læreplanen tolkes som kvalitative målformuleringer, særlig innenfor historie og samfunnsfaget, er relasjonen til innhold viktig. Slik står elementene mål og innhold i et gjensidig forhold til hverandre. Det er her elevene får nytte ferdigheter til å tenke kritisk om virkeligheten og kunnskapen som presenteres.

Kompetansemålene i læreplanen danner grunnlaget for vurdering av elevenes kompetanse, legger da kompetansemålene videre opp til kritisk tenkning? Eller vil den kvalitative tolkningen av målformuleringen i LK20 vise et sterkt avhengighetsnivå til innhold i læreboka. Interessant for studien er å undersøke ansvaret som pålegges det lokale nivået, som i punkt 2.4.1 forklares som læreplannivå. For å undersøke dette vil jeg i neste kapittel vise hvordan kompetansemålene kan brytes opp. Dette danner grunnlag for å vise til relasjonen mellom kompetansemål i LK20 og innholdet i lærebøker. Dette åpner videre opp for å undersøke i hvilken grad dagens undervisning legger opp til kritisk tenkning.

2.5 Teoretiske begreper

I det siste teorikapittelet blir det redegjort for begreper som skal brukes til analyse og diskusjon. Begrepene som først blir redegjort for her er kunnskap, ferdighet og kompetanse. Jeg starter kapittel med å forklare hvordan kompetanseutvikling er en prosess hvor kunnskap og ferdigheter er sentrale element for kompetanseoppnåelse. Når jeg legger til grunn forståelse for begrepet kompetanse, ser kapittel hvordan kompetansemålene kan brytes ned i

en innhold- og handlingsdimensjon. Dette legger grunnlaget for å hvordan kompetansemålene kan innrammes i analyseskjema 1. I andre del av kapittelet redegjøres det for epistemisk forståelse. For å undersøke hvordan elevene kan utvikle sin epistemiske forståelse, og dermed kritisk tenkning viser jeg til tre normative nivå. Hensikten med dette er undersøke hvordan innholdet i læreboka viser til naiv realisme, relativisme eller kriteriebasert realisme. Når nivåene ikke kan vise til klare skillelinjer, og forstås som indikatorer, har jeg for å styrke oppgaven inkludert åpne- og lukkede fremstillinger for å sammenfatte og tydeliggjøre nivåforskjeller. Dette legger grunnlaget for analyseskjema 2.

2.5.1 Kompetanse, kunnskap og ferdighet

Kompetanse er et sentralt begrep som legger grunnlag for den nye læreplanen. Selve ideen om kompetanse for fremtiden ble av OECD undersøkt allerede på 1980-tallet. Med denne tidligere forskingen vurderte utdanningsmyndighetene mulighetene for å utvide læringsutbyttet i skolen til å omhandle kompetanser og ferdigheter som ikke bare var fagspesifikke (Knain, 2005). For å følge utviklingstrekkene i dagens samfunnsutvikling rommer begrepet kompetanse i LK20 bredt med hensikt om å dekke skolens samfunnsoppdrag. I LK20 defineres kompetansebegrepet slik: «Kompetanse er å kunne 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, 2017, s. 11).

Denne modifiseringen av kompetansebegrepet gjør begrepet komplekst. For å forstå kompetansebegrepets hensikt er begrepene kunnskap og ferdigheter viktige element. Ferdigheter er «å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter». Mens kunnskaper «innebærer å kjenne til og forstå fakta begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor fagområder og temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det er kunnskaper som legger grunnlaget for at elevene skal mene noe. For å lære om kunnskaper, innebærer kompetanse å kunne vise til ferdigheter. På samme måte som at kunnskaper er viktig når elevene skal kunne mene noe, blir ferdigheter som å drøfte, beskrive eller vurdere noe som en del alene vilkårlig. Delene vil ikke stå som meningsfulle alene, og på denne måten brukes og settes de sammen til en helhet.

Slik vil ethvert kompetansemål gå ut ifra spørsmål om hvilke kunnskaper elevene skal lære og ferdigheter elevene skal benytte. Definisjonen av begrepet kompetanse har betydning for hvordan selve kompetansemålene blir utformet. Kompetansemålene er utformet for å gi elevene mulighet for å vise kompetanse. Med dette understrekes det at målene kan gjennomføres på ulike måter, og at alle elevene skal kunne mestre, men med ulik grad av måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å tilrettelegge opplæringen slik at alle elever skal kunne oppleve mestring innenfor kompetansemålene benyttes *læringsmål*.

Læringsmål inndeles ofte i kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål. Læringsmålene skal reflektere ulike kunnskapsnivåer. Benjamin S. Bloom utviklet en modell, kunnskapstrappa, som viser hvordan kunnskap kan handle om å reprodusere kunnskap for å så gjøre en helhetlig vurdering på grunnlag av en ny tilegnet forståelse. Senere har denne modellen blitt videreutviklet til å sette kunnskaper sammen for å se sammenhenger mellom operasjonaliserte helheter og forståelser (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 97).

For å utvikle kompetanse til å nå nye kunnskapsnivåer, legger Bloom, ifølge (Andreassen, 2018) gjennom sin taksonomiligning til grunn kompetanse som ferdigheter + kunnskap = kompetanse (Andreassen, 2018). Slik vil kompetanseutvikling i skolen være en prosess som kombinerer kunnskap og ferdigheter. Dette er i samsvar med Kunnskapsdepartementet (2017) sin forklaring av kompetansebegrepet, der kunnskap og ferdigheter er to viktige element i elevenes utvikling av kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det analytiske rammeverket for denne studien benytter jeg denne måten å forstå kompetanse på. Når kunnskap + ferdigheter = kompetanse er det mulig å dele opp kompetansemålene i læringsmål ved hjelp av kunnskaper og ferdigheter.

2.5.2 Innhold- og handlingsdimensjon

Pedagogen Ralph W. Tyler (2001) poengterer at skolens formål bør forstås ut ifra målet om å skape en forandring og med det progresjon i elevenes læring og utvikling. Her vil kompetansemålene ligge til grunn for å skape endringer som er ønskelige for målets hensikt. Videre formuleres målene i en form som beskriver hvilken type adferd, ferdighet eller kunnskap eleven skal tilegne seg etter endt måloppnåelse. Om målene sin hensikt er å skape endringer som er ønskelige hos elevene, vil det være viktig lage og bruke læringsmål som gir elevene mulighetene til å nå målene for læringsutbytte. Tyler (2001) deler læringsmål inn i to dimensjoner, og skiller beskrivelsen av læringsmål inn i *adferd* og *innhold*. Begrepet *adferd* knyttes til å kunne utvikle forståelse for hvilken adferd som er ønsket for eleven, mens

begrepet *innhold* vil i denne sammenhengen vise til hvilken kunnskap eleven skal utvikle forståelse for (Tyler, 2001, s. 86-89).

Andreassen (2016) har i sin doktoravhandling oversatt begrepet *adferd* til *handling*, i den grad adferd ofte kan forstås som sosiale læringsmål, fremfor faglige læringsmål (Andreassen, 2016, s. 61). Begrepet *handling* vil i denne studien brukes for å fremstille ønsket måloppnåelse sett opp mot kompetansemålene i LK20. Om kompetansemålene skal ligge til grunn for elevenes kompetanse, kan begrepets *handling* forstås i sammenheng med begrepet *ferdighet*. På denne måten vil læringsmålets handlingsdimensjon i denne studien beskrive hvilke handlinger (Ferdigheter) elevene skal nytte. Læringsmålets innholdsdimensjon beskriver hvilket innhold det er snakk om, og hvilken kunnskap elevene skal utvikle. Begrepet *innhold* forstås i denne studien i sammenheng med begrepet *kunnskap* (Andreassen, 2016, s. 88). For å sortere data i analysedelen brukes jeg disse begrepene for å kategorisere. Med begrepet *handling* under handlingsdimensjon og begrepet *kunnskap* under innholdsdimensjon, kan jeg forme et analytisk rammeverk. Rammeverket brukes til å utvikle tabeller som viser oversikt i analysen på en systematisk og ryddig måte.

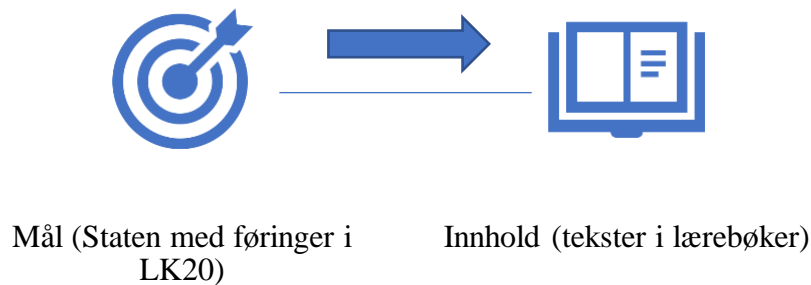
2.5.3 Innramming

I det analytiske rammeverket er det behov for å kunne innramme kompetansemålene for å kunne vise avgrensningen av hva som formidles og hva som ikke formidles. Først vil det være relevant for studien å kunne skille mellom *ekstern*- og *intern* innramming for å avklare maktforholdet mellom hva som undersøkes. Videre bygges analyseverktøyet i denne studien ut med Bernsteins forståelse for *svak*- og *sterk* innramming, i denne studien, innenfor kompetansemålenes ramme (Bernstein, 2001).

2.5.3.1 Ekstern og intern innramming

Ekstern og *intern* innramming er begreper som kommer til uttrykk gjennom klassifisering av hva som kommuniseres mellom to parter på ulike nivå (Andreassen, 2016, s. 51). Hoadley (2003) sier at *intern* innramming kan handle om forholdet mellom lærer og elev. Videre vil en *ekstern* innramming gå ut ifra maktforholdet mellom lærer og en utenforstående ekstern part (Hoadley, 2003). Dette forstås som at den interne innrammingen kan foregå på et lokalt nivå i skolens praksis, mens den eksterne innramming kan vise til et maktforhold mellom lokalt og nasjonalt nivå. Slik kan den eksterne innrammingen eksempelvis handle om

lærebøker(innhold) i praksis på lokalt nivå opp mot en utenforstående, bestemmende ekstern part(staten) på nasjonalt nivå. I denne studien legges ekstern innramming til grunn, da forholdet mellom lærebøker og staten (kompetansemål) kan forstås som en ekstern innramming. Den eksterne parten i denne studien er staten ettersom læreplanen med kompetansemål er statlige føringer. Maktforholdet i den eksterne innrammingen har innvirkning for hvilken kompetanse som formidles gjennom lærebøkene. Dette kan illustreres slik;



Figur 2: Egen bearbeidet modell etter den didaktiske relasjonsmodellen. Etter Lyngsnes og Rismark (2014, s. 85).

Den eksterne innrammingen kan settes i sammenheng med den didaktiske relasjonsmodellen. Figur 2 viser hvordan staten gjennom nasjonale føringer i læreplanen innrammer valgmulighetene til lærebøkens innhold for utøvende praksis. Den eksterne innrammingens tilnærming kan settes i sammenheng med Bernsteins kodeteori med *svak* og *sterk* innramming for å vise hvilke valgmuligheter for kompetanse lærebøkene formidler.

2.5.3.2 Svak og sterk innramming

Basil Bernstein var en fransk sosiolog som var opptatt av hvordan sosiale strukturer påvirket pedagogisk praksis. Med dette innebar søken etter hvordan kontroll og makt påvirket pedagogiske handlingsmuligheter (Beck, 2007). For å vise hvordan skolens praktiske virksomhet la til grunn kontroll og makt, utviklet han koder for å analysere og klassifisere ulike forhold (Imsen, 2009). Bernsteins tilnærming til kode og kategorisering er relevant for denne studien som følge av innrammingen av hva som formidles og hva som ikke formidles i kompetansemålene. Når Bernstein (2001) beskriver innramming som et spørsmål om hvem som kontrollerer hva, kan graden av kontroll forstås gjennom begrepene *svak* og *sterk*

innramming (Bernstein, 2001, s. 80). Bruken av begrepene svak og sterk innramming kan beskrive hvilken avgrensingsstyrke kompetansemålene i LK20 viser.

Begrepet svak innramming vil ha stor grad av valgfrihet, på grunnlag av innrammingens åpne avgrensning. Med en svak innramming vil graden av kontroll i mindre grad bestemme hva som formidles, i denne sammenheng, gjennom kompetansemål. Om innrammingen derimot er sterk er det en klar avgrensning av kontroll. Her vil valgfriheten mellom hva som formidles ha klare mål, i denne sammenheng, for hvilket konkret tema kompetansemålene viser til (Bernstein, 2010, s. 80). Med denne tilnærmingen kan begrepene sterk og svak innramming vise valgmulighetene til innholdet i lærebøkene. Avgrensingsstyrken påvirkes av graden av kontroll de ulike kompetansemålene viser, ut ifra formen av konteksten de formidles gjennom.

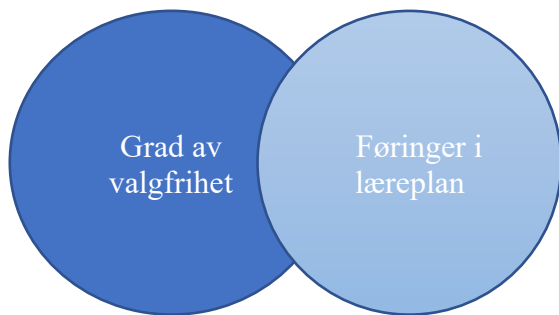
I dette analytiske rammeverket anvendes svak og sterk innramming i lag med Tylers innhold og handlingsdimensjon. Når disse begrepene settes i en sammenheng med hverandre, kan det på en oversiktlig måte vise innrammingsstyrken til innhold og handlingsdimensjonen til hvert kompetansemål. Dette gir en forståelse av i hvilken grad den eksterne innrammingen styrer med mål, som kan ha innvirkning på valgfriheten til innholdet i læreboktekster. En sterk eller svak handlingsdimensjon setter premisser for hvordan elevene skal mestre en ferdighet (handling). Med en svak eller sterk innholdsdimensjon hos kompetansemålene i LK20, viser den eksterne (staten) innrammingen grad av kontroll på hvordan et bestemt innhold (tekster i lærebok) skal formidles gjennom lærebøkene. Dette kan forklares gjennom eksempelet nedenfor. Kompetansemålet er hentet fra læreplan for Samfunnsfag etter 10. trinn.

Bruke (Svak innramming) samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy (Svak innramming) og drøfte (Sterk innramming) kor gyldige og relevante funna er (Sterk innramming) (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10).

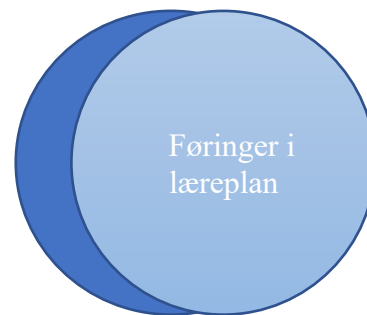
I dette kompetansemålet er handlingsdimensjon som innramming for hvilken ferdighet elevene skal vise både svak og sterk. Elevene skal først *bruke* samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser. Å bruke er en ferdighet som vil si at elevene skal gjøre nytte av noe eller utføre en handling for å nå et mål. Det neste læringsmålet har også et svakt ferdighetsverb. Å *presentere* med bruk av digitale verktøy i dagens skolehverdag, sier lite om selve

presentasjonsformen. Det to første ferdighetsverbene skaper valgfrihet om hvordan elevene kan gå frem for å mestre ferdigheten. Det siste læringsmålet, å *drøfte* har derimot en sterk handlingsdimensjon. Å drøfte vil si å diskutere ulike sider av en sak med bruk av argumenter for og imot (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 21).

Kompetansemålet sin innholdsdimensjon åpner opp for stor valgfrihet både når det gjelder bruk av *samfunnsfaglige metoder og digitale undersøkelser* når elevene skal bruke egne undersøkelser til å presentere *funn ved bruk av digitale verktøy*. Det er ikke spesifisert hvilke type innhold elevene skal tilegne seg kunnskap om, og til slutt drøfte *hvor gyldige og relevante funna er*. Innrammingen vil på denne måten være svak. Sterk og svak innramming kan illustreres slik;



Figur 3: Svak innramming. Egen figur utarbeidet etter Bernstein (2001, s. 80)



Figur 4: Sterk innramming. Egen figur utarbeidet etter Bernstein (2001, s. 80)

Figur 3 og 4 illustrerer hvordan svak og sterk innramming kan forstås. Figur 3 åpner i større grad opp for valgfrihet og med det mindre grad av kontroll for hva som skal til for å dekke kompetansemål. På den andre siden viser figur 4 hvordan føringer i læreplanen konkretiserer forutsetninger for å dekke et kompetansemål. Figur 4 reduserer graden av valgfrihet, og beholder i større grad kontroll over rammene for måloppnåelse.

2.5.3.4 Ferdighetsbeskrivelser

I dette rammeverket er det viktig å ha en felles forståelse for ferdighetsverbene som benyttes i samfunnsfag etter 10. trinn i LK20. Tabellen nedenfor viser ferdighetsverbene som benyttes for å identifisere hvilken type ferdighet (handling) elevene skal mestre. Verbene er hentet fra «Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner i LK20 og LK20S» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 20-22). Verbene *sammenligne* og *gjøre rede for* er hentet fra

vedlegg som ikke var fastsatt av kunnskapsdepartementet i *retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S* (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17)

Verb	Definisjon
Bruke	Å bruke vil si at vi gjør oss nytte av noe eller utfører en handling for å oppnå et mål. Å bruke henger nært sammen med å anvende, forstått som å gjøre bruk av, ta i bruk, for eksempel en metode eller et verktøy.
Vurdere	Å vurdere er å overveie ulike sider ved et saksforhold eller synspunkt. Det kan også omfatte og bedømme kvaliteten ved et produkt eller en prosess. En vurdering resulterer ofte i en beslutning, en bedømmelse eller en konklusjon.
Drøfte	Å drøfte er å belyse en sak ved å trekke fram forskjellige sider av den, og argumentere både for og imot. Drøftingen kan avsluttes med en konklusjon. Å drøfte kan vi gjøre selvstendig og i dialog med andre. Ordskifte mellom flere om et saksforhold kan bety det samme som å diskutere.
Utforske	Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr.
Reflektere	Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse.
Sammenligne	Å sammenligne er å undersøke likheter og forskjeller mellom to eller flere forhold.
Gjøre rede for	Å gi en faglig begrunnet forklaring av et saksforhold, en problemstilling, et fenomen eller en problemstilling vi ønsker å undersøke eller gjennomføre.
Beskrive	Å beskrive er å skildre eller gjengi en opplevelse, situasjon, arbeidsprosess eller et faglig emne. Å beskrive noe kan også være å bruke relevante fagbegreper for å systematisere kunnskap om emnet.

Presentere	Å presentere er å vise, forklare og legge frem et faglig emne eller et produkt. Måten å presentere på kan variere, men målet med en presentasjon er å gjøre emnet eller produktet tilgjengelig for andre. Presentere kan også bety å illustrere og å demonstrere.
------------	---

Tabell 1: Tabell med definisjoner av ferdighetsverbene i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 20-22) og (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17).

Tabellen viser en oversikt med definisjoner til hvert ferdighetsverb benyttet i kompetansemålene for samfunnsfag etter 10. trinn. Ettersom enhver definisjon kan tolkes på ulik måte, er det viktig for den interne reliabiliteten at jeg er tolker disse beskrivelsene på en objektiv og åpen måte. Det innebærer at jeg er bevisst på både jeg, forfatter av definisjon og lærebøkene tolker ferdighetsverbene, og det er ikke gitt at alle partene tolker de forskjellige beskrivelsene på samme måte. Om jeg er nøye med tolkningen vil jeg kunne hindre misforståelser fra min side og styrke den interne reliabiliteten.

2.6 Bakgrunn for fortolkning av lærebøker

Det første analytiske rammeverket legger grunnlaget for en oversikt som viser hvordan innrammingen til kompetansemål åpner for valgfrihet, eller om målene i større grad styres av ekstern kontroll. Denne innrammingen vil ha innvirkning for innholdet i lærebøkene. Slik vil innvirkningen settes i sammenheng med studiens andre analytiske rammeverk. Det første rammeverket vil fungere som en støtte for å kunne se sammenfatninger, når det kommer til hvorvidt opplæringen legger opp til et mer avansert historiesyn, og dermed kritisk tenkning. For å fortolke tekstinhold i analysen av lærebøkene anvendes begrepene *naiv realisme*, *relativisme* og *kriteriebasert realisme*, presentert gjennom Maggioni & Parkinson (2008). For å sammenfatte innholdet benyttes *åpne-* og *lukkede* fremstillinger, presentert gjennom Børhaug (2014), med hensikten om å skape en oversikt som i større grad gi klarhet om tekstinholdet i lærebøkene.

2.6.1 Epistemisk forståelse

Liliana Maggioni er en amerikansk historiker som i nyere tid har forsket på hvordan en *epistemisk forståelse* utvikler kunnskap innenfor en bestemt læringskontekst. Dette kan innebære hvordan hendelser i historien kan betraktes som relativt stabile hendelser, som må

adresseres eksplisitt for ønsket endring i grunnforståelsen av historiske emner. Elevenes epistemiske forståelse blir utfordret om lærebøkene innhold legger til grunn for endring av forståelsen av historier og hendelser (Maggioni & Parkinson, 2008, s. 447).

En epistemisk kognisjon definert som en prosess hvor mennesker vurderer en sannhet basert på kunnskap, blir av forskere undersøkt for å vurdere ulike utviklingsaspekt ved kognitive prosesser. Dette kan referere til hvordan individene handler i møte med hva de vurderer som sannhet, sammen med vilkårene av rammene for hva kunnskap baserer seg på. Denne typen undersøkelse forholder seg til ulike forståelsesmåter. En *epistemisk forståelse* handler om individets forståelse av virkeligheten, og hvordan kunnskapen fremstilles vil igjen ha betydning for pedagogisk praksis. Det kan i tillegg gå ut ifra forståelser om kunnskap som utvikles innenfor en bestemt kontekst. Forskere hevder med dette at individ har et sett med ferdigheter for hvordan de tilegner seg læring. Disse ferdighetene brukes avhengig av konteksten eller situasjonen som blir fremstilt (Maggioni, 2008, s. 446-447).

Maggioni & Parkinson (2008) beskriver epistemisk forståelse gjennom tre nivåer. Det presiseres at det ikke er et tydelig skille mellom nivåene som viser skillelinjer, men at nivåene kan forstås som indikatorer. Nivåene forklares gjennom som tre normative nivå som beskriver en progresjon fra et nivå til et mer avansert nivå (Maggioni & Parkinson, 2008, s. 458). Her har jeg også hentet inspirasjon fra Helga Harnes sin aksjonsforskning i grunnskolen, presentert på Samfunnsfagkonferansen på OsloMet 2021.¹ Harnes sin oversettelse av nivåene til norsk benyttes i denne studien. For å redegjøre for nivåene på bakgrunn av Maggioni & Parkinson (2008) kan en epistemisk forståelse handle om avgrensning av forståelsen om fortiden, og fortellingen om hva som skjedde. Et argument for å knytte epistemisk forståelse til historie og samfunnsfaget er på grunnlag av usikkerheten om hva man skal forholdet seg til av kunnskap. Dette er relevant om elevene går fra en snever forståelse om forholdet til fortiden, til en endring i forståelsen gjennom møte med fortellingen. Dette kan også være et eksempel på hvorfor kritisk tenkning er viktig i arbeid med faget i skolen (Maggioni & Parkinson, 2008).

Det første nivået *er naiv realisme*. På dette nivået vil det ikke være gi rom for å vurdere hvorvidt fortiden og historiefortellingen åpner for flere årsaksforklaringer. Med en naiv

¹ Helga Harnes, «Ungdomsskoleelevers epistemiske forståelser i historie», presentasjon på Samfunnsfagkonferansen 2021. Kritisk tenkning i samfunnsfag, 25.11.21, OsloMet.

holdning til innholdet er forståelsen objektiv, og vurdering av hva som er sannhet er ofte gitt kunnskap overført fra en annen autoritet. En naiv realisme legger ikke til rette for opplæring som utfordrer elevene til å ta del og tenke kritisk i faget (Maggioni, 2008, s. 456). Nivå to blir beskrevet, overført til norsk, som *relativisme*. Her tolker og forstår elevene fortiden og historiefortellingene som relative og subjektive. Et kjennetegn for dette nivået er at elevene kan ende opp med å ikke kunne vite eller ta et standpunkt til hva som er virkeligheten. Det vil si at forholdene for å vurdere sannheten er uklare, og med det ikke tilrettelaget for tilegnelsen av kriterier som gjør elevene i stand til å vurdere kunnskapen selv. Om kilder står opp imot hverandre står man fritt til å velge standpunkter, med en subjektiv forståelse (Maggioni, 2008, s. 456-457). Det mest avanserte nivået er, overført til norsk, *kriteriebasert realisme*. Elevene på dette nivået tenker på fortiden som objektiv, at noe har skjedd og det må vi forholde oss til. Historiefortellingen har et subjektivt innslag, og på denne måten åpnes det på dette nivået opp for spørsmål rundt hendelser eller fenomen som påvirker forståelsen. Dette gjør at et skille fra relativisme til kriteriebasert realisme er tilegnelsen av kriterier som gjør elevene er i stand til å bygge kunnskap selv om ulike forhold er uklare. Dette åpner for selvregulert læring og en metakognisjon som går ut på å se flere perspektiv i sammenheng med hendelser eller fenomen (Maggioni, 2008, s. 456-457).

De tre nivåene vil fungere som et analytisk rammeverk. Med å benytte de tre nivåene er det mulig å lage et analyseskjema som ser på tekstelementer, og hvilke forståelsesmåter som kommer frem i utvalgte lærebøker. Her vises en tabell til hvor symbol markerer for kjennetegn på normative nivå i kapitlene til lærebøkene. Er det slik at læreboktekster alltid ser på fortiden som objektiv, og samtidig åpner for det subjektive gjennom historiefortellingen med å vise til ulike forståelsesmåter? Siden det presiseres at nivåene må forstås som indikatorer, og det ikke er et tydelige skillelinjer mellom nivåene, er det viktig at jeg er bevisst på hvordan jeg tolker tekstene. Det er viktig at jeg beskriver og diskuterer åpent rundt fortolkningen. Om beskrivelsene fremvises på en objektiv måte vil jeg styrke den interne reliabiliteten. For å videre unngå misforståelser for analyseskjemaet er det relevant for studien å sammenfatte innholdet med *åpne- og lukkede fremstillinger*.

2.6.2 Åpne og lukkede fremstillinger

I artikkelen «Selective critical thinking» undersøkes blant annet i hvilken grad lærebøker beskriver kritiske perspektiver og samfunnskritiske strukturer. Videre ser man på i hvilken grad elevene blir oppmuntret til å mene noe med å ta del i egen læring og utvikling, med

kritisk vurdering (Børhaug, 2014, s. 431). Dette ligger til grunn i LK20 under overordnet del hvor det står i opplæringens verdigrunnlag at skolen skal legge til rette for nysgjerrighet, utforskertrang og at elevene reflekterer over egen læring for å tilegne seg kunnskap på selvstendig vis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Børhaug (2014) sier at en måte å oppmuntre elevene til å ta eierskap til egen utvikling og læring, er gjennom kritisk tenkning hvor elevenes forståelse og perspektiv blir utfordret. Om læreverkene evner å legge til rette for åpne fremstillinger vil elevene bli utfordret til å tenke kritisk for å forstå et innhold i en større samfunnskontekst. Å invitere elevene til å reflektere rundt egen forståelse, kan oppnås gjennom åpne fremstillinger. *Åpne fremstillinger* kan innebære å legge til rette for at elevene skal kunne mene noe, og dermed øke sin forståelse. Satt i sammenheng med kriteriebasert realisme er åpne fremstillinger dersom teksten underveis på et tidspunkt åpner opp for at elevene skal mene noe, eller om teksten gir elevene noen ressurser for å mene noe (Børhaug, 2014, s 432). Dette vil være kriterium for å legge opp til kritisk tenkning om systemer, institusjoner eller strukturer.

Artikkelen tar for seg viktigheten av fremme elevenes rom for diskusjon som kan relatere til generelle prinsipper ved opplæringen. Dette er viktig enten det gjelder eksplisitte normative kriterier eller kritiske vurderinger. Børhaug (2014) eksemplifiserer dette med å peke på at mange vil se på FN som en organisasjon jobber for fredelige konfliktløsninger og promoterer menneskerettigheter, mens andre vil først forstå FN som et maktsenter. Om elevenes forståelse av FN er subjektiv, og videre komplementeres av subjektive fortellinger i lærebøkene faller den epistemiske forståelsen under relativisme. Åpner derimot lærebøkene potensiale for å se sammenhenger som bygger på kritiske vurderinger er det mulig å problematisere sosiale strukturer og systemer på et mer avansert nivå, som kriteriebasert realisme (Børhaug, 2014, s. 434). Børhaug (2014) legger til grunn flere forståelsesmåter som kan åpne opp for diskusjon og kritisk vurdering. Disse benyttes for å undersøke elementer som legger opp til kritisk vurdering i lærebøker for samfunnsfag. I konklusjonen, og med det «Selective Critical Thinking», vises det til at ble lagt til rette for kritisk tenkning i hovedtemaer, men i varierende grad. Et eksempel her er hvordan lærebøkene sammenlignet det norske samfunnet med andre land. Sammenligningene blir ikke brukt for å belyse et kritisk perspektiv på norsk samfunn, men heller for å vise hvordan det norske samfunnet er bedre (Børhaug, 2014, s. 440). Om dette er en fortolkning av læreboktekst, viser eksempelet

at lærebøkene kan inneholde indikatorer for naiv realisme og relativisme. Det viser også at innenfor et tema kan graden av ulike epistemiske nivå variere.

I denne studien vil jeg se på lærebøkens innhold, og undersøke hvordan elevenes epistemiske forståelse blir utfordret. Dette gjør jeg ved å først ta utgangspunkt i lærebøkens valgfrihet til innhold. Med utgangspunkt i tre nivåer for epistemisk forståelse fortolker jeg hvorvidt lærebøker legger til rette for kritisk tenkning. Artikkelen «*Selective Critical Thinking*» er inkludert for å eksemplifisere epistemiske nivå, og vise til fordelene av åpne fremstillinger. Med utgangspunkt i disse begrepene vil analyseskjemaet åpne opp for fortolkninger av utvalgte lærebøker i samfunnsfag.

3. Metode

Denne studien handler om hvordan kompetansemålene i LK20 og de nye lærebøkene i samfunnsfag legger til rette for kritisk tenkning. For å undersøke dette ser jeg på innrammingen i kompetansemålene og lærebøkens innhold i samfunnsfag. I presentasjonen om hvordan LK20 med sine kompetansemål i Samfunnsfag, og lærebøkene «Relevans 9» fra Gyldendal, «Arena 9» fra Aschehaug og «Samfunnsfag 9» fra Cappelen sitt innhold legger opp til kritisk tenkning, har jeg som metode valgt kvalitativ innholdsanalyse. Forlagene er valgt av henblikk på popularitet og tidligere velbrukte læreverker. Dette er lærebøker som er blitt fornyet som følge av overgangen fra LK06 til LK20, og er bygget for å følge reformen i norsk skole.

I dette kapitlet redegjøres det for studiens fremgangsmetode. Metodekapitlet viser til den forskningsteoretiske forankringen gjennom en grundig gjennomgang av valg fra start til slutt. Jeg presenterer først begrepene validitet og reliabilitet for bruk gjennom hele metodekapitlet. Videre følger forskningsdesign hvor jeg klargjør valg av metode. Studien har en hermeneutisk forankring, og i dette delkapittel grunnir jeg for tilnærming. Når jeg fortolker kompetansemål og lærebøkens innhold, benyttes en kvalitativ innholdsanalyse. Deretter presenterer jeg metode for datainnsamling, og viser til prosessen fra forberedelse, til gjennomføring og utfordringer med datainnsamling. I andre del av metodekapitlet redegjør jeg for analysemetode. Dette legger grunnlaget for sortering av datamateriale hvor åpen-, aksial-, og selektiv koding viser den stegvise prosessen for utvikling av analyseskjema. Avslutningsvis i kapitlet presenteres utvalg, og til slutt legger jeg til grunn for den forskningsetiske behandlingen av litteratur og materiale.

Innsamlingen av data til analyse kan ses på som en prosess som etableres gjennom relevant informasjon som videre blir behandlet for å belyse en bestemt problemstilling. Innenfor samfunnsvitenskapen blir datamaterialet et produkt, og med dette følger erkjennelsen om at samfunnsvitenskapelige data kan oppnå varierende kvalitet. For å vurdere og ta stilling til kvalitet i studien er begrepene validitet og reliabilitet de to viktigste kvalitetsbegrepene (Grønmo, 2016, s. 237) Disse to begrepene er gjennomgående for hele studien, derfor redegjøres det tidlig i dette kapitlet for viktigheten av validitet og reliabilitet.

Validitet handler om i hvilken grad datamaterialet belyser forskningsspørsmålet til studien. Validitet blir her et uttrykk for hvor relevant datamaterialet er for forskerens intensjoner

(Grønmo, 2016). *Intern validitet* handler om i hvor stor grad virkeligheten samsvarer med hva vi studerer og analyserer. Det vil si om beskrivelsene og begrepene er meningsfulle for empiri og lesere av forskningen. *Ekstern validitet* går ut om vi har grunnlag for å uttale oss om kausalitet ut ifra studien som er gjennomført. En kvalitativ studie vil være mer åpen i sin tilnærming til empiri enn kvalitative studier, men dersom funnene i studien skal være overførbare, må forskeren presentere studien på en oversiktlig og velbegrunnet måte. Slik vil analysen av kvalitative data i større grad handle om å skape, beskrive og fortolke abstrakte begreper (Postholm et al., 2018, s. 229-230). Dette kan illustreres slik;



Figur 5: *Gyldighet. Egen figur utarbeidet etter Postholm et al., (2018, s. 229)*

Figur 5 viser hvordan begreper og teoretiske beskrivelser kan representere meningsfulle sammenhenger av empirien slik den fremstår for forskeren.

Begrepet reliabilitet viser til påliteligheten til studien. Tradisjonelle perspektiver på forskning knytter reliabilitet til forskningsresultatene sammensetting og at resultatene skal kunne reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale et al., 2015). I en kvalitativ studie som denne vil det ikke være mulig med gjentakelse av forskningen. Innenfor kvalitativ forskning vil funn representere en kontekstuell kunnskap, og selve forskerens subjektivitet er en del av denne konteksten som funnene forstås innenfor. Påliteligheten til kvalitative studier som denne knyttes istedenfor til refleksjon over hvordan tekstanalysen og forskeren selv påvirker resultatet. For å styrke studiens reliabilitet er det viktig at forskeren selv reflekterer over egen påvirkning. Dette kan oppnås med å beskrive hvordan den bestemte konteksten påvirker funnene. Slik gjør også forskeren prosessen synlig for andre (Postholm et al., 2018, s. 224). Når man arbeider for å gjøre studien mest mulig gjennomiktig, strykes den *eksterne reliabiliteten*. Når forskningsprosessen vurderes trinn for trinn, kan forskeren argumentere for funnene i studien (Thagaard, 2018). I forhold til analysen er reliabiliteten god om variasjonene i datamaterialet ikke henger sammen med utformingen eller gjennomføringen av

datainnsamlingen, men heller viser reelle forskjeller og variasjon mellom analyseenheter (Grønmo, 2016, s. 241). Dette handler om studiens *interne reliabilitet*, som gjelder hvorvidt datamaterialet tolkes riktig eller om det oppstår feiltolkninger. I metoddelen redegjør jeg for hvordan jeg har arbeidet med å styrke den interne reliabiliteten.

3.1 Forskningsdesign

Bruk av metode er verktøyet for gjennomføring av en studie. Innenfor vitenskapelig forskning brukes metodene kvalitativ og kvantitativ forskning. Det hender også at begge metodene tas i bruk, da vil vi få kryssende metode. Selv om kvalitativt og kvantitativt forskningsdesign frembringer ulike typer kunnskap, betyr ikke det at de ikke kan ses i en sammenheng med hverandre for å innhente informasjon og data. Metodene representerer heller tradisjoner med ulike retninger innenfor forskning (Brottveit & Del Busso, 2018)

På et generelt grunnlag kan man si at et kvantitativt forskningsdesign betegnes ved stor grad av standardisering, bredde/struktur og selektivitet. På denne måten er forskningsdesignet egnet for å gi en større oversikt som gjerne underbygges med statistikk. Avhengig av størrelsen på data i undersøkelsen kan forskningen gi grunnlag for generalisering. En viktig del av det kvantitative forskningsdesignet er å innhente data for statistikk og sammenlignbare analyser. Dette gir målbare data, som kan tallfestes. På samme måte som kvantitativ metode, tar også kvalitativ metode utgangspunkt i gitte forestillinger om virkeligheten eller fenomen som skal undersøkes eller testes. Med et kvalitativt forskningsdesign er ofte forskningstemaene komplekse, kontekstspesifikke og utvalget av hva som studeres er begrenset. Jf. Brottveit & Del Busso (2018) er hensikten med å begrense utvalg å fremskaffe detaljert informasjon og kunnskap om fenomen, individ eller gruppe. Med å sammenfatte ulike metoder kan man få både dybdekunnskap og breddekunnskap om et tema, som kryssende metoder (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 65-66).

Forskningsmetoden jeg vil bruke i denne studien er en kvalitativ metode. Formålet med kvalitativ forskning er å fremskaffe data som gir et utgangspunkt for større innsikt i et hvert undersøkelsesfelt gjennom å beskrive og fortolke (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 68). På denne måten vil et kvalitativt forskningsdesign brukes for å gå i dybden på et tema eller forskningsfelt, og er mer fleksibelt enn et kvantitativt forskningsdesign. Med et kvalitativt forskningsdesign vil jeg ha fordelen av å kunne undersøke i dybden med fleksibilitet i

fremgangsmåten til data. I analysen vil jeg vise til tabeller med tall. Dette gjør jeg for å sette funnene mine i system, og for å finne graden av samsvar, overvekt og bruk av begrepet kritisk tenkning. Å fremstille funnene med tallfesting danner ikke grunnlag for en kryssende metodetilnærming, fordi det er en måte å beskrive og formidle kvalitative data på.

Kvalitativ metode kan sies å grunne seg på to ulike tilnærminger. En hermeneutisk tilnærming handler om fortolkning, mens den andre tilnærmingen, fenomenologi, handler om å undersøke hvordan verden erfares av mennesker (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 46). Når jeg i denne studien skal fortolke kompetansemål og lærebøkens innhold, benytter jeg meg av en hermeneutisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming utelukkes når jeg ikke er opptatt av forfatterens egne meninger og opplevelser av lærebøkene, eller om lærere og elevenes opplevelse av lærebøkene.

3.2 Hermeneutisk forankring

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning forsøkes det å forstå og avdekke forhold eller fenomen i et samfunn. Gjennom forklaringer om hvordan forhold er eller hvordan fenomen oppstår får forskeren innsikt i et dypere meningsinnhold. I forskning vil denne forståelsen ofte fremkomme i sammenheng i form av tekst eller språklige uttrykk. Slik får vi det tradisjonelle uttrykke *fortolkning*, at vi fortolker mening i den aktuelle teksten eller språklige uttrykket (Karlsen, 2009). I samfunnsvitenskapen har læren om fortolkning av tekst og fenomen en hermeneutisk forankring. Det er en metode for meningsfortolkning som bygger på en filosofisk retning som forsøker å beskrive mulighetene for å forstå meningsuttrykk (Leseth & Tellmann, 2018). Thagaard (2013) sier at med en hermeneutisk forankring søker man etter å finne et dypere meningsinnhold enn hva som umiddelbart kommer frem. Det vil si at tekst og fenomen tolkes ut fra sammenhengen og hensikten med hva som blir studert, og baserer seg ikke på det det bare finnes en sannhet. Slik vil hermeneutikken være opptatt av forskerens fortolkning (Thagaard, 2013).

Det finnes to retninger til hermeneutikken. Filosofene Heidegger og Gadamer blir ofte knyttet til den *filosofiske hermeneutikken*. Denne tilnærmingen søker etter å gi et grunnlag for en beskrivelse av et individs måte å være og forstå på. Tilnærmingen som er aktuell for denne studien er den *metodologiske hermeneutikken*, som går ut på fortolkning av meningsfulle fenomen. Hermeneutikken vil her være en metode for fortolkning av flere forhold, på grunnlag av et bredt spekter hvor fenomen og tekster er mer enn bare konkrete objekt eller

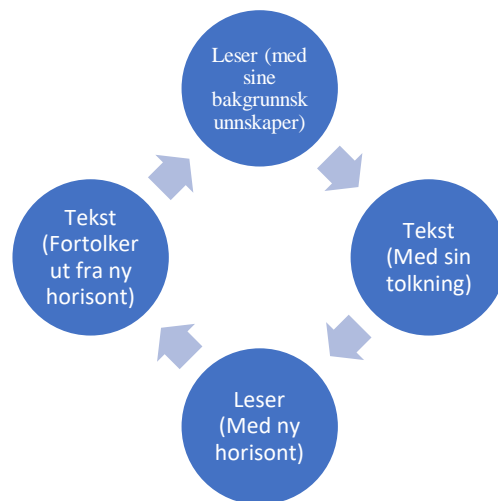
ord. Flere ledd som fortellinger, beskrivelser og språklige fenomen inngår i et større virkefelt. For eksempel vil det å forstå tekster avhenge av hva ord og begreper betyr i et bestemt språk. Derfor må samfunnsvitenskapen også forholde seg til språklige fenomen, som handlinger, ytringer og meningsfulle element. Dette bygger på det metodiske prinsippet om at alle meningsfulle gjenstander, tekster og handlinger bare kan forstås i den konteksten eller sammenhenger de forekommer i. Når samfunnsviteren forholder seg til dette oppstår det ofte en dobbel hermeneutikk som skiller seg fra naturvitenskapen. Dobbelt hermeneutikk går ut på at noe først tolkes, for så å bli fortolket av forskeren. Til slutt vil det bety at enhver tolkning forskeren foretar vil være en fortolkning av noe som allerede har blitt tolket. (Karlsen, 2009). Slik oppstår to nivåer av fortolkning. Først er nivået der forskeren har ser på informantens egne fortolkninger. Det andre nivået tar for seg forskerens fortolkning av informantens tolkninger (Grønmo, 2016, s. 395).

Innenfor allmenn hermeneutikk som metode er det ingen standard fremgangsmåte eller modell for analyse. Enhver forskers oppfatning av fenomen og tekstenes rolle påvirkes av bakgrunnen av forskerens egne refleksjoner. Slik vil fortolkningen av en tekst være å lese, forstå og finne mening i tekst, enten som leser sin tolkning av tekst eller forfatterens egen hensikt med teksten. På denne måten blir fortolkningen av en tekst et uttrykk for et individ og en bestemt personlighet (Krogh, 2014). Leseth & Tellmann (2018) sier at selve kjernen innenfor hermeneutikk vil være søken etter mening av tekst gjennom gjentatte fortolkninger av tekstens deler sammenlignet med helhetsforståelsen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 115) Slik vil forskere ha ulike tilnærminger i møte med datamaterialet som blir studert.

Med en kvalitativ innholdsanalyse er studien forankret innenfor det hermeneutiske paradigmet. Denne studien baserer seg på fortolkning av tekst og innhold for å kunne undersøke i hvilken grad det legges til rette for kritisk tenkning. Tekstene i lærebøkene er laget ut ifra forfatterens forståelse og tolkning av LK20 på bestilling fra forlagene. Forfatterens tolkninger av føringene i den nye læreplanen blir implementert i de forskjellige tekstene i lærebøkene. Når jeg undersøker hvordan lærebøker og læreplanen åpner eller lukker for kritisk tenkning, må jeg undersøke læreplanen i LK20 med forfatterens tolkninger av læreplanen, da fortolker jeg. I denne studien blir erfaring, kunnskap og fordommer et annet utgangspunkt enn lærebokforfatterens utgangspunkt for tolkning av tekstene. Dette gjør at jeg møter tekstene med et annet blikk, uten å få klarhet i deres tolkninger. I denne delen vurderer

jeg lærebøkene etter de tre normative nivåene til Maggioni & Parkinson (2008). Min studie foregår derfor på det andre nivået av den dobbelte hermeneutikken.

Når jeg fortolker på det andre nivået av den dobbelte hermeneutikken er det viktig at jeg stiller meg så objektiv som mulig til det tekstene formidler. Med dette er jeg bevisst på ideen knyttet til at all fortolkning skjer i samspill mellom del og helhet. Her er et generelt prinsipp at vi alltid tar med oss et utgangspunkt av tanker og fordommer med i selve fortolkningen (Karlsen, 2009). Med utgangspunkt og bakgrunnskunnskapene forsøker vi å tilpasse ny kunnskap til våre etablerte oppfatninger eller forhåndsforståelse. Den nye kunnskapen virker så tilbake på vår forståelse av helheten som i neste omgang danner utgangspunkt for ny forståelse av nye enkeltheter. Dette forklares gjennom den hermeneutiske sirkel, som kan illustreres slik;



Figur 6: *Hermeneutiske sirkel. Egen figur utarbeidet etter Krogh (2014).*

Figur 6 viser den hermeneutiske sirkel. Når jeg er aktivt åpen til møte med tekstene, bidrar jeg til den interne reliabiliteten.

3.3 Kvalitativ tekstanalyse som forskningsmetode

Tekstanalyse blir sett på som en kvalitativ forskningsmetode, og har sin opprinnelse i språkvitenskapen og litteraturanalysen. Forskningsmetoden fungerer som et samlebegrep for flere ulike typer studier av tekster, hvor forskningsspørsmålet kan gi retning for hvilken type tilnærming. En tekstanalyse vil ofte handle om å undersøke mening og identifisere ulike

sammenhenger som har betydning for en tekst (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 107). På denne måten er tekstanalyse en metode som handler om hvordan forskeren kan tolke ulike tekster som kilde til forskning (Leseth & Tellmann, 2018, s. 111).

For å oppnå kunnskap om tekstens innhold er det viktig å stille seg kritisk til teksten som datamateriale. Forskeren må ha en basiskunnskap til metodebegrepene som benyttes, og stiller seg kritisk spørrende til hvilke data og funn som kommer frem i analysen (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 57). Det finnes flere måter en forsker kan bruke og analysere tekster på til forskningsformålet. Hvordan man forholder seg til og studerer en tekst på kan deles inn i innhold-, beretning-, dokument-, retorisk-, ide og diskursanalyse. Videre er det vanlig å skille mellom tradisjonell og kritisk tekstanalyse. En tradisjonell tekstanalyse legger hovedvekt på det språklige, tekstens grammatiske og språklige oppbygging. Innenfor språkvitenskapen ser forsker på tekstens språkfunksjoner, det vil si struktur, oppbygging og det åpenbare innholdet. Hovedmålet med en tradisjonell tekstanalyse er å få kunnskap om tekstens eksplisitte innhold, ved å se teksten isolert i den virkelighet den refererer til, og med forfatterens mening med den. Et sentralt mål er derfor å undersøke forfatters motiv og grunnlag for å skrive teksten. Tradisjonell tekstanalyse baserer seg på *innholdsanalyse* hvor tolkningene er systematiske og klare. Med dette vil meninger og betydningsmønstre gjøres tilgjengelig for etterprøving for andre som vil undersøke teksten. Denne formen for tekstanalyse forholder seg til hva teksten helt konkret formidler og representerer. Den tradisjonelle tekstanalysen tar mindre hensyn til ord og begrepers mulige ulike betydninger. Dette gjør at mulighetene for ulike tolkninger av teksten snevres inn (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 108).

Selv om den tradisjonelle typen tekstanalyse legger mindre vekt på at tekster må forstås kontekstuellt, er det avhengig av forskerens tilnærming til å fortolke. Innenfor samfunnsvitenskapen er det sjeldent klare former for tekstanalyse. Dette er på grunnlag av en tekstanalyse sitt behov for en grundig og systematisk gjennomgang for å kunne bidra til en større forståelse. En viktig målsetting for dette er å kunne forstå tekstens forutsetning, betydning og kilde. Når en tekstanalyse i tillegg må kunne forholde seg til samfunnet teksten er konstruert i, er dette videre kjennetegn for kritisk tekstanalyse. Som forskningsmetode tar kritisk tekstanalyse høyde for at tekst kan inneholde forskjellige budskap og ulike former for språklig samspill. Hvordan tekstens budskap formidles gjennom språket er særlig interessant. Det vil også være en type innholdsanalyse med utgangspunktet om at forsker undersøker og studerer hensikten for mulige funn på bakgrunn av selve konteksten. Gjennom kritisk

tekstanalyse oppstår en metakommunikasjon overfor teksten, når forsker undersøker og fanger opp ulike betydninger på en eksplisitt(meningsinnhold) og implisitt(budskap) måte. Slik vil metakommunikasjon i denne forbindelse være en overordnet interaksjon med teksten. I denne overordnede interaksjonen forsøker forsker å forstå tekstens sitt hele budskap. I prosessen med å bearbeide og systematisere datamateriale i en kvalitativ tekstanalyse, kan det dannes nye forståelser og spørsmål. Slik kan den interne validiteten styrkes om er åpen som å korrigere egne forhåndantakelser. Når forskeren fordyper seg og analyserer datamaterialet, skjer det en fortolkning som kan relateres til den hermeneutiske tilnærmingen til studien. Når en kritisk tekstanalyse er opptatt av å forstå og fortolke tekstens innhold på denne måten, legges metakommunikasjon til grunn for fremgangsmåten i denne metodiske tilnærmingen (Brottveit, 2018, s. 110).

Til nå er det gjort rede for at innenfor kvalitativ tekstanalyse finnes det ulike måter å studere og analysere datamateriale på, avhengig av forskningsspørsmålet. Videre er det forklart at det sjeldent vil være klare former for tekstanalyse i samfunnsvitenskapen. (Westlund, 2017) sier at alle tekster kan analyseres som selvstendige tekster, uten å ta hensyn til tekstforfattere. Når tekstforfatterens rolle frigis fra analysen, står teksten igjen som hovedfokus (Westlund, 2017). Igjen vil forskerens fordykning og fortolkning danne et utgangspunkt for metakommunikasjon. (Widen, 2017) forklarer kvalitativ tekstanalyse kan forstås gjennom tre dimensjoner. Den første av tre dimensjoner går ut på en tekstanalyse hvor forsker studerer tekstforfatterens oppfatning og hensikt med å skrive teksten. I den andre dimensjonen rettes fokuset mot tekstens form og innhold. Innenfor den andre dimensjonen vil språket og teksten utgjøre grunnlag for datamateriale. Den tredje dimensjonen handler om å tolke hvilke forhold som spiller en rolle for setting og situasjon utenfor tekstene (Widen, 2017). Med andre ord hvilken betydning en tekst har i relasjon til en kontekst (Postholm et al., 2018, s. 163). Dette kan eksempelvis være læreplaner eller læreverker i møte med praksis i skolen.

Den første dimensjonen er utelukket i denne studien. Det vil være nødvendig å skille tekstutdragene fra forfatter siden det er vanskelig å drøfte en forfatters mening og erfaring med teksten uten å spørre forfatter direkte. Det ville også ha endret hele studiens tilnærming, og undersøkt noe utenfor forskningsspørsmålet. Med forskningsspørsmålet, hvordan legger LK20 og de nye lærebøkene i samfunnsfag til rette for kritisk tenkning, kan denne studien sies å inneholde to dimensjoner. Når studien går ut på å analysere kompetansemål i LK20 og utvalgte lærebøker, er søkelyset på tekstens innhold, som vil utgjøre grunnlag for

datamateriale. I tillegg ser studien på om kritisk tenkning har samsvar mellom kompetansemålene og lærebøkene. Dette gjør at jeg som forsker må tolke et forhold utenfor tekstene, og hvilken relasjon dette begrepet har til nettopp datamateriale. Leseth & Tellmann (2018) sier at forsker kan anvende tekst for å så plassere temaet i en større sammenheng (Leseth & Tellmann, 2018, s. 108). Det er dette jeg i denne studien ønsker å undersøke. Med en kvalitativ tekstanalyse skal jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmålet bruke utvalgte tekster, for å analysere og se funnene opp mot hverandre. For å sammenfatte analysefunnene kan jeg se om det legges til rette for kritisk tenkning.

3.4 Metode for datainnsamling

En kvalitativ tekstanalyse bygger på systematisk gjennomgang av tekster for å kategorisere innhold og registrere data som har relevans til studiens forskningsspørsmål. Når dette innholdet blir bearbeidet og systematisert stiller det store krav til forskeren. Ofte foregår datainnsamling parallelt med analysen, noe som kan gjøre datainnsamlingen uforutsigbar. På den andre siden har kvalitativ tekstanalyse fordelen av å kunne gjøre endringer i planleggingen underveis (Grønmo, 2016, s. 175). I dette avsnittet vil jeg se på hva som kjennetegner forberedelse og gjennomføring av datainnsamling. Punkt 3.4.3 komplementerer avsnittet med typiske utfordringer under datainnsamling.

3.4.1 Forberedelse til datainnsamling

I arbeidet med å forme en masteroppgave er det vanlig å gjøre forberedelser før datainnsamling. Grønmo (2016, s. 175-176) poengterer at det viktigste i startfasen er å avklare fokus for datainnsamlingen. Siden en kvalitativ tekstanalyse har fordelen av å være fleksibel, er det viktig å ha et formål for studien, og videre hva som skal være hensikten med selve datainnsamlingen. Om forskeren oppdager nye behov for data underveis, vil det fortsatt være problemstillingen til studien som avgjør relevans for eventuelle nye data. Slik blir forberedelsene i startfasen en plattform å jobbe ut ifra i møte med datainnsamling til kvalitativ tekstanalyse (Grønmo, 2016, s. 175-176). Om forskeren er innforstått med utfordringene mulighetene for nye databehov underveis, kan man i større grad hindre en avsporing fra formålet med studien. Når forskeren holder fast med studiens formål, styrkes også her den interne validiteten fordi datainnsamling og teori holdes relevant for forskningsspørsmålet.

Med en kvalitativ tekstanalyse er en annen oppgave å finne tekstene som skal innholdsanalyseres. Tekstutvalget knyttet til denne type forskning kan være både offentlige og aktuelle, private tekstutvalg, eller gamle tekster fra arkiver. Jf. Grønmo (2016) vil det være lettere å innholdsanalysere offentlig tekstutvalg som er lett tilgjengelig for forskeren. Dette tekstutvalget er ikke fortrolige tekster eller hemmelige på den måten at det må settes opp avtaler om adgang for å kunne nytte seg av tekstene (Grønmo, 2016, s. 177). Innholdet til tekstene som behandles i denne studien er offentlige og lett tilgjengelige tekstutvalg. Derfor vil det ikke være vanskelig å innhente relevant tekstutvalg for å besvare forskningsspørsmålet. Siden utvalget er publisert for allmenheten trenger jeg heller ikke søke eller sende forespørsel om å få adgang til innholdet.

Når forskningsspørsmålet mitt går ut på å undersøke hvordan LK20 og de nye lærebøkene i samfunnsfag legger til rette for kritisk tenkning, må jeg være innforstått med betydningen av å holde fast med studiens formål. Når man behandler større mengder tekst må jeg ikke avspore fra formålet ved studien. Når jeg behandler tekst fra kompetansemålene etter 10. trinn i samfunnsfag, vil det ikke være relevant for forskningsspørsmålet mitt å innhente tekst fra andre læreplaner. Kompetansemål fra LK06 er ikke en del av forskningsspørsmålet til denne studien. Når det kommer til innholdet i utvalgte lærebøker, må jeg holde meg til innholdet lærebøkene innehar. Om jeg viker fra hva studien og hva jeg skal undersøke svekkes den interne validiteten ved å bruke innhold som ikke er relevant. Når det gjelder å holde fast med forskningsspørsmålet vil jeg gjennom hele prosessen være bevisst på å undersøke hva forskningsspørsmålet utgjør.

3.4.2 Gjennomføring av datainnsamling

Under gjennomføring av datainnsamling gjennomgår forsker tekstutvalg for innholdsanalysen, og vurderer hvilke tekster som er formålstjenlige for studien. Vurdering av tekstenes relevans er en sentral oppgave under gjennomføring av datainnsamling. Som et overordnet formål vil datainnsamlingen handle om å identifisere og vise til innhold som er særlig relevant for forskningsspørsmålet. Vurderingene av hvilket innhold som er relevant utgjør på denne måten en sentral del av studien. I denne sammenhengen er det viktig å foreta kildekritiske og kontekstuelle vurderinger (Grønmo, 2016, s. 177).

Kildekritiske vurderinger under gjennomføring av datainnsamlingen går ut på å se tekstutvalg i en sammenheng med andre relevante kilder. Hva er bakgrunn for tekstenes innhold, hvem er

forfatterne, og hvordan belyses forholdene som omtales i tekstene. Med slike vurderinger tar forskeren hensyn til kildens relevans, autentisitet og troverdighet. På denne måten kan forskeren vurdere innhold i lys av konteksten rundt tekstenes opphav. Kontekstuelle vurderinger handler om å tolke og forstå innholdet og hvorvidt innholdet er representativt for mottakeren. Droysen forklarte forståelse som det å oppfatte noe som uttrykk for menneskelig virksomhet, uten å knytte det direkte til språklige uttrykk (Krogh, 2014, s. 27). Dette kan handle om tekstene er utformet på vegne av forfatterne selv eller på vegne av grupper eller institusjoner. Det kontekstuelle vil også handle om budskapet er forfatternes sitt, eller om budskapet er laget fra en større gruppe (Grønmo, 2016, s. 178).

I gjennomføringen av denne studien vil innholdet i tekstene som analyseres være troverdige siden LK20 håndhever et budskap på vegne av Kunnskapsdepartementet som etter all forsikring skal være pålitelig. Dette vil si at tekstene er utformet på vegne utdanningsinstitusjonene i Norge. Dette budskapet er laget for en større mottakergruppe, for å treffe et representativt utvalg med mening om å formidle kunnskap og kompetanse til elevene. Det er likevel grunn for til å problematisere innholdet i lærebøkene, uavhengig om forfatterne av lærebøkene er hentet på oppdrag fra store forlag, med tidligere populære og velbrukte læreverker. På grunnlag av utvalg forstås tekstutvalgene som interne valide kilder. Det har av denne grunn heller ikke vært problematisk å samle relevante tekster når datamaterialet er bestemt ut ifra forskningsspørsmålet.

3.4.3 utfordringer i datainnsamlingen

I enhver forskning kan det oppstå hinder og utfordringer med datainnsamling. Knyttet til tekstanalyse trekker Grønmo (2016, s. 180-181) særlig frem tre typiske problemer; *forskerens perspektiv, begrenset kildekritisk forståelse og begrenset kontekstuell forståelse*. Siden innholdsanalyse som regel unngår kontrolleffekter og reaktivitet, kan forskerens perspektiv påvirke tolkning og utvelgelse av tekstene. Dette kan oppstå om utvalget av tekster blir skjevt som følge av et snevert perspektiv hvor innholdet blir ensidig fremstilt. Dette kan føre til at tekster som kunne vært relevante forsakes, fordi innholdet ikke passer med forskerens perspektiv. Slik kan interessante tolkningsmuligheter utebli fra innholdsanalysen om forskeren ikke er åpen for å oppdage alternative tolkningsmuligheter (Grønmo, 2016, s.180-181).

Begrenset kildekritisk forståelse kan oppstå om tekstutvalget blir påvirket av fortolkningen, og forskeren grunngir seg på tekster som ikke er troverdige. Om dette skjer vil det kunne svekke den interne validiteten fordi feiltolkninger av selve innholdet kan oppstå. Et annet typisk problem som kan oppstå er at tolkningen av tekstutvalget kan bli påvirket av forskerens kontekstuelle forståelse. Dette kan skje om ikke forskeren har vurdert godt nok hvem teksten er representativ for, eller mening og budskap teksten har for mottaker (Grønmo, 2016, s. 181).

Utfordringer til forskerens perspektiv unngås i denne studien ved at tekstutvalget blir systematisk gjennomgått med henblikk på å være åpen for ulike tolkningsmuligheter. Tekstenes relevans vurderes opp mot hverandre for å vurdere samsvar, og konsentrerer seg ikke bare opp mot tekstutvalg som er typisk for etablerte kategorier. Tekstutvalg i denne studien vurderes i forhold til hverandre, noe som styrker den kildekritiske forståelsen. Når tekstutvalget i tillegg sammenfattes opp mot foreliggende teori, som har bakgrunn i tekstutvalgenes utforming, er jeg bevisst på å forebygge slike problemer. Til slutt vil ikke forskerens kontekstuelle forståelse være begrenset i denne studien. Som jeg allerede har argumentert for i punkt 3.4.2 er tekstutvalget representativt og meningsfullt. Hvordan tekstutvalget er utformet blir sett i lys av forfatterens intensjoner, tekstutvalgets funksjoner og mottakerens muligheter for læring og utvikling (Grønmo, 2016, s. 181).

3.5 Analysemetode

For å undersøke bruken av kritisk tenkning gjennomføres en systematisk analyse av tekstene. Under datainnsamlingen gjør forsker en kategorisering av relevant innhold i tekstene. Her kommer overgangen fra datainnsamling og analysemetode til uttrykk. Tekstene blir vurdert og fortolket ut ifra forskningsspørsmålet, og videre blir utvalgte deler av innholdet vurdert i forhold til hverandre. Innenfor analyse av datamateriale i denne studien, danner dette et grunnlag for å studere likheter og ulikheter mellom tekst og sette dette sammen i kategorier (Grønmo, 2016, s. 179).

Grønmo (2016) sier videre at i studier kan kategoriene være bestemt på forhånd med utgangspunkt i begreper, teori og forskningsspørsmål. I en slik studie vil analysemetoden handle om å se ulike deler av tekst i forhold til gitte kategorier (Grønmo, 2016, s. 179). Dette kan forklares gjennom både en tematisert analyse og en komparativ studie. Med en tematisert analyse søker man etter å gå i dybden av et tema som står i fokus. Dette gjøres ved å velge ut deler av tekster som har relevans for forskningsspørsmålet. En ulempe med en tematisert

analyse er at delene som blir analysert kan skilles fra sin opprinnelige sammenheng. Fordelen blir at med en kvalitativ tekstanalyse kan forskeren være fleksibel i valg for databehov. Det er likevel viktig å sørge for å ha et helhetlig perspektiv i en slik analyse (Thagaard, 2013, s. 181). Med et helhetlig perspektiv er det i denne studien viktig å forstå at utvalgte kompetansemål i samfunnsfag er en del av en større sammenheng i lag med det andre fagene i læreplanen. Det samme gjelder for utvalgte tekster i lærebøker. Om jeg ivaretar denne forståelsen i analysen av kompetansemålene for samfunnsfag og tekster i lærebøker, styrker jeg den interne reliabiliteten om jeg unngår feiltolkninger av læreplanens formål med opplæringen.

Samtidig som jeg vil analysere kompetansemålene i samfunnsfag for en større forståelse av målene, blir målene sett i forhold til begrepet kritisk tenkning og videre om lærebokas bruk av begrepet kritisk tenkning. Dette gjør studien komparativ. En komparativ studie bygger på en kvalitativ analyse hvor det legges vekt på en helhetlig forståelse av hver enhet. Dette oppnås ved at enhetene er oversiktlige, og at antallet enheter er begrenset til forskningsspørsmålet, samt tidsperspektivet til studien (Grønmo, 2016, s. 405). Selv om antallet enheter er begrenset vil enheter i komparative studier ofte være større og komplekse. I denne studien vil tar utvelgingen av enhetene utgangspunkt i å se enhetene for opp mot kritisk tenkning og bruken av begrepet.

I denne studien er hensikten å fortolke enheter, og enhetene som sammenlignes er forskjellige i form av læreplan og lærebok. Implementeringen av begrepet kritisk tenkning skal belyse forholdet og om kritisk tenkning ligger til grunn for elevenes muligheter til å oppnå en mer avansert form for tenkning. På grunnlag av dette kan studien forstås som både tematisert og komparativ. For å finne svar på dette er det gjennomført en systematisk analyse av tekster der funnene i analysen blir kategorisert. Kapittel 3.3 viser at analysen blir gjort med utgangspunkt i kvalitativ tekstanalyse.

3.5.1 Sortering og datamateriale

Ifølge Grønmo, (2016) kan datamaterialet sorteres med hjelp av kategorier. Denne måten å kategorisere på blir kalt koding. Her samles data med samme egenskaper i felles kategorier på en oversiktlig måte (Grønmo, 2016, s. 268). Vanligvis er formålet med kvalitative analyser å komme frem til en helhetlig forståelse av bestemte forhold. En forutsetning for dette er at forholdene blir tilstrekkelig avgrenset. Det vil ofte være vanskelig å utvikle forståelse for

forholdene som analyseres om ikke innsikten og oversikten gir klarhet. Koding og kategorisering av kvalitative data går ut på en oppdeling av datamateriale i ulike element og videre inndeling av elementene i ulike grupper. Med å avgrense omfanget av forholdene som belyses, kan forsker danne et grunnlag for å utvikle en helhetlig forståelse av hva som undersøkes (Grønmo, 2016, s. 280-281).

For at forholdene skal avgrenses tilstrekkelig blir kategoriene som benyttet i studiens første analyseskjema sett opp mot innhold - og handlingsdimensjon i lag med svak og sterk innramming. Hensikten med dette vil for det første være å i større grad skape en forståelse av kompetansemålene i læreplanen. Det vil også brukes for å sammenligne kompetansemålene opp mot innholdet og bruken av kritisk tenkning i lærebøkene. I det andre analyseskjemaet blir kategoriene delt inn i naiv realisme, relativisme, og kriteriebasert realisme (Maggioni & Parkinson, 2008). Med en slik type koding ble tabellene for datamaterialet lett oversiktlig. Jeg benyttet meg av åpen koding for oppdeling av datamateriale i ulike element. For inndeling av elementene i ulike grupper brukte jeg aksial koding for å utforme kategoriene. Denne avgrensingen ga en innsikt om forholdene som analyseres. I mitt andre analyseskjema fortolker jeg tekstelementer som er spesielt relevante for de tre epistemiske nivåene. Dette gjør at en del av sorteringen med datamateriale bygger på selektiv koding (Grønmo, 2016, s. 270).

3.5.1.1 Åpen koding

I åpen koding utvikles hovedkategoriene. Her navngis og kategoriserer begrep og ord gjennom en strukturert gjennomgang av datamateriale. Datamateriale blir i kodingsprosessen delt inn i enheter som blir navngitt. I arbeidet med å utarbeide kategorier eller koder ser forskeren gjerne etter likhetstrekk i datamateriale som kommer frem i analysen. Kodene favner større enheter for å gjøre datamateriale håndterbart og mer oversiktlig. Disse kategoriene kan navngis med å enten benytte egne begreper eller bruke begreper som allerede er tilgjengelige (Postholm, 2010). I denne studien anvendes åpen koding for å utarbeide kategoriene innhold- og handlingsdimensjon, og svak- og sterk innramming i det første analyseskjemaet. Dette gjøres for å undersøke graden av kompetanse elevene ifølge kompetansemålene skal oppnå etter 10. årstrinn. Med begrepene svak- og sterk innramming undersøkes graden av kontroll og valgfrihet. I det andre analyseskjemaet anvendes åpen koding for å utarbeide kategorier til naiv realisme, relativisme og kriteriebasert realisme

(Maggioni & Parkinson, 2008). Det gjør jeg for å undersøke hvordan lærebøkene opererer innenfor nivåene, og hvordan dette åpner for en plattform hvor elevene kan tenke kritisk.

3.5.1.2 Aksial koding

Kodingsprosessen som skjer i etterkant av den åpne kodingen har betegnelsen aksial koding. I denne delen av prosessen blir etablerte koder tillagt subkategorier. Dette gir en oversikt som viser hvordan kategoriene står i forhold til hverandre (Postholm, 2010). I denne undersøkelsen er aksial koding måten jeg kan vise forholdet mellom kategoriene, slik de blir tolket, og fortolket når jeg bruker kategoriene i åpen koding til å utvikle tabeller. Hvor stor del av teksten som avgrenses til hvert element avhenger av formålet med analysen. Formålet er å gjenkjenne normative nivå. Når jeg gjør dette er jeg klar over at jeg må se teksten som en helhet. Dette har jeg redegjort for når studien følger en hermeneutisk forankring.

3.5.1.3 Selektiv koding

Når studien ser på hvordan kritisk tenkning kan tilrettelegges for, vil avgrensingen av datamateriale legge vekt på konkretisering av innholdet. Denne avgrensingen gir en innsikt om forholdene som analyseres. Dette gjør det mulig å gå i dybden av hvordan lærebøker legger opp til kritisk tenkning. I mitt andre analyseskjema fortolker jeg tekstinhold som er relevante for de tre epistemiske nivåene. Dette gjør at en del av sorteringen med datamateriale bygger på selektiv koding (Grønmo, 2016, s. 270). Når dette i tillegg er en komparativ og tematisert studie, kan jeg med selektiv koding se etter samsvar mellom kompetansemål i LK20 og lærebøker. Selv om forsker har visse forestillinger om relasjonen, er det viktig å ha et åpent forhold til ulike aspekter i tilfelle det oppdages uforutsette aspekt ved forholdet (Grønmo 2016, s. 271).

3.6 Utvalg

For kvalitative studier er et strategisk utvalg det mest vanlige i utvelgelsen av enheter. I en oversikt over ulike typer utvalg i samfunnsvitenskapelige studier vil et strategisk utvalg ha fordelene av å kunne gi store mengder informasjon om hver enhet. Videre viser oversikten at teoretisk generalisering bygger på strategisk utvalg. En teoretisk generalisering handler ikke om å trekke slutninger etter statistiske forhold, men retter hovedvekt på en forståelse av de forholdene som studeres. Ifølge Grønmo (2016) bygger et strategisk utvalg på systematiske vurderinger av hvilke enheter som etter analytiske og teoretiske formål er mest relevante for

forskningen. Enhetene har egenskaper og funksjoner som er strategisk til studiens empiri og forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 99-103).

Det finnes ingen metoder for å beregne hvor stort utvalget skal være, derfor er størrelsen på utvalget strategiske vurderinger. Det er vanlig for denne vurderingen at utvelingen kan avsluttes om inkludering av nye enheter ikke tilfører noe relevant informasjon som tidligere utvalgte enheter ikke kan dekke. Et annet aspekt med strategisk utvalg at utvalget avhenger av hva slags forhold som dekkes. Skal hensikten være å utvikle en dypere forståelse av en bestemt kontekst, er det kontekstens størrelse og kompleksitet som blir avgjørende. Dette henger i tillegg sammen med praktiske og ressursmessige forhold, hvor omfattende studien skal være (Grønmo, 2016, s. 104).

Utvelgelsen av lærebøker i denne studien er basert på et strategisk utvalg. Utvalget i denne studien er gjort etter vurdering av hvilke lærebøker som er relevant for forskningsspørsmålet; Hvordan legger LK20 og de nye lærebøkene i samfunnsfag til rette for kritisk tenkning? Lærebøkene er nylig revidert, som gjør at de har egenskaper og funksjoner som står i henhold til formålet. Det vil si at de i utgangspunktet skal gi et helhetsinntrykk av de nye føringene for læreplanen. Utvalget er avgrenset for å gi en dypere forståelse om hvordan kritisk tenkning har kommet frem i LK20 og lærebøkene. Inkluderingen av flere enheter enn utvalget i dette datamateriale, hadde ikke nødvendigvis skapt andre innsikter. Avgrensingen er i tillegg gjort av praktiske og ressursmessige forhold, for å møte kriterier for hvor omfattende studien skal være.

3.6.1 Årstrinn og fag

Denne masteroppgaven i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag er rettet mot 5.- 10. trinn i grunnskolen. Kompetansemålene etter 10. trinn oppsummerer kunnskapene og ferdighetene elevene skal vise etter endt grunnskoleopplæring. I samfunnsfag vil det derfor være naturlig å velge lærebøker som følger disse føringene. Dette er med hensikten om å gi et helhetsinntrykk av de nye føringene for kritisk tenkning i læreplanen. Å analysere nye lærebøker var et tidlig strategisk valg som var med på å forme forskningsspørsmålet. Lærebøkene jeg endte med var lærebøker for 9. trinn. Etersom kompetansemålene viser endt måloppnåelse etter 10. trinn, var det ønskelig at også lærebøkene var for avgangsklassene i grunnskoleopplæringen. Dette lot seg ikke gjøre, da ikke alle forlagene var klare med sine lærebøker for 10. trinn før tidligst høst 2022. Dette

gjorde at jeg valgte tre reviderte og ferdigstilte lærebøker på 9. trinn fra forskjellige forlag. Jeg vurderer likevel at det ikke ha noe å si for studiens hensikt og forskningsspørsmål. Innholdet i utvalgte lærebøker skal fortsatt oppfylle kravene for hvilken kompetanse elevene skal ha tilegnet seg etter 10. årstrinn. Like interessant vil det være å undersøke om bøkene samsvarer med kravene til læreplanen, og i hvilken grad det legges til rette for kritisk tenkning.

3.6.2 Presentasjon av utvalgte lærebøker

Jeg vil først starte med å presisere at dette ikke er hele læreverket til Relevans eller Arena eller Samfunnsfag fra Cappelen, men et strategisk utvalg for analysen. Videre er det et valg for analysen å undersøke kapitler og element som er særlig interessant for hvordan elevenes kritiske tenkning kan bli utfordret. Dette gjør jeg for å i større grad gi innsikter om utvalget som fremlegges. Lærebøkene som blir lagt frem i denne studien, er alle laget for samfunnsfag på 9. trinn.

3.6.2.1 Relevans 9

Gyldendal presenterer Relevans 9 som er en del av læreverket Relevans 8-10: Samfunnsfag for ungdomskolen. For hver lærebok på hvert klassetrinn presenteres samfunnsfag som en helhet med perspektiver fra historie, geografi og samfunnskunnskap. I presentasjonen av læreboken står det at fagstoffet er en tematisk fremstilling med et variert utvalg av oppgaver for å gjøre sammenhengene i faget tydeligere for elevene. Læreboken inneholder 9 kapittel (Heidenreich et al., 2021)

3.6.2.2 Arena 9

Fra Aschehoug undervisning er læreboka Arena 9 er en del av læreverket Arena 8-10: Samfunnsfag for ungdomskolen. I beskrivelsen av læreverket er målet at elevene forstå seg selv og faget bedre som kunnskapsrike og reflekterende deltakere. Innholdet viser et levende samfunn i en historieskapt verden. Gjennom varierte oppgaver og elevnære fremstillinger, kan elevene bygge kunnskap og ferdigheter for å ta gode valg for seg selv og samfunnet som helhet. Læreboka er delt inn i tre deler, *Individ og samfunn*, *Demokrati og deltakelse* og *En bærekraftig verden*. De tre delene kan man se bygger på kjerneelementene. Til sammen utgjør delene tolv kapittel (Hellerud et al., 2021)

3.6.2.3 Samfunnsfag 9

Samfunnsfag 9 er en del av et helt nytt samfunnsfagverk 8-10 fra Cappelen, skrevet for å følge LK20. I møte med boken gis det informasjon om tydelige temaer som gjør bøkene fleksible i praksis. Temaene er forankret i læreplanens kompetansemål, kjerneelementer og tverrfaglige temaer. For å skape engasjerende elever stilles samfunnsaktuelle spørsmål som er relevante for dagens ungdom. Dette gjøres med ved å ta utgangspunkt i det kjente og er opptatt av å trekke linjer mellom nåtid og fortid. Med dette er målet å invitere elevene til å løfte blikket gjennom refleksjon og diskusjon i møte med sentrale aspekt og problemstillinger i samfunnet. Læreboka består av 7 kapitler (Bredahl et al., 2021).

3.7 Forskningsetikk

Begrepet *forskningsetikk* behandler et mangfold av normer, verdier og institusjonelle bestemmelser for å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2021) Innenfor vitenskapelig forskning vil forskningsetikken behandle hvordan forskning skal fremstilles og hvordan forskeren kan behandle empiri og datamateriale (Postholm et al., 2018, s. 246). Til dette er det utarbeidet etiske retningslinjer. Retningslinjene har ikke samme funksjon som juridiske lover eller forskrifter, men skal fungere som veiledende og rådgivende for å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon i møte med etiske dilemmaer. Retningslinjenes virkeområde forhindre vitenskapelig uredelighet med å være forpliktende for individ og institusjoner. Det vil si at både forskeren og forskingsinstitusjonene er ansvarlige for å sikre kvalitet i forskningen.

De etiske retningslinjene til forskning har som formål å fremme ansvarlig og god vitenskapelig praksis. Retningslinjene bygger på to eksterne og to interne etiske normer. De interne etiske normene handler om god vitenskapelig praksis og normer som forskning plikter å ta hensyn til. Det vil si at forskningen skal bygges på sikker og relevant kunnskap, at den skal være åpen og redelig. Eksterne etiske normer er knyttet til forskningens forpliktelse til dem som deltar i forskningen og forskningen relasjon til samfunnet (NESH, 2021).

I Norge bygger forskningsetikken på tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og hva som forskes på (Postholm et al., 2018, s. 247). Det første er informert samtykke, som vil være et krav for en undersøkelse på lærere eller en gruppe elever i skolen. Ved informert samtykke betyr det at informasjonen virkelig er forstått hos den det gjelder, og at deltakelse er frivillig (Dalland, 2020). Det andre kravet er retten til privatliv som vil si at informantens informasjon og navn ikke skal kunne spores tilbake til den opprinnelige kilden

(Postholm et al., 2018, s. s 249-250). Det tredje kravet handler om riktig presentasjon av data. Dette kravet går under og omhandler de etiske prinsippene om at forsker ikke skal forfalske data og resultater. Det vil ikke være mulig å alltid gjengi data og resultater i sin hele sammenheng, og det hender at tekster tatt ut av en større kontekst får en annen mening. Forskeren må derfor erkjenne og vise til redelighet i sin presentasjon Postholm et al., 2018, s. 251).

I denne studien brukes offentlig publiserte tekster i form av lærebøker og læreplan som datamateriale. Dette betyr at det første og andre grunnleggende kravet til forskningsetikken kan ses bort i fra. Med dette behandler ikke studien personopplysninger, noe som betyr at studien ikke er meldepliktig til NSD (Postholm et al., 2018, s. 253). Det aktuelle kravet som omhandler riktig presentasjon av data, er aktuelt for denne studien. En sentral del av et etisk prinsipp i forskning er forskerens ansvarlighet overfor undersøkelsen. I en tekstanalyse vil det som redegjort for ovenfor ikke alltid være mulig å gjengi presentere tekst i sin fulle sammenheng, når datamateriale brytes ned. Tekstene må likevel bearbeides og analyseres på en hensiktsmessig og ordentlig måte. For å følge kravet om riktig presentasjon av data vil god henvisningsetikk, ikke bare for data, men gjennom hele studien være særlig viktig. Forskeren er pliktig til å gi riktige henvisninger til empiri slik at det er oversiktlig for leser å spore informasjonen tilbake til kilden (NESH, 2021).

4. Analyse

I kapittel 4 vil jeg først analysere kompetansemålene i LK20. Her blir kompetansemålene delt inn i ferdigheter og kunnskaper. Ferdigheter står som handlingsdimensjonen, og kunnskap under innholdsdimensjon. For å undersøke valgfrihet og grad av kontroll defineres dimensjonene ut ifra svak eller sterk innramming. Kompetansemålets handlingsdimensjon er relevant for de ferdighetene elevene skal vise, mens innholdsdimensjonen kan vise graden av valgfrihet om hvilken kontekst og hvilket tema elevene skal tenke kritisk om. For å undersøke deles kompetansemålene opp i delmål. Graden av valgfrihet og kontroll i kompetansemålets handling- og innholdsdimensjon vil ha betydning for lærebøkens handlingsvalg til innhold. Dette undersøkes i det andre analyseskjemaet hvor jeg undersøker hvordan lærebøkene legger opp til kritisk tenkning. Her ser jeg etter indikatorer og kjennetegn for epistemisk forståelse, gjennom de tre normative nivåene som redegjort for i teorikapitlet, er naiv realisme, relativisme og kriteriebasert realisme. Her forklares først tankeprosessen rundt hvordan jeg går frem for å fortolke innholdet i lærebøkene. Dette danner grunnlaget for å vurdere om lærebøkene legger til rette for kritisk tenkning. Til slutt i analysekapitlet vil jeg sammenfatte funnene, for å se forholdet mellom de to analyseskjemaene. Når jeg gjør dette, vil jeg i neste kapittel kunne diskutere funn opp mot forskningsspørsmålet: Hvordan legger L20 og de nye lærebøkene i samfunnsfag opp til kritisk tenkning?

4.1 Analyse av kompetansemål

Kompetansemålene i læreplanen er blitt færre, men mer komprimerte fra LK06 til LK20. Totalt utgjør læreplanen i samfunnsfag etter 10. trinn 19 kompetansemål. Disse deles videre inn i 34 handlingsmål og 33 innholdsmål (delmål). Det er relevant for studiens undersøkelse å dele opp målene ut ifra hvilke ferdigheter og kunnskaper elevene skal vise. Slik får hvert enkelt kompetansemål en handlingsdimensjon og innholdsdimensjon. For å forklare inndelingen tar jeg utgangspunkt i eksempelet fra punkt 2.5.3.2 og illustrerer på neste side en tabell:

Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon	Innramming	Innholdsdimensjon	Innramming
1	Bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte kor gyldige og relevante funna er	1a	Bruke	Svak	Samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar	Svak
		1b	Presentere	Svak	Funn ved bruk av digitale verktøy	Svak
		1c	Drøfte	Sterk	Kor gyldige og relevante funna er	Sterk

Tabell 2: Utdrag fra analyseskjema 1

Kompetansemål 1 i tabellen på side s. 61-65; «*Bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte kor gyldige og relevante funna er*». Kompetansemålet er som forklart komprimert inn i 3 delmål. Delmål 1: «*Bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar*». Delmål 2: «*Presentere funn ved bruk av digitale verktøy*». Delmål 3: «*Drøfte kor gyldige og relevante funna er*». Som illustrert i tabellen over er delmålene nummert med tall og bokstaver hvor det første delmålene har nevne 1a, 2a og 3a. For delmål 1a viser ferdighetsverbet *bruke* hvilken ferdighet elevene skal benytte seg av. Innholdsdimensjonen angir hvilke kunnskaper elevene skal oppnå ved bruk av ferdighetsverbet. For delmål 1a vil det være «*Samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar*».

I kolonnene til høyre for handling- og innholdsdimensjonen blir ferdighetsverbet og kunnskapene elevene skal mestre delt inn i grad av valgfrihet. Delmål 1a har en svak innramming når verbet *å bruke* ikke viser til en konkret handling som er særlig spesifisert. For å nå læringsutbytte for kompetansemålet har elevene valgfrihet til å velge bruksmåte. Delmål 1c vil til sammenligning ha en sterk innramming når ferdighetsverbet *å drøfte* har beskrivelsen *å diskutere ulike sider av en sak med bruk av argumenter for og imot*. For innholdsdimensjonen skal elevene bruke *samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar*. Jeg tolker dette som en svak innramming når det ikke er konkretisert hvilke metoder. Samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser tolker jeg ikke som en sterk

innramming når dette åpner for stor valgfrihet til egne undersøkelser. Det kan forstås som en svak grad av kontroll, og med tanke på de forskjellige metodene og digitale ressursene elevene har tilgang til, åpnes det i større grad for valgfrihet. Delmål 1c, *kor gyldige og relevante funna er*, må fortolkes i en sammenheng med tidligere delmål. Dette resulterer i en svak innramming, selv om delmålet drøfter gyldighet og hvor relevante funna er, så er det på bakgrunn av fremgangsmåten til kompetansemålets innramming som helhet. Selv om delmål 1c har en innholdsdimensjonen som i større grad er konkret for hva elevene skal drøfte.

Med denne fremgangsmåten har jeg delt kompetansemålene opp i ferdighetsverb og delmål, for å så fortolke handling- og innholdsdimensjonen sin svake eller sterke innramming. Dette vises i tabell 2. Dette danner grunnlaget for å fortolke forholdet mellom kompetansemål i samfunnsfag etter 10. trinn og valgte lærebøker, og hvordan dette legger opp til kritisk tenkning. Når jeg fortolker, kan flere forbindelser ha innvirkning på den interne reliabiliteten. Når jeg deler inn kompetansemål og delmål i ferdigheter og kunnskaper kan kompetansemålene bli fortolket på en måte som ikke er kompetansemålenes intensjon. En annen innvirkning er fortolkningen av svak og sterk innramming. For å unngå misforståelser, forklarer jeg hvordan jeg går frem for å fortolke innrammingsstyrke. Dette er i tillegg redegjort for på en grundig måte i teorikapittelet, i punkt 2.5.3.2 - svak og sterk innramming. Her komplementerer jeg med hva tidligere forskning deler opp kompetansemålene på en lignende måte.

4.1.1 Presentasjon av analyseskjema 1

Analyseskjema 1						
Nr.	Kompetansemål	Delmål	Handlingsdimensjon	Innramming	Innholdsdimensjon	Innramming
1	Bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte kor gyldige og relevante funna er	1a	Bruke	Svak	Samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar	Svak
		1b	Presentere	Svak	Funn ved bruk av digitale verktøy	Svak
		1c	Drøfte	Sterk	Kor gyldige og relevante funna er	Svak

2	Vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår	2a	Vurdere	Svak	På kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema	Svak
		2b	Reflektere	Sterk	Over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår	Svak
3	Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka haldningane og handlingane til folk	3	Drøfte	Sterk	Korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka haldningane og handlingane til folk	Svak
4	Utforske korleis teknologi har vore og framleis er ein endringsfaktor, og drøfte innverknaden teknologien har hatt og har på enkeltmenneske, samfunn og natur	4a	Utforske	Svak	Korleis teknologi har vore og framleis er ein endringsfaktor	Svak
		4b	Drøfte	Sterk	Innverknaden teknologien har hatt og har på enkeltmenneske, samfunn og natur	Svak
5	Reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst	5	Reflektere	Sterk	Over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst	Svak
6	Samanlikne korleis politiske, geografiske og historiske forhold påverkar levkår, busetjing og demografi i forskjellige delar av verda i dag	6	Samanlikne	Sterk	Samanlikne korleis politiske, geografiske og historiske forhold påverkar levkår, busetjing og demografi i forskjellige delar av verda i dag	Svak
7	Gjere greie for årsakar til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikhtar og	7a	Gjere greie	Svak	Årsakar til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikhtar	Svak

	reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane	7b	Reflektere	Sterk	Over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane	Svak
8	Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust og reflektere over korleis ekstreme holdningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast	8a	Gjere greie	Svak	Årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust	Sterk
		8b	Reflektere	Sterk	over korleis ekstreme holdningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast	Sterk
9	Utforske og beskrive korleis menneske og urfolksrettar og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd	9a	Utforske	Svak	Korleis menneske og urfolksrettar og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd	Svak
		9b	Beskrive	Sterk	Korleis menneske og utfolksrettar og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd	Svak
10	Gjere greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og urretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå	10a	Gjere greie	Sterk	Fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og urretten dei har vore utsette for	Sterk
		10b	Reflektere	Sterk	Kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå	Sterk
11	Beskrive ulike dimensjonar ved berekraftig utvikling og korleis dei påverkar	11a	Beskrive	Sterk	Ulike dimensjonar ved berekraftig utvikling og korleis dei påverkar kvarandre	Svak

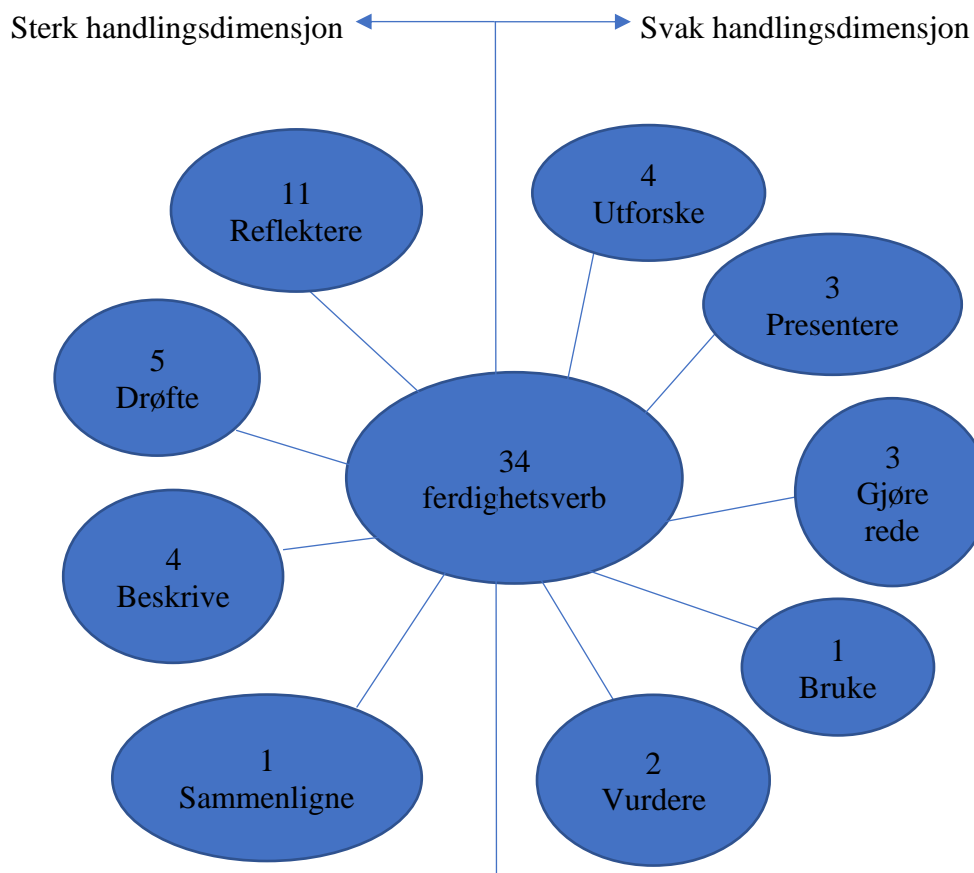
	kvarandre, og presentere tiltak for meir berekraftige samfunn	11b	Presentere	Svak	Tiltak for meir berekraftige samfunn	Svak
12	Vurdere korleis arbeid, inntekt og forbruk kan påverke personleg økonomi, levestandard og livskvalitet	12	Vurdere	Svak	Vurdere korleis arbeid, inntekt og forbruk kan påverke personleg økonomi, levestandard og livskvalitet	Svak
13	Reflektere over likskaper og ulikskaper i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald	13a	Reflektere	Sterk	Likskaper og ulikskaper i identitetar, levesett og kulturuttrykk	Svak
		13b	Drøfte	Sterk	Moglegheiter og utfordringar ved mangfald	Svak
14	Utforske og reflektere over eigne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett	14a	Utforske	Svak	Over eigne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett	Svak
		14b	Reflektere	Sterk	Over eigne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett	Svak
15	Reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskte hendingar	15a	Reflektere	Sterk	Korleis identitet, sjølvbilete og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap	Svak
		15b	Presentere	Svak	Forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskte hendingar	Svak
16	Reflektere over kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og	16	Reflektere	Sterk	Kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og korleis desse	Svak

	korleis desse grunngir standpunkta sine				grunngir standpunkta sine	
17	Utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over korleis digital deltaking og samhandling påverkar forma på innhaldet i samfunnsdebatten	17a	Utforske	Svak	Ulike plattformer for digital samhandling	Svak
		17b	Reflektere	Sterk	Korleis digital deltaking og samhandling påverkar forma på innhaldet i samfunnsdebatten	Svak
18	Beskrive sentrale lover, reglar og normer og drøfte kva konsekvensar brot på desse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt	18a	Beskrive	Sterk	Sentrale lover, reglar og normer	Svak
		18a	Drøfte	Sterk	Kva konsekvensar brot på desse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt	Svak
19	Beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Noreg i dag og reflektere over sentrale utfordringar	19a	Beskrive	Sterk	Trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Noreg i dag	Sterk
		19b	Reflektere	Sterk	Over sentrale utfordringar	Sterk

Tabell 3: *Analyseresultat av kompetansemål i samfunnsfag etter 10. trinn. Kompetansemålene er hentet fra læreplan i samfunnsfag etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020).*

4.1.2 Funn analyseskjema 1

I innledningen til studien blir forskningsspørsmålet presentert som; Hvordan legger LK20 og de nye lærebøkene til rette for kritisk tenkning? I dette analyseskjemaet undersøker jeg som redegjort for i kapittel 2.4.1 det formelle og oppfattede læreplannivået på et kompetansemålnivå. Det formelle læreplannivået er først og fremst forpliktende for pedagogisk praksis, men sammen med det oppfattede læreplannivået, opp til vurdering og grunnlag for ulike (Goodlad gjengitt i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 155-156). I fortolkningen av kompetansemålene vil jeg først oppsummere med å tallfeste funn i analysen. I læreplanen for samfunnsfag etter 10 trinn finner jeg 34 ferdighetsverb som legger grunnlag for innrammingen til handlingsdimensjonen. Dette illustreres i figuren:



Figur 7: Egen utarbeidet figur som viser fordeling av sterke og svake ferdighetsverb.

Figuren over viser en fordeling av ferdighetsverb hvor det på venstre side av pilen illustreres ferdighetsverb med sterk innramming under handlingsdimensjon. Ferdighetsverbene her er å reflektere, drøfte, beskrive og sammenligne. På høyre side av pilen illustreres ferdighetsverb med en svak innramming under handlingsdimensjonen. Ferdighetsverbene her er å utforske, presentere, gjøre rede, bruke og vurdere. Hensikten med figuren er å vise en oversikt over hvordan jeg fortolker og innrammer de 34 ferdighetsverbene.

Under handlingsdimensjonen viser både tabell og figur en overvekt av sterk innramming. En særlig årsak til dette er kompetansemålenes bruk av ferdighetsverbet reflektere. I tabellen på side 30 som viser forklaring av ferdighetsverbene, beskrives å reflektere som å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også

reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse (Udir, 2020, s. 20-22). Dette betyr at det blir presisert hvilken bruksmåte ferdighetsverket har, og graden av kontroll forstås som sterk. Det vil si at graden av valgfrihet for hvordan elevene skal gå frem for å undersøke og tenke gjennom ulike sider, blir rettet mot egne og andres holdninger og ideer. Dette skal igjen resultere i en bedre innsikt og forståelse.

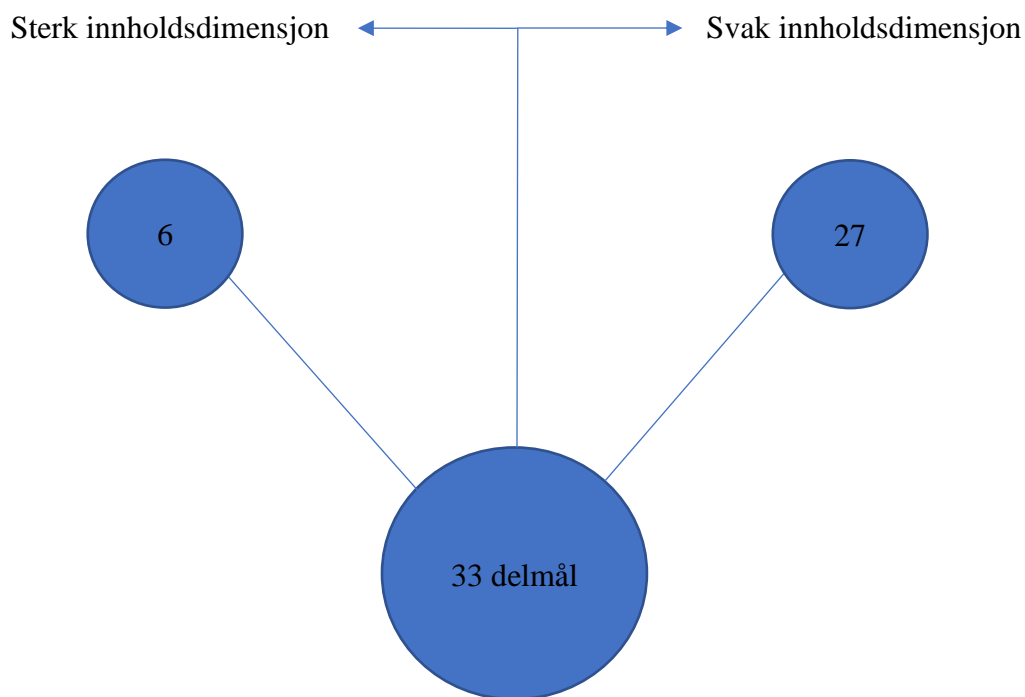
I teorikapittelet redegjøres det for forholdet mellom kritisk tenkning og refleksjon. Her beskrives den kritisk refleksive tenkningen som noe som må settes i sammenheng med handling. Dette kan eksemplifiseres gjennom «veivalg». Å reflektere kan føre til kritisk tenkning når det fører til et valg, som igjen skaper en handling (Dewey, 2011). Slik blir et funn i denne studien at ferdighetsverket å reflektere avhenger av at kompetansemålet viser til et innhold om hvilke veivalg elevene skal mestre for selve læringsutbytte. Nettopp dette blir gjeldende for de andre funnene i analysen hvor ferdighetsverbene får en sterk handlingsdimensjon med en høyere grad av kontroll for bruksmåten.

I tabellen og figuren finner jeg 13 ferdighetsverb som tolkes i retning av en svak handlingsdimensjon. For å eksemplifisere hvorfor viser jeg til ferdighetsverbene, å presentere og å utforske. I tabellen på side 30 som viser forklaring av ferdighetsverb, beskrives å presentere som å vise, forklare og legge frem et faglig emne eller et produkt. Måten å presentere på kan variere, men målet med en presentasjon er å gjøre emnet eller produktet tilgjengelig for andre. Presentere kan også bety å illustrere og å demonstrere (Udir, 2020, s. 20-22). Det står det i beskrivelsen at måten å presentere på kan variere. Gradene av valgfrihet når det kommer til hvordan elevene skal presentere et emne eller produkt kan her fortolkes som en svak innramming. Det vil si at graden av kontroll kompetansemålets handlingsdimensjon har, ikke bærer preg av høy grad av kontroll. Når det gjelder ferdighetsverket å utforske, kan dette fortolkes både som en sterk og svak innramming. Å utforske har fått et større fokus i de nye læreplanene, men spørsmålet hvorvidt føringene har en sterk styring kan diskuteres. I beskrivelsen av å utforske går ferdighetsverket ut på å oppleve, eksperimentere og ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr (Udir, 2020, s. 20-22). Her tolkes ferdighetsbegrepet som vagt og uoversiktlig når det kommer til elevenes bruksmåte for

hvordan de skal mestre ferdigheten. Tolker man ferdighetsverbet med en sterk grad av kontroll vil å utforske favne et stort uoversiktlig område. Om handlingsdimensjonen forstås som svak, som fortolket i denne studien, er det stor grad av valgfrihet innenfor beskrivelsen av hva det vil si å utforske. Dette er et funn som senere i studien vil settes i sammenheng med føringene til LK20, og hvordan kritisk tenkning legges til rette.

Oppsummert har jeg vurdert målene ut ifra av graden på innrammingen, dette innebærer grad av valgfrihet og kontroll for beskrivelsene av ferdighetsverbene i LK20. Under handlingsdimensjonen tolker jeg, som analysen viser, at graden av kontroll gjenspeiler føringer i LK20. Her er særlig to ferdighetsverb som skiller seg ut, den sterke innrammingen delmålet å reflektere har, og den svake innrammingen delmålet å utforske har. Dette er to særlig interessante funn som vil ha en rolle videre i studiens undersøkelse. Med en svak innramming til hvordan elevene skal gå frem for å mestre, har elevene valgfrihet i bruksmåte for å tilegne seg kompetansen av hva innholdet dreier seg om. Ferdighetsverbet å utforske tolker jeg i den retning at bruksmåten og dermed fremgangsmåten bærer preg av valgfrihet. Er derimot innrammingen sterk er det klare føringer for hvordan elevene skal gå frem for å mestre. Bruksmåten til ferdighetsverbet reflektere viser til et eksempel på kontroll når det kommer til bruks- og fremgangsmåte for å nå læringsutbytte for kompetansemålet som helhet.

Videre i dette kapittelet vil jeg redegjøre for funnene som hører til kompetansemålenes innholdsdimensjon. På samme måte som handlingsdimensjonen, analyseres kompetansemålenes innhold ut ifra en sterk eller svak innramming. Dette steget i analysen vil nærmere vise forholdet om hvordan føringer i LK20 legger til rette for kritisk tenkning. For å vise en oversikt over funnene i tabellen ovenfor, illustreres funnene i en egen utarbeidet figur. Disse funnene blir illustrert på en annen måte enn figuren som viser innramming av handlingsdimensjon, siden innholdsdimensjonen består av tekst. Her presiseres det at kompetansemålenes innholdsdimensjon har færre innramminger, fordi det i handlingsdimensjonen er to ferdighetsverb til samme tekst. Under kompetansemålenes innholdsdimensjon finner jeg 33 delmål:



Figur 8: Egen utarbeidet figur som viser sterk og svak innramming av innholdsdimensjonen til hvert kompetansemål.

Figuren over viser en fordeling av sterk og svak innramming av innholdsdimensjonen til hvert kompetansemål. Fra sirkelen i midten, med teksten 33 delmål, trekkes det to linjer til to mindre sirkler. Til venstre for pilen har jeg fortolket innholdsdimensjonen til kompetansemålene, og finner 5 innramminger som er sterke. Til høyre for pilen har jeg funnet hele 27 svake innramminger til innholdsdimensjonen.

Funnene i denne delen av analysen viser en tydelig overvekt av valgfrihet til innhold for å nå kunnskap og kompetanse for hvert kompetansemål. Jeg vil først starte med å redegjøre for funnene jeg fortolker som sterke innramminger, før jeg begrunner fortolkningen av overvekten den svake innramming har. Når jeg viser til eksempler og hvordan jeg går frem for å fortolke, er hensikten å skape en åpen fremstilling av analyseresultatene. I denne studien er det særlig kompetansemål 8, 10 og 19 som skiller seg ut fra de andre. Her blir innholdet fremhevet og tydeliggjort på en eksplisitt måte når føringene konkretiserer et emne eller tema.

Det betyr ikke at samtlige kompetansemål ikke viser seg som uklare og komprimerte, men at analysen viser at innholdet i nevnte kompetansemål blir rettet mot en konkret hendelse, fenomen eller et system.

Innholdsdimensjonen til kompetansemål 8, delmål 8a, fremstilles slik; *Årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust*. Dette delmålet får en sterk innramming når det direkte henvender seg til en historisk hendelse som holocaust. Her legges det føringer for innholdet i kompetansemålet som viser en høyere grad av kontroll for hva elevene skal oppnå kunnskap om. Innholdet komplementeres når delmål 8b sier at elevene skal reflektere over hvordan disse ekstreme holdningene og handlingene kan forbygges. Slik får hele kompetansemål som helhet en sterk innholdsdimensjon når graden av kontroll ikke åpner for valgfrihet om hvordan elevene skal gå frem for å tilegne seg kompetanse. Hvordan elevene skal gå frem for å tilegne seg kunnskap blir også konkretisert i de to andre kompetansemålenes innholdsdimensjon. Kompetansemål 10, delmål 10a; *Fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for*, fortolkes som en sterk innramming når folkegruppen, samene, med en nasjonal avgrensning blir konkretisert. Videre skal elevene oppnå kunnskap med å redegjøre for hvordan samene har blitt undertrykket i det norske samfunnet. Delmål 10b, *Kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå*, beskriver hvordan elevene skal gå frem for å reflektere om innvirkningen dette har hatt på individ- og samfunnsnivå. Konkretiseringen av innhold skaper en sterk innramming hvor valgfriheten er minimal, og kontrollen for hva elevene skal tilegne seg av kunnskap forstås som konkret (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det siste kompetansemålet som i denne studien har en sterk innramming for innholdsdimensjonen er kompetansemål 19. Delmål 19a; *Trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Noreg i dag*. Innholdsdimensjonen får sterke føringer når elevene skal kunne beskrive det norske politiske systemet og hvordan velferdssamfunnet vårt er bygget opp. Delmål 19b, *over sentrale utfordringer*, komplementerer en helhet som skaper en høyere grad av kontroll (Utdanningsdirektoratet, 2020). Føringene for hvordan elevene skal tilegne seg kunnskap er i dette kompetansemålet konkretisert. Valgfriheten for å vurdere et politisk system er liten når kompetanseoppnåelsen rettes mot Norge. Kunnskap om hva et velferdssamfunn vil innebære, er innenfor et avgrenset område. Når elevene skal reflektere over sentrale utfordringer, blir dette gjennom føringer som avgrenser valgfriheten. Her sier ikke innholdsdimensjonen at elevene skal tilegne seg kunnskap om andre nasjoners politiske

system, og heller ikke perspektiver på andre velferdssamfunn enn Norge sitt. I artikkelen til Børhaug (2014), selective critical thinking, problematiseres særlig opplæringen rundt politiske systemer og velferdssamfunn. En årsak til dette er at et snevert syn, hvor lærebøker ikke åpner opp for kritisk tenkning rundt ulike former og perspektiv på forskjellige politiske system (Børhaug, 2014). Konsekvenser av dette hindrer mulighetene for å sammenligne og utvide forståelsen for samfunnsstrukturer. Dette funnet er interessant for å undersøke hvorvidt LK20 og lærebøker legger til rette for kritisk tenkning.

I denne studien er et annet sentralt funn kompetansemålenes svake innramming av innhold. Dette viser tabellen og figuren når 27 delmål fortolkes i en retning av å ha stor grad valgfrihet til innhold. Det vil ikke la seg gjøre å vise fremgangsmåten for hvordan jeg fortolker alle kompetansemålene med svak innramming til innhold. For å vise hvordan føringer i LK20 legger opp til valgfrihet viser jeg derfor til et eksempel hvor jeg fortolker hensikten bak den svake innrammingen. Tidligere har for eksempel 2. verdenskrig vært obligatorisk for opplæringen i grunnskolesammenheng. Dette står ikke lenger eksplisitt i de nye styringsdokumentene, men vil implisitt fortsatt være et sentralt tema. Et eksempel her er kompetansemål 5, delmål 5a; «*Gjere greie for årsakar til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konfliktar*» og delmål 5b; «*reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her ligger det implisitt føringer som legger opp til at opplæringen kan handle om verdenskrigene, og det er nærliggende å tro at kompetansemålet kan dekkes av et innhold rundt 1.-, 2. verdenskrig eller den kalde krigen. Innholdsdimensjon åpner likevel for en valgfrihet som kan utelukke, eller forminske temaets sentrale plass i den pedagogiske praksis. For å legge tilrette for kritisk tenkning omkring temaet, er det her i større grad opp til lærerens profesjonalitet, lærebøker eller andre læringsverktøy. Dette vil være en gjeldende forståelsesmåte for majoriteten av kompetansemålene med svak innramming til innhold. Et annet funn som fortolkes som en konsekvens av disse føringene er hvor uklart og komprimert kompetansemålene behandler innholdet. Det knyttes ferdighetsverb opp mot innhold, men innholdet gir ikke tydelige og konkrete rammer for hva elevene skal tilegne seg kunnskap om. Dette kan tyde på at den kritiske tenkningen avhenger av for eksempel bruken av læremidler, som lærebøker. Dersom delmålenes svake innramming blir gitt en sterk innramming i lærebøkene, fortolker jeg at ansvaret for kritiske tenkning i større grad legges utenfor kompetansemålet operasjonalisering.

Gjennom analysen av kompetansemålene vil jeg nå gi en kort oppsummering av hvordan kritisk tenkning kan implementeres i kompetansemålene. Først har jeg vist til ferdighetsverbenes svake og sterke innramming. Her finner jeg en liten overvekt av sterk innramming, mye grunnet ferdighetsverbet å reflektere. Et funn i analysen er at å reflektere må settes i sammenheng med handling gjennom forståelsen av et konkret innhold. En refleksiv kritisk tenkning kan vise seg utfordrende når funnene i innholdsdimensjonen til analyseskjema åpner for valgfrihet til hva elevene skal tilegne seg av kunnskap for å oppnå kompetanse. På den andre siden i analysen finner vi ferdighetsverbet, å utforske, som peker i en retning av å legge til rette for dybdelæring. Denne sammensetningen av kompetansemål kan både gi muligheter og utfordringer for hvordan det legges opp til kritisk tenkning. En overordnet fortolkning trekker i retningen av at LK20 i større grad er avhengig av læremidler og lærerens profesjonalitet for å kunne legge til rette for kritisk tenkning. En mulighet og utfordring er om delmålenes svake innramming blir gjort om til en sterk innramming i lærebøkene. Læreboka vil på denne måten legge føringer for hvilken kunnskap som er relevant for å oppnå hvert enkelt kompetansemål, selv om kompetansemålet åpner for elevmedvirkning og valgfrihet. For kompetansemålene med sterk handling- og innholdsdimensjon vil dette skape mindre valgfrihet til tema og innhold i lærebøkene, når det på forhånd er bestemt hva elevene skal tilegne seg kompetanse om. Dette undersøkes i neste kapittel, 4.2 analyse av lærebøker. Etter denne analysen vil jeg sammenfatte analyseskjemaene for å vise forholdet mellom LK20 og lærebøker i samfunnsfag, og hvordan det legges opp til kritisk tenkning.

4.2 Analyse av lærebøker

Læreplanen i samfunnsfag etter 10. trinn består av 19 kompetansemål, som videre blir delt inn i delmål. I dette analyseskjemaet vil jeg først vise til en oversikt hvor jeg grundig analyserer hvilke kompetansemål som dekkes i lærebøkens kapitler. Dette vil være nødvendig når en komprimert lærebok for 9. trinn ikke vanligvis en innom alle temaer for ungdomstrinnet. Når jeg avgrenser fortolkningen slik, kan jeg vise en oversikt over hvilke kapitler i lærebøkene som prioriteres og er relevante. Dette gir meg føringer og rammer for å undersøke graden og bruken av kritisk tenkning innenfor de tre normative nivåene, som er naiv realisme, relativisme og kriteriebasert realisme. Symbolet «√» viser at kompetansemålet er dekket i læreboka, og dermed i denne studien aktuell å undersøke nærmere opp mot kritisk tenkning. Symbolet «x» viser at kompetansemålet ikke dekkes i læreboken, og derfor ikke relevant for å vurdere forholdet mellom kritisk tenkning i læreplanen og lærebøkene. Om temaer i et

kompetansemål nevnes, har jeg med symbolet «/» som kan tyde på at kompetansemålet delvis blir dekket i læreboka. Dette har jeg valgt å inkludere, om det er tilfeller som indikerer en naiv realisme, det første normative nivået til Maggioni & Parkinson (2008). Når forskningsmaterialet allerede er stort nok til fortolkning og undersøkelse av forskningsspørsmålet, vil hovedfokus for analyse være under symbolet «✓». Nevnte symboler blir beskrevet i tabellen under;

Symbol	Betydning
✓	Symbolet viser at kompetansemålet er dekket i læreboka.
/	Symbolet viser at temaet nevnes liten grad
x	Symbolet viser at det ikke er samsvar mellom kompetansemål og tekster i lærebok.
-	Ikke kjennetegn for normativt nivå
+	Kjennetegn for et normativt nivå
L1	Relevans 9 - Gyldendal
L2	Arena 9 - Aschehoug
L3	Samfunnsfag 9 - Cappelen

Tabell 4: *Symbolbeskrivelser for analyseskjema 2*

I tillegg til at lærebøkene har fått hvert sitt symbol, benyttes symbolene «+» og «-». Symbolet «+» viser at jeg finner kjennetegn og eksempler på et normativt nivå i et tekstutdrag, mens «-» viser at tekst og tema ikke har tydelige kjennetegn for de tre normative nivåene. Denne måten å kode et datamateriale på, kan man se i lignende forskning. Jeg har hentet inspirasjon fra Børhaug (2014) hvor symbolene «+» og «-» anvendes. Årsaken for bruk av symboler er på grunnlag av den store tekstmengden i lærebøkene viser til. Jeg kan ikke gjengi hele og store tekstutdrag i denne studien, derfor velger jeg å fremstille data på en oversiktlig og ryddig måte. Det vil her stilles stor nøyaktighet til studiens reliabilitet. Vil min forståelse av de tre normative nivåene vise seg på en måte som ikke belyser lærebøkens bruk av kritisk tenkning? Gir utformingen symbolbeskrivelser er oversikt over analyseresultat? Har min fortolkning av innholdet i de ulike lærebøkene gitt misforståelser som avviker fra forskningsspørsmålet? Dette er eksempel på spørsmål jeg må ta høyde for underveis i analyseprosessen. Om jeg gjør dette vil jeg styrke studiens interne reliabilitet. For å beskrive

hvordan jeg går frem for å undersøke innholdet i lærebøkene, vil jeg nedenfor vise til et utdrag fra presentasjon av analyseskjema. Videre redegjør jeg stegvis hvordan jeg fortolker innholdet.

Nr.	Kompetansemål		Ikke dekket	Delvis	Dekket	Naiv realisme	Relativisme	Kriteriebasert realisme
10	Gjere greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå	L1			✓	-	+	+
		L2			✓	-	-	+
		L3	X	/		+	-	-

Tabell 5: Utdrag fra analyseskjema 2

I utdraget fra analyseskjema 2 på side 77-81 bruker jeg kompetansemål 10 for å redegjøre for hvordan jeg går frem for å fortolke innholdet i lærebøkene. Ovenfor er L1 og L2 markert med «✓», som betyr at lærebøkene i ulik grad dekker temaet. L3 er markert med «x» og «/» som betyr at læreboka i mindre grad dekker temaet. Etersom jeg allerede har funnet ut at kompetansemål 10 har en sterk handling og innholdsdimensjon, kan jeg ikke utelukke at dette kompetansemålet heller blir dekket på et annet årstrinn i læreverket til Cappelen, Samfunnsfag 8-10. I den grad læreboka nevner samene som et urfolk som har blitt utsatt for overtramp, er i forbindelse med kapittel 1 – identitet, på s. 39. Her forklarer læreboka om samenes opprør gjennom musikk, og joika-opprøret. Om dette er læreverkets hele bidrag, finner jeg kjennetegn på naiv realisme. Læreboka gir ikke rom for å vurdere hvorvidt fortiden åpner for flere årsaksforklaringer knyttet til uretten samene har blitt utsatt for. Teksten på s. 39 legger ikke opp til å reflektere noe rundt konsekvenser på individ- og samfunnsnivå, noe som gjør innholdet av forståelsen objektiv. Informasjonen gir et forenklet bilde av virkeligheten (Bredahl et al., 2021). Et annet funn i dette tilfelle, er hvordan læreboka omgjør

en sterk handling- og innholdsdimensjon i kompetansemålet til en svak innramming i læreboka.

Lærebøkene som videre analyseres er L1 og L2. I disse lærebøkene vil jeg undersøke hvordan det legges til rette for kritisk tenkning. For å finne ut av dette bruker jeg de tre normative nivåene naiv realisme, relativisme og kriteriebasert realisme, som kan indikere i hvilken grad forståelsesmåten til emnet blir utfordret. L1 – Relevans 9, kapittel 8 – Vårt mangfoldige samfunn, knytter uretten samene har blitt utsatt for til maktkritikk. På s. 256-261 redegjør læreboka for fornorsking av samene, og uretten de ble utsatt for gjennom assimilering. Læreboka innehar konsekvenser dette har fått på et individ- og samfunnsnivå. Her finner jeg eksempel på både kriteriebasert realisme og relativisme. Når læreboka sier på s. 260 at mye arbeid står igjen for samenes krav på beskyttelse, blir forholdene uklare, og dermed er det ikke tilrettelagt for tilegnelse av kriterier som gjør elevene i stand til å vurdere dette selv. Dette er kjennetegn for det andre normative nivået, relativisme. Hva gjenstår av arbeid? Her kan elevene ende opp med å ikke vite eller kunne ta et standpunkt for hva som er virkeligheten. Jeg finner også kjennetegn for det mest avanserte nivået, kriteriebasert realisme. Læreboka redegjør for temaet som at noe har skjedd og det må vi forholde oss til. Læreboka forholder seg objektiv til fortiden, og historiefortellingen har subjektive innslag med multimodale virkemidler. Dette skaper en fremstilling som åpner for at elevene kan mene noe om innholdet som utfordrer og påvirker forståelsen av hendelsene. Sentrale hendelser blir illustrert med en tidslinje på s. 257. Dette åpner for at elevene kan bygge kunnskap selv om ulike forhold skulle være uklare (Heidenreich et al., 2021).

L2 – Arena 9 er læreboka som gjennom s. 56-75 har satt av et helt kapittel under del 1 – individ og samfunn for kompetansemål 10. Læreboka innleder kapittelet med subjektive historiefortellinger. Her inviteres elevene underveis i fortellingen til å selv sette seg i en situasjon hvor de er 7 år gamle og må reise langt vekk for å bo på internatskole. På denne måten legges det med en gang til rette for en kritisk refleksiv tenkning, hvor fortellingen komplementeres av ulike modaliteter som kan påvirke elevenes tekstforståelse. I følge Fougat & Løvland, (2019) representerer og formidler tekster en del av virkeligheten, og når elevene blir påvirket av forskjellige modaliteter med ulik funksjon, som bilde, verbaltekst, paratekst og tidslinjer utvikler de en multimodal tekstkompetanse. Dette samspillet i læreboka åpner for en kriteriebasert realisme når det multimodale samspillet åpner for opplysninger hvor elevene selv får mene noe. På denne måten åpnes det for hva (Fougat & Løvland, 2019) kaller

modalitetenes affordans, som gir flere muligheter for å skape mening. En slik funksjonell spesialisering kan settes i sammenheng med tilegnelsen av kriterier som gjør elevene i stand til å bygge kunnskap selv om forholdene er uklare. Tekstmengden til kapittelet gjør at temaet åpner for å se flere perspektiv i en sammenheng, og et eksempel på dette er hvordan læreboka knytter en parallell mot uretten av samene til kolonitidens tankegang på s. 70 (Hellerud et.al., 2020).

Med denne fremgangsmåten redegjør jeg for tankeprosessen rundt hvordan jeg går frem for å fortolke innholdet i lærebøkene. Jeg ser etter indikatorer og kjennetegn for epistemiske nivå, som redegjort for i teorikapittelet, under punkt 2.6.1. Dette danner grunnlaget for å vurdere om lærebøkene legger til rette for kritisk tenkning. Et tema må jeg tolke som en helhet, for om jeg undersøker en modalitet eller et avsnitt vil det kunne oppstå misforståelser rundt læreboka meningsinnhold. Dette viser jeg til i metodekapittelet hvor fortolkningsprosessen følger det andre nivået av den dobbelte hermeneutikken. Når jeg følger dette nivået er jeg bevisst på at ideen knyttet til fortolkning skjer i et samspill mellom del og helhet. Her får fortolkningen en ryddig tilnærming, når jeg stiller meg så objektiv som mulig til hva tekstene formidler. På denne måten ivaretar jeg den interne reliabiliteten, selv om Karlsen (2009) sier at vi vil ha et utgangspunkt med bakgrunnskunnskaper som vi forsøker å tilpasse våre allerede etablerte oppfatninger (Karlsen (2009)). For å se forholdet mellom kritisk tenkning i LK20 og lærebøkene vurderer jeg samtidig om lærebøkene følger opp kompetansemålenes sterke innramming. På den andre siden knyttes studien opp mot styringsdokumentenes kompetanseorienterte plan, og derfor valgfriheten lærebøkene har til innhold. Dette kan føre til ulikheter og forskjeller i hva elevene oppnår kunnskap og kompetanse om, selv om kompetansemålene skulle ha en sterk innramming til handlingsdimensjonen.

Med redegjørelse av fremgangsmåte for fortolkning har jeg eksemplifisert forståelsesmåten til undersøkelser av innholdet i lærebøkene. Fortolkningen gjennom analyseeksempelet er forankret gjennom det andre nivået av den dobbelte hermeneutikken, og vil være den forståelsesmåten jeg bruker gjennom hele presentasjonen av analyseskjema 2. Nedenfor presenterer jeg funnene i en tabell på neste side:

4.2.1 Presentasjon av analyseskjema 2

Analyseskjema 2								
Nr.	Kompetansemål	Lærebok	Ikke dekket	Delvis dekket	Dekket	Naiv realisme	Relativisme	Kriteriebasert realisme
1	Bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktoy og drøfte kor gyldige og relevante funna er	L1			✓	-	+	+
		L2			✓	-	+	+
		L3			✓	-	+	+
2	Vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår	L1			✓	-	+	+
		L2			✓	-	+	-
		L3			✓	-	+	+
3	Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka haldningane og handlingane til folk	L1			✓	-	+	+
		L2			✓	-	+	+
		L3			✓	-	+	+
4	Utforske korleis teknologi har vore og framleis er ein endringsfaktor, og drøfte innverknaden teknologien har hatt	L1	X			-	-	-
		L2			✓	-	+	+

	og har på enkeltmenneske, samfunn og natur	L3			✓	-	+	+
5	Reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst	L1			✓	-	+	+
		L2			✓	-	+	+
		L3			✓	-	+	-
6	Samanlikne korleis politiske, geografiske og historiske forhold påverkar levkår, busetjing og demografi i forskjellige delar av verda i dag	L1			✓	-	+	+
		L2			✓	-	+	+
		L3	X			-	-	-
7	Gjere greie for årsakar til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikhtar og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane	L1			✓	-	+	-
		L2			✓	-	+	+
		L3			✓	-	+	+
8	Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust og reflektere over korleis ekstreme holdningar og	L1			✓	-	+	+
		L2			✓	-	-	+
		L3			✓	-	+	+

	ekstreme handlingar kan førebyggjast							
9	Utforske og beskrive korleis menneske og urfolksrettar og andre internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd	L1			✓	-	+	+
		L2			✓	-	+	+
		L3	X	/		+	+	-
10	Gjere greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå	L1			✓	-	+	+
		L2			✓	-	-	+
		L3	X	/		+	-	-
11	Beskrive ulike dimensjonar ved berekraftig utvikling og korleis dei påverkar kvarandre, og presentere tiltak for meir berekraftige samfunn	L1			✓	-	+	+
		L2			✓	-	-	+
		L3			✓	-	+	+
12	Vurdere korleis arbeid, inntekt og forbruk kan påverke personleg økonomi, levestandard og livskvalitet	L1			✓	-	+	-
		L2			✓	-	+	-
		L3	X			-	-	-
13	Reflektere over likskaper og	L1			✓	+	+	-

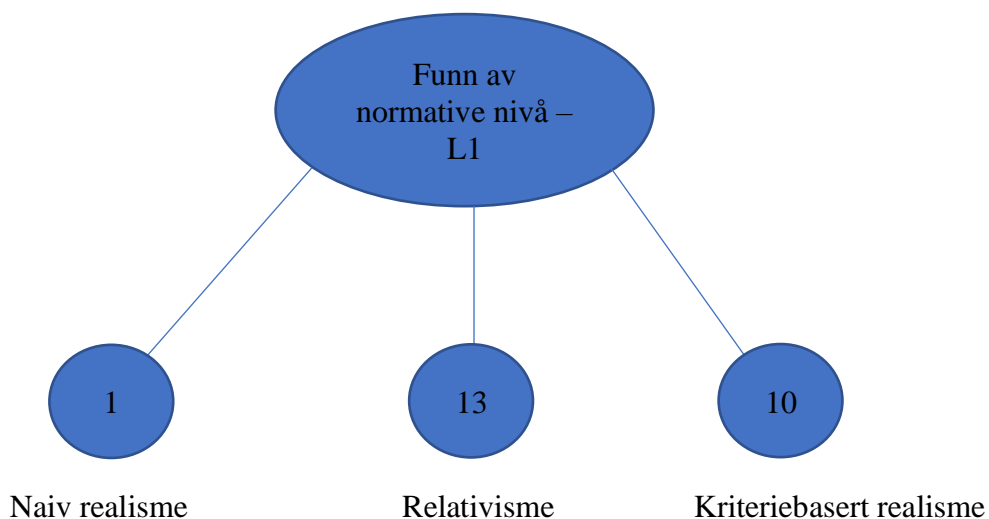
	ulikskaper i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald	L2			✓	-	+	-
		L3			✓	-	+	+
14	Utforske og reflektere over eigne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett	L1	X			-	-	-
		L2			✓	-	+	+
		L3	X			-	-	-
15	Reflektere over korleis identitet, sjølvbilete og eigne grenser blir utvikla og utfordra i ulike fellesskap, og presentere forslag til korleis ein kan handtere påverknad og uønskte hendingar	L1	X			-	-	-
		L2			✓	-	+	+
		L3			✓	-	+	+
16	Reflektere over kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og korleis desse grunngir standpunkta sine	L1			✓	-	+	+
		L2	X	/		-	+	-
		L3			✓	-	+	+
17	Utforske ulike plattformar for digital samhandling og reflektere over korleis digital deltaking og samhandling påverkar forma på innhaldet i samfunnsdebatten	L1	X	/		-	-	-
		L2	X	/		-	-	-
		L3			✓	-	+	+

18	Beskrive sentrale lover, reglar og normer og drøfte kva konsekvensar brot på desse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt	L1	X			-	-	-
		L2	X	/		-	-	-
		L3			✓	-	+	+
19	Beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Noreg i dag og reflektere over sentrale utfordringar	L1	X			-	-	-
		L2	X	/		-	-	-
		L3			✓	-	+	+

Tabell 6: *Analyseresultat av lærebøker i samfunnsfag.*

Tabellen viser ovenfor viser en fortolkning av lærebøkene. Under fortolkningen er det gjort noen valg som gjelder for alle de tre lærebøkene. I undersøkelsen ser jeg at deler av et kompetansemål kan dekkes i ulike kapitler i lærebøkene. Dette gjør at jeg har valgt å tolke analysefunnene slik at symbolene, «/» og «✓», ikke nødvendigvis baserer seg på ett tekstutdrag alene, men forstås som en overveid helhet. På samme måten som symbolet «x», kan jeg ikke utelukke at det ikke vil være indikatorer eller kjennetegn for epistemiske nivå, men jeg har konsekvent kodet inn symbolet «-», som for symbolbeskrivelser i tabell 2 står for «ikke kjennetegn på normative nivå». Dette valget har jeg gjort for å ikke skape ulikhet i fortolkningen av det store datamateriale. Hovedvekten i analysen retter jeg mot symbolet «✓» som vil gi en større oversikt over innholdet lærebøkene presenterer. Videre i fortolkningen av dette analysekjemaet utformes figurer som for hver lærebok skal vise en oversikt over funnene i tabellen ovenfor. Her blir symbolene tallfestet. Hensikten med dette er å sortere funnene, og vurdere i hvilken grad lærebøkene er læringsverktøy som kan legge til rette for kritisk tenkning. Jeg starter med å presentere en figur for L1 - Relevans 9 på neste side:

4.2.2 Funn analyseskjema 2

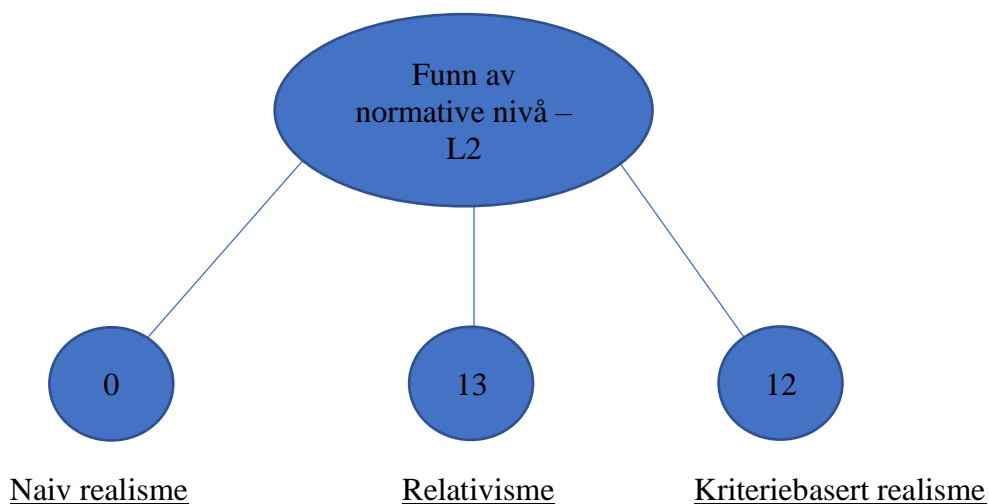


Figur 9: Egen utarbeidet figur som viser fordelingen av kjennetegn for normative nivå i L1

Funnene i L1 – Relevans 9 viser en overvekt av nivåene relativisme og kriteriebasert realisme. Det første nivået, naiv realisme viser seg vanskelig å finne indikatorer for, etter rammene jeg har satt for analyse av lærebøker. Jeg vil først starte med å presentere funnene jeg fortolker til det tredje normative nivået, kriteriebasert realisme. Når jeg begrunner fremgangsmåten for å sortere tekstutdrag til dette nivået, er det med hensikten om å skape en åpen fremstilling av innholdet i læreboka. Lærebokas innhold består av 9 kapitler hvor det siste kapitlet heter «Verktøykassa». Dette siste kapitlet tar for seg samfunnsfaglige metoder og fremgangsmåter som et verktøy for arbeid med de andre kapitlene. På denne måten kan læreboka åpne for tilegnelsen av kriterier som gjør elevene er i stand til å bygge kunnskap rundt innholdet. Dette tilleggskapitlet kan gi elevene er sett av ferdigheter for å tenke kritisk om læreboka har åpne fremstillinger om ulike forhold. Dette kjennetegnet ligger til grunn når elevene skal vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og hvorvidt kilder eller mangler på kilder kan påvirke forståelsen av et tema. Videre tar læreboka kontinuerlig for seg elementer som gir rom for å både utforske og reflektere. Dette handler både om problemstillinger og refleksjonsspørsmål underveis i teksten som åpner for kritisk tenkning (Heidenreich et al., 2021).

Gjennom kjennetegn og indikatorer som redegjort for i teorikapittelet, påpekes det at det ikke alltid vil være tydeligere skillelinjer mellom nivåene (Maggioni & Parkinson, 2008). Dette kan man se igjen i analyseresultatene. I tekstutdrag er det markert for både relativisme og kriteriebasert realisme. En årsak til dette er særlig kompetansemålets komprimerte læringsmål. Læreboka Relevans 9 kan dekke et læringsmål som fortolkes med kjennetegn for de tredje normative nivået. Samtidig vil et annet læringsmål innenfor samme tekstutdrag og tema ha en tyngde som åpner for kjennetegn for relativisme. Denne sammensetningen av normative nivå viser seg gjennom lærebokas historiske fortellinger, fra kapittel 3, *verdens første verdenskrig*, til årsaker og konsekvenser av nåtidige konflikter. Det andre normative nivået viser seg når elevene selv må trekke forbindelseslinjer når innholdet i lærebokas kapitler ikke tar et standpunkt for hva som er virkeligheten. Det vil si om forholdene for å vurdere sannheten er uklare (Maggioni & Parkinson, 2008). Dette betyr ikke at elevene ikke kan tenke kritisk rundt et tema som nåtidige konflikter. Læreboka legger heller opp til at elevene skal kunne tenke kontrafaktisk over endringer og reflektere om noen forutsetninger kunne hindret en konflikt (Heidenreich et al., 2021). Dette er et eksempel som fortolkes som et mønster for emner i læreboka, og kan settes i sammenheng med bruken av handlingsverbene å utforske og reflektere i kompetansemålenes handlingsdimensjon. Forholdet mellom LK20 og innholdet i læreboka viser et samsvar når kompetansemålene med en sterk handling- og innholdsdimensjon blir ivaretatt og fulgt opp i læreboka.

Funnene i L1 viser at det tverrfaglige temaet, bærekraftig utvikling står sentralt. Kapittel 2, 6, 7 og 8 trekkes i retning av innhold som ivaretar temaet. I kapittel 7 – jordas fremtid, åpner innholdet for en systemkritikk når innholdet bidrar til å belyse bærekraftig utvikling på systemnivå. I kapittel 8 gir innholdet en fremstilling av at politiske interesser, og viser perspektiver på maktkritikk (Heidenreich et al., 2021). Disse kapitlene har kjennetegn for kriteriebasert realisme når kritiske spørsmål påvirker forståelsen av et fenomen (Maggioni & Parkinson, 2008). Når ulike perspektiver trekkes frem gjennom åpne fremstillingen kan elevene utvikle kunnskap. Innholdet åpner for refleksjon og kritisk tenkning gjennom å utfordre elevenes forståelse for virkeligheten. Et funn i kompetansemålenes valgfrihet til innhold, kan tyde på at lærebøkens valg av innhold henger sammen med andre deler av LK20 enn innrammingen i kompetansemålene, som vist i analyseskjema 1.



Figur 10: Egen utarbeidet figur som viser fordelingen av kjennetegn for normative nivå i L2

Funnene i L2 – Arena 9 viser en overvekt av nivåene relativisme og kriteriebasert realisme. Etter rammene som er satt i denne delen av analysen, gir det ikke i denne læreboka utslag for det først nivået, naiv realisme. Jeg kunne modifisert tekst til for å finne kjennetegn for naiv realisme. Om jeg hadde gjort det, ville jeg ikke fortolket innenfor den dobbelte hermeneutikken. Dette ville gitt en gal fremstilling av helheten. På denne måten ville jeg heller ikke tatt hensyn til oppgavens gyldighet. Fortolkningene med føringene for analysen viser en jevn fordeling mellom det andre og tredje nivået, relativisme og kriteriebasert realisme. Dette følger fortolkningen av innholdet til L1, hvor jeg viser til at det ofte vil være kjennetegn for både relativisme og kriteriebasert realisme for hvert tekstutdrag.

L2 – Arena 9 har en tydelig inndeling av innhold. Kapitlene deles inn i tre deler, individ og samfunn, demokrati og deltakelse og en bærekraftig verden. I del 1 blir særlig kompetansemål 10, *Gjere greie for fornorsking av samane og dei nasjonale minoritetane og urretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå*, dekket i større grad med kjennetegn fra det tredje normative nivået. Kapitlet starter med å invitere elevene inn i en fortelling, hvor de får innsyn i hvordan Susann har kjent på stolthet og skam rundt sin egen etnisitet. På denne måten får fortellingen et subjektivt innslag som kan åpne for spørsmål og nysgjerrighet som kan påvirke forforståelsen. Et

eksempel på dette er hvordan læreboka åpner og stiller spørsmål tilbake til leser om å reflektere rundt årsaker til at mange samer skammet seg over egen kultur. Med denne innledningen til emnet redegjøres det videre i lange linjer helt tilbake til 1800-tallet og det flerkulturelle Nord- Norge. Bruken av flere modaliteter, særlig bruken av bilde og statistikk kan påvirke forståelsen når det multimodale samspillet gir opplysninger som åpner for å tenke kritisk. Med å illustrere utviklingstrekkene som fikk konsekvenser for samene på individ- og samfunnsnivå, endres bakgrunnskunnskapene for fornorskingspolitikken. Disse opplysningene blir videre tilegnede kriterier som gjør elevene i stand til å bygge forståelse og kunnskap om uretten samene ble og blir utsatt for. Elevene blir utfordret til systemkritisk tenkning når samenes rettigheter blir et tema inn mot kapittelets slutt. Innholdet i læreboka tar en objektiv tilnærming med spørsmål hvorvidt staten i dag er på samenes side. Innholdet belyser årsaker til statens holdning, og trekker linjer både til kolonitiden og FNs arbeid for å sikre urfolks rettigheter. Avslutningsvis vises spenningen mellom interessekonflikter, som kan forstås som maktkritikk (Hellerud et al., 2020).

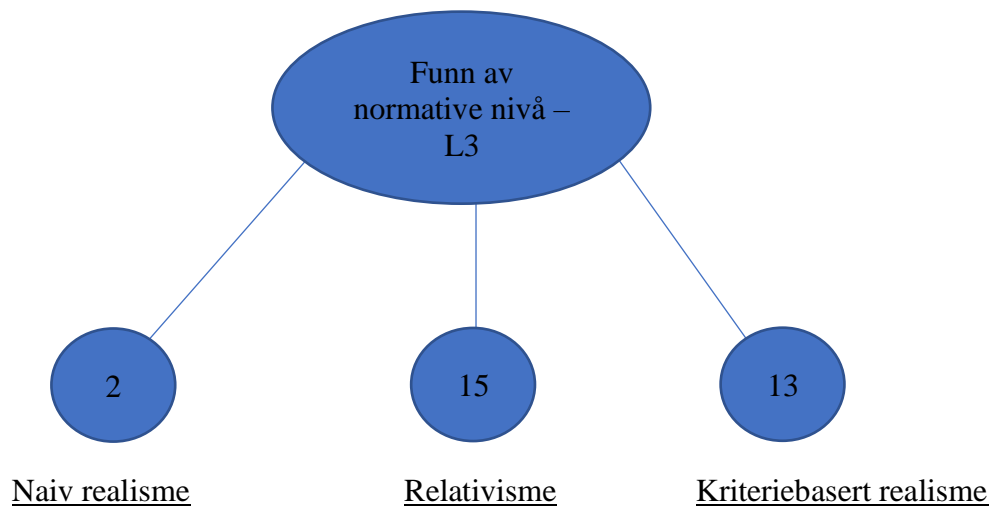
Del 2, demokrati og deltakelse er den største delen, og inneholder seks kapitler som i stor grad dekker større deler av kompetansemålenes delmål for Samfunnsfag etter 10. trinn. Kapitlenes struktur fortolkes i retningen av at de bygger på hverandre, som en tidslinje fra fortid til nåtid. I første kapittel bygger elevene bakgrunnskunnskap og tilegner seg forståelsen av hva nasjonalisme går ut på. Denne forståelsen og kunnskapen om blant annet nasjonalromantikk tar elevene med seg når innholdet i læreboka tar for seg første verdenskrig. På nivået for kriteriebasert realisme åpnes det for at fortiden er objektiv, men at hva som har skjedd må vi forholde oss til. Slik fremstiller læreboka innholdet med historiefortellinger med subjektive innslag, som åpner for fremstillingen om hvordan vi i dag markerer og forholder oss til historien (Maggioni & Parkinson, 2008). Et eksempel hvor en modalitet skaper kontraster er funksjonen bilde på s. 121 gir, hvor fotballspillere i England markerer med røde valmueblomster på draktene for å minnes de falne i første verdenskrig (Hellerud et al., 2020). Dette fortolkes som et grep som gir muligheter for å skape mening, og knytte tidligere historiske hendelser til noe mange elever har et aktuelt og nært forhold til. På denne måten kan tenke kritisk om hvilke veivalg som følger en normkritikk hvor perspektiver settes i en sammenheng.

Kapitlene under demokrati og deltakelse inneholder tekstutdrag som kan fortolkes i retning av det tredje normative nivået, men som analyseskjemaene viser, har temaene også indikatorer

for det andre normative nivået, relativisme. Fortiden kan ikke tolkes som relativ, men historiefortellingene setter ikke nødvendigvis kilder opp imot hverandre (Maggioni & Parkinson, 2008). Et eksempel her hvordan elevenes møte med tekstutdrag hvor alle tyskere blir sett på som fiender. I krig og konflikt vil det alltid være forskjellige perspektiver uavhengig av nasjonalitet. Mange tyskere ønsket ikke å bli sendt til Norge for å okkupere landet, og de var heller ikke nazister (Hellerud et al., 2020). Slik kan forholdene for å vurdere sannheten bli uklare, når mange elever ikke innehar bakgrunnskunnskap om de faktiske forholdene

Del 3 – En bærekraftig verden, er en samling av tre kapitler som samler ett av tre tverrfaglige temaer i LK20, og har i den grad styrket sin posisjon i lærebøkens valg av innhold. I denne satsingen tar det første kapitlet for seg fattigdom og rikdom og ser nærmere på levekår i et globalt perspektiv. Her tegnes først et bilde av de store forskjellene mellom rik og fattig hvor elevene ser levekår opp mot livskvalitet. Dette kan påvirke forståelsen for hvordan forskjeller skapes, og gjennom FNs bærekraftsmål tilegnes kriterier som gjør elevene i stand til å bygge kunnskap og se sammenhenger. Når innholdet tar for seg levekår i forskjellige verdensdeler åpnes det for flere perspektiver. Her kan elevene med hjelp av kritiske ferdigheter knytte årsaksforklaringer for hvorfor noen land har andre forutsetninger enn andre, som får konsekvenser på individ- og samfunnsnivå. I neste kapittel – Internasjonal handel bygger elevene kunnskap om hvordan verden gjennom globalisering knyttes tettere sammen. Tilnærmingen til innholdet blir eksemplifisert gjennom en subjektiv fortelling, som åpner for at elevene kan mene noe om årsaker til at den internasjonale handelen har økt. Videre gis det eksempler på sider ved dagens internasjonale handel som ikke er bærekraftig. Avslutningsvis skal elevene presentere tiltak som kan gjøre handelen mer bærekraftig. Kapitlet som komplementerer – arbeid, inntekt og forbruk bryter bærekraftsspørsmålet ned til hverdagslivet. Innholdet i disse kapitlene gir en objektiv fremstilling av det tverrfaglige temaet som har kjennetegn for kriteriebasert realisme (Maggioni & Parkinson, 2008). Sosiale, økonomiske og miljømessige sider dekkes, og åpner for å se dimensjonene i en sammenheng med hverandre. Dimensjonene sammenfattes gjennom læreboka henvisning til FNs bærekraftsmål. Samtidig er det kjent at bærekraftsspørsmålet kan klassifiseres som «wicked problem» (Hellerud et al., 2020). Dette åpner for det andre normative nivået, relativisme, når termen kjennetegner problemer med ulike interesser som kan skape uklarheter uten at eleven kan ta et standpunkt for hva som er virkeligheten (Maggioni & Parkinson, 2008). Læreboka åpner for kritisk

tenkning når innholdet underveis i teksten åpner for at elevene skal kunne selv mene noe, uten at det nødvendigvis er en åpenbar løsning på problemet (Børhaug, 2014).



Figur 11: Egen utarbeidet figur som viser fordelingen av kjennetegn for normative nivå i L3

Innenfor funnene i analyseskjema 2 skiller L3 seg noe fra L1 og L2 når kompetansemål 18 og 19, som har en sterk en sterk handling- og innholdsdimensjon, dekkes i Samfunnsfag 9. Som tolket tidligere, tyder dette på at emnet er dekket på forskjellige årstrinn i ungdomsskolen. Dette kan skape en ulikhet i tilegnelsen av kunnskap og kompetanse gjennom lærebøkene som læringsverktøy. Funnene i L3 – Samfunnsfag 9 viser som de andre lærebøkene en tydelig overvekt av relativisme og kriteriebasert realisme. Disse andre funnene vil på lik linje med L1 og L2 trekke i samme retning, og for å unngå gjentakelse vil jeg i dette avsnittet derfor kort vise til funnet som viser kjennetegn for det første normative nivået, før jeg går ser nærmere på hvordan lærebokas innhold tar for seg velferdssamfunnet og det politiske systemet i Norge.

I denne læreboka har jeg valgt å gi et eksempel det første normative nivået, naiv realisme. Årsaken til dette er hvordan tydelige kjennetegn for det normative nivået viser seg, og dette forsterkes når innrammingen i kompetansemålet viser en sterk grad av kontroll, og lærebokas innhold ikke samsvaret med innrammingen til graden av valgfrihet. Dette funnet er redegjort for ovenfor når jeg viser til hvordan jeg går frem for å fortolke. I forbindelse med emne mangfold, på s. 39, gir ikke læreboka rom for å vurdere hvorvidt fortiden åpner for flere årsaksforklaringer for hvordan samene ble utsatt for urett. Når læreboka uten å gi noe særlig bakgrunnskunnskap for hvorfor samene ikke opplevde å ha muligheten til å uttrykke stolthet

ved sin kultur, blir det vanskelig for elevene å tilegne seg kriterier for å vurdere innholdet. Et særlig kjennetegn for naiv realisme finner jeg når læreboka sier at aksepten for samenes fremvisning av sin kultur, «heldigvis er i stor endring» (Bredahl et al., 2021). Dette er en indikator for naiv realisme når holdningen i innholdet ikke utfordrer elevene til å tenke kritisk (Maggioni & Parkinson, 2008).

Kapittel 2 i L3 handler om demokrati. I dette kapittelet innledes hvordan det politiske systemet er bygget opp. Her får elevene først en innføring i hva det vil si å være en aktiv medborger som inngang til hva politikk dreier seg om. Dette tyder på at elevene kan tilegne seg kriterier som gjør elevene i stand til å bygge kunnskap når det politiske landskapet trekker i ulike retninger. Som kjennetegn for kriteriebasert realisme vil elevene kunne bygge kunnskap og tenke kritisk selv om forholdene er uklare. I denne sammenheng politikk og hvordan prioritere, fordele og vurdere bruk av ressurser med forpliktelsene som er lovpålagt (Maggioni & Parkinson, 2008). Kompetansemål 19; *Beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Norge i dag og reflektere over sentrale utfordringer*. Dette kompetansemålet blir i analyseskjema 1 fortolket som ha å en sterk handling- og innholdsdimensjon. Det vil si at graden av kontroll betyr at innholdet i lærebøkene etter føringer ikke legger opp til valgfrihet for hvordan elevene skal oppnå kompetanse om emnet. Denne graden av kontroll til innhold kan være en direkte henvisning til lærebøkene om å fremstille kritiske perspektiver på ulike problemstillinger, som for eksempel det politiske systemet. De demokratiske verdiene innholdet i L3 fremstillinger, fortolkes gjennom analyseskjemaet som ressurser for kritiske vurderinger. Læreboka eksemplifiserer dette gjennom å vise til andre lands politiske systemer, og hvordan normer og idealer er sentrale. Et eksempel finner jeg på s. 83, hvor innholdet tar for seg opprøret mot kongressen i USA, i forbindelse med valgresultatet i 2021. På den andre siden finner jeg ikke direkte kritiske vurderinger av det norske politiske systemet, men det tas opp utviklingstrekk og læreboka er åpen om utfordringer ved blant annet polarisering (Bredahl et al., 2021). I analysen av innholdet i lærebøkene finner jeg kjennetegn for både relativisme og kriteriebasert realisme. Skillelinjene mellom nivåene gjør som jeg tidligere har poengtert det vanskelig å trekke grenser. Innenfor begge de to normative nivåene vil det likevel være muligheter for systemkritikk (Maggioni & Parkinson, 2008).

Kompetansemål 18; *Beskrive sentrale lover, regler og normer og drøfte kva konsekvensar brot på desse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt*, blir analyseskjema

I fortolket som en sterk innramming, som gjør at lærebøker ikke har stor grad av valgfrihet til innhold. Siden rettstaten og demokrati kan settes i en sammenheng, blir rettstatens prinsipper en videreføring av samfunnsbilde læreboka tegner av det norske demokratiske systemet. Det fremstilles få kritikker, og læreboka fortolkes som at prinsipper langt på vei respekteres i Norge (Bredahl et al., 2021). I hvilken grad en lærebok på ungdomstrinnet skal være kraftige verktøy for kritiske analyser, kan diskuteres. Innholdet skal favne alle, og læreboka åpner for fremstilling hvor elevene selv kan vurdere virkeligheten av samfunnet de lever i, med andre ord systemkritisk tenkning. På denne måten skal elevene tenke systemkritisk ut ifra forutsetningene forståelsen av et tema gir. Å tenke kritisk rundt hvordan demokrati- og rettsstatsprinsipper er forankret er en omfattende prosess med evalueringer lærerens profesjonalitet må legge til rette for. En komprimert lærebok som denne oppfyller i større grad beskrivelser av samfunns- og maktstrukturer, og med det et normativt rammeverk som blir en plattform for kritisk tenkning. Innholdet i læreboka utfordrer underveis i teksten elevene til å mene noe, og med det anvende kritiske ferdigheter i møte med ny informasjon. Dette kan skape en operasjonalisering av ny kunnskap, som kan sammenfattes i fordypningsoppgavene til hvert kapittel. Dette blir et kjennetegn for det tredje normative nivået, kriteriebasert realisme (Maggioni & Parkinson, 2008).

Avslutningsvis for analyse av L3 vil jeg trekke frem kapittel 6 – velferdssamfunnet. Her vurderes økonomisk politikk og virksomhet i lys av prinsippene ovenfor, i lag med bærekraft (Bredahl et al., 2021). Dette kan også fortolkes som innføring i arbeidsmarkedets økonomi opp mot statlige krefter som to spenninger om hvordan systemer organiseres. Denne kritiske vurderingen av maktstrukturer kan åpne for maktkritikk om tilegnelsen av kriterier for de foregående kapitlene videreføres. På denne måten fortolker jeg, som et felles trekk for alle de tre lærebøkene, at de ulike tilnærmingene til innhold må forstås i et helhetlig perspektiv. Å plukke ut deler av et emne gir ikke alene rom for dybdelæring. Med å sammenfatte tverrfaglige temaer og læringsmål kan elevene tenke kritisk og vurdere kunnskapen selv innenfor gitte rammer. Om det er dette lærebøkene ønsker å formidle, er læreboka et sentralt verktøy for å oppnå kompetanse i samfunnsfag. Om det er dette som er baktanken for valgfrihet til innhold i kompetansemålene, har læreboka et større ansvar. Totalt sett vil innholdet i analyserte lærebøker favne høyere normative nivåer, som relativisme og kriteriebasert realisme. Lærebøkene, har som redegjort for, åpne fremstillinger med multimodale tekster som åpner for ulike meningsfortolkninger. Her vil det være rom for kritiske vurderinger.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først sammenfatte de to analyseskjemaene fra kapittel 4, for å beskrive forholdet begrepet kritisk tenkning får fra et høyere læreplannivå til det gjennomførte og erfarte læreplannivået (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 155-156). Dette forholdet har innvirkninger for det lokale nivået i skolen, og viser til hvordan innhold og struktur inngår under rammene for opplæring. Det er i den pedagogiske praksisen det legges til rette for at elevene kan tilegne seg kriterier og utøve forståelse for å tenke kritisk. Her får tilretteleggelsen av kritisk tenkning konsekvenser om læreplantekster ikke henviser til et konkret innhold, og videre gir læringsverktøy, som lærebøker, valgfrihet for didaktiske føringer. Når jeg viser til føringer for hvordan elevene skal utvikle evnen til å tenke kritisk i dagens skolehverdag, danner dette grunnlag for å videre problematisere bruken av begrepet med studiens teorikapittel. Et tidlig ønske for denne studien var å undersøke hvordan samfunnsutvikling og nyere litteratur kan yte motstand til styringsdokumentenes føringer. Med denne studiens undersøkelse vil jeg i dette kapitlet sammenfatte analyseresultater opp forskningsspørsmål og viktige spørsmål som stilles underveis i studien. Til slutt vil jeg vise til samfunnsoppdraget, hvor forholdet mellom føringene i styringsdokumentene og læreboka som verktøy for konkretisering av lærestoff, er en mulighet for å danne kritisk tenkende medborgere.

5.1 Tilretteleggelse av kritisk tenkning i LK20

I analyseskjema 1 har jeg undersøkt kompetansemålenes handling- og innholdsdimensjon med graden av valgfrihet og kontroll som kategoriserer svak og sterk innramming. For kompetansemålenes handlingsdimensjon, kan figur 7 på side 66 i denne undersøkelsen vise en jevn fordeling av svak og sterk innramming hos ferdighetsverbene, som utgjør handlingsdimensjonen. Trukket ut fra denne analysen er særlig styringsdokumentenes bruk av ferdighetsverbet å reflektere, som i denne studien har en sterk innramming. Tankeprosessen rundt verbets plass i kompetansemålene i samfunnsfag, trekker linjer til teorikapitlet. Tidlig i teorikapitlet introduseres verbet gjennom Dewey (2011) sin stegvise prosess mot kritisk refleksiv tenkning (Dewey, 2011). Derfor vil jeg først se nærmere på bruken av ferdighetsverbet å reflektere, før jeg viser til behovet for tilegnelsen av et sett av varierte ferdigheter, som et utgangspunkt for å kunne legge til rette for kritisk tenkning. Denne tilnærmingen er på grunnlag av ferdigheter for det 21. århundre, som har betydning for utformingen av føringene i LK20 (NOU 2014: 7).

Med bakgrunn for fornying av Kunnskapsløftet, ser man i Stortingsmelding 28 at elevene skal reflektere kritisk for å kunne vurdere samfunnet rundt seg. For å søke kunnskap om dette skal opplæringen sette elevene i stand til å tenke selv (Meld. St. 28 (2015-2016)). Å reflektere har en sterk handlingsdimensjon når det presiseres hvilken bruksmåte ferdighetsverket har. Å reflektere beskrives som å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse. Graden av valgfrihet for hvordan elevene skal gå frem for å undersøke og tenke gjennom ulike sider, blir rettet mot egne og andres holdninger og ideer (Udir, 2020, s. 20-22). Dette viser til hvordan og hvem elevene skal rette undersøkelsen mot, som beskriver en sterk innramming.

Ferdighetsverket å reflektere kan være et startpunkt for å kunne legge til rette for kritisk tenkning. Den kritisk refleksive tenkningen oppnås gjennom en utvidelse av forståelsen, og her må handlingsvalgene videre utfordres. Det handler om å overveie valgmuligheter for løsninger, basert på vurdering av forforståelsen opp mot ny forståelse hvor refleksjonsprosessen fører til et «veiskille», og handlingsvalg (Dewey, 2011). Dette kan tyde på at å reflektere, som utgjør 11 av 34 ferdighetsverb i kompetansemålene, må rettes mot et konkret innhold. Det er dette innholdet som etablerer et tolkningsrom for refleksiv kritisk tenkning gjennom å utforske og utfordre nye tankemåter. Her kan man se gjennom analyseskjema 2 at innholdsdimensjonen samlet sett ikke har en sterk innramming. Det vil si at det ikke i noen særlig grad rettes søkelys mot et konkret emne eller tema, forut for Holocaust og samenes rettigheter. Betydningen av føringene til styringsdokumentene gjør forholdet til læringsverktøy, som lærebøker, viktig. Gjennom konkretisering av innhold blir læreboka et viktig hjelpemiddel for å legge til rette for kritisk tenkning.

Likefullt, med referanse til hva Dewey (2011) sier, vil en kritisk refleksiv tenkning gå dypere inn i et problem, og herfra undersøke underliggende antakelser bak det man tar for gitt (Dewey, 2011). På denne måten vil begrepet kritisk tenkning romme bredt, og i fortolkningen av hvordan det legges til rette for kritisk tenkning i LK20, står ikke ferdighetsverket å reflektere alene. Under redegjørelse for bakgrunnen av fornyelse av Kunnskapsløftet, kan man tolke i den retning at LK20 legger seg tett på OECD sine utredninger for fremtidens skole. Med ferdigheter for det 21. århundre tilegner elevene seg et sett med varierte ferdigheter som sammen skal utvikle evnen til refleksjon og handling i et utdanningsperspektiv. Facione

(1990) deler gjennom sitt forskningsprosjekt, at ferdigheter er verktøy for tankemåter for å kunne tenke kritisk. Her vil ferdighetsverb som å forklare, drøfte, utforske og evaluere med flere utgjøre en variasjon for fremgangsmåter (Facione, 1990). Dette kan bety at kompetansemålenes handlingsdimensjon er utviklet for å møte kunnskap gjennom varierte tanke- og arbeidsmetoder for kompetanse, med svak eller sterk innramming. I lærebøkene møter elevene en variasjon i ferdighetsverb, og må med det anvende kritiske ferdigheter i møte med ny informasjon. I læreboka Samfunnsfag 9, sammenfattes et normativt rammeverk med fordypningsoppgaver til hvert kapittel. Slik legges innholdet opp til å favne alle, og gitt vanskelighetsgraden til ferdighetsverbet, skal elevene for eksempel skal ta stilling til samfunnet de lever i. Det kan være rundt demokrati – og rettsstatsprinsipper, som er en omfattende prosess som læreboka tilrettelegger for (Bredahl et.al., 2021). Evalueringer rundt arbeid med fordypningsoppgaver blir videre opp til lærerens profesjonalitet for å møte utviklingsnivået til hver enkelt elev.

I kompetansemålenes innholdsdimensjon yter litteratur og samfunnsutvikling motstand. En kompetanseorientert læreplan gir føringer for støttemateriale som videre utvider tolkningsrommet (Blikstad-Balas, 2020). Analyseskjema 1 viser at det er en tydelig svak innramming når det kommer til kompetansemålenes innholdsdimensjon. Dette kan skape en spenning mellom frihet og styring (Granlund et al., 2021). Resultatene fra denne studiens undersøkelse tyder på at den svake innholdsdimensjonen åpner for at kritisk tenkning heller må konkretiseres gjennom lærerarbeid eller undervisningens ulike læringsverktøy. Det vil si at å tenke kritisk om et konkret innhold ikke eksplisitt kommer til syne i kompetansemålene. Innholdsdimensjonen til kompetansemålene viser heller til flere delmål, uten å peke på hva elevene skal tenke kritisk om. Dette er først og fremst i tråd med det oppfattede læreplannivået, som åpner for rom for fortolkning (Lyngsnes & Rismark, 2014). Denne forståelsen finner støtte i antologien til Wetlesen & Ferrer (2019), hvor de tar for seg systemkritisk tenkning i skolen. Det systemkritiske aspektet er tydelig i de overordnede styringsdokumentene og svakere jo nærmere man kommer operasjonalisering (Wetlesen & Ferrer, 2019). Dette kan samsvare med resultatene fra innholdsdimensjonen til analyseskjema 1, at jo nærmere man kommer kompetansemålene, jo svakere blir innrammingen til kritisk tenkning. Først ser vi i analyseskjema 1 at hvert kompetansemål ofte innehar flere ferdighetsverb. Dette bunner ut i flere delmål, hvor innholdet åpner for valgfrihet for tilegnelse av kunnskap. Det er her jeg vil vise til forholdet og hensikten med å lage to

forskjellige analyser for hvordan kritisk tenkning kommer til syne, fra et overordnet læreplannivå til utøvende læreplannivå.

5.2 Tilretteleggelse av kritisk tenkning i lærebøker

Når innholdet i lærebøkene i analyseskjema 2 undersøkes ut ifra for hvordan elevene utvikler kunnskap i en bestemt læringskontekst, er det mulig vise til kjennetegn hvor elevenes kritiske vurdering blir utfordret. Kjennetegnene legges til grunn gjennom lærebøkens innhold, og hvorvidt de åpner for endring i forståelsen gjennom et konkret tema eller emne (Maggioni & Parkinson, 2008). Funnene i denne studien viser hvordan kunnskap fremstilles, med hensikten om å undersøke hvordan det legges til rett for kritisk tenkning. Fra analyseskjema 1, og handlingsdimensjonen, tar elevene med seg et sett av ferdigheter som benyttes for å tilegne seg læring om konteksten eller situasjonen som blir fremstilt. Resultatene som følger i figurene til analyseskjema 2 i kapittel 4 viser at det første normative nivået, naiv realisme, sjeldent viser seg i lærebøkens innhold. Dette kan indikere at innholdet legger til rette for flere årsaksforklaringer, hvor den kritisk refleksive tenkning derfor blir noe som utfordrer elevene. Dette tyder på, som funnene i analyseskjema 2 viser, at lærebøkene heller legger til rette for høyere normative nivå.

Det som viser seg å være gjennomgående, er sammenkoplingene av nivå to, relativisme og nivå tre, kriteriebasert realisme. Som funnene viser, vil det ofte være kjennetegn for begge de normative nivåene til konkret innhold. Et eksempel her er tema som angår demokrati og deltakelse. Her åpner læreboka for at fortiden er objektiv, mens innholdet videre blir fremstilt på en subjektiv måte. Dette ser man når innholdet tar utgangspunkt i fortellinger som beskriver hvordan individ og samfunn forholder seg til fortiden i dag, gjennom for eksempel markeringer. På et kriteriebasert nivå åpner dette for at elevene selv underveis i fortellingen kan ta stilling til innholdet, og selv mene noe om hvorvidt markeringer skaper nye meninger til et tema. Et grep som åpner for kritiske vurderinger, er å knytte tidligere historiske hendelser til noe som er aktuelt og elevene har et nært forhold til. Slik skapes veivalg som følger en normkritikk hvor man ser sammenhenger mellom ulike perspektiver. Samtidig gir resultatene av kapitler som handler om demokrati og deltakelse kjennetegn for relativisme, det andre normative nivået (Maggioni & Parkinson). Dette skjer når historiefortellingene ikke setter kilder opp imot hverandre. Et eksempel jeg har vist til i punkt 4.2.2 på side 86, - funn i analyseskjema 2, er elevenes møte med tyskerne under 2. verdenskrig, hvor læreboka gir et bilde av at alle tyskerne blir sett på som fiender (Hellerud et al., 2020). Slik blir sannheten for

å vurdere forholdene uklare, som et klart kjennetegn for det andre normative nivået. Selv om forholdene er uklare, betyr ikke det at elevene ikke kan vurdere kritisk. Om det var tilfelle, ville det heller vært kjennetegn for en naiv realisme (Maggioni & Parkinson, 2008).

Årsaken til at to normative nivåer går igjen under samme tekst, kan forklares gjennom artikkelen til Maggioni & Parkinson (2008), hvor det presiseres at de normative nivåene først forstås som indikatorer for en epistemisk forståelse. Det vil si at nivåene relativisme og kriteriebasert realisme ikke alltid har tydelige skillelinjer som gjør at en tekst som helhet kan plasseres under et nivå alene (Maggioni & Parkinson, 2008). Siden jeg har vært åpen i fortolkningen av hvordan jeg går frem for å beskrive og diskutere kjennetegn for et normativt nivå, er reliabiliteten for å undersøke tilretteleggelsen av kritisk tenkning ivaretatt. De er gjennom disse nivåene jeg undersøker i hvilken grad lærebøker legger til rette for kritisk tenkning. Funnene i innholdet til lærebøkene viser i større grad at elevene blir oppmuntret til å mene noe for å ta del i egen læring og utvikling. Når elevene tar eierskap til innholdet i teksten, kan elevene tenke kritisk rundt åpne fremstillinger. Som analyseskjema 2 med utbygde figurer og tilhørende tekst viser, legger læreboka til grunn flere forståelsesmåter. Et eksempel her er kjennetegn hvor innholdet åpner for meningsfortolkninger gjennom forskjellige modaliteter. Dette samspillet mellom tekst og bilde, gir flere muligheter for å skape mening (Fougst & Løvland, 2019). Dette settes i sammenheng med elevenes forståelse av opplysninger for å bygge kunnskap, og selv om forholdene er uklare, åpner samspillet for kritisk refleksiv tenkning.

I analyseskjema 2 har jeg videre tatt med meg kompetansemålene med sitt utgangspunkt for innramming, for å undersøke hvordan lærebøkene ivaretar mandatet fra styringsdokumentene. En fortolkning som først kan forklare utformingen av ungdomstrinnets lærebøker, kan man se gjennom lærebøkens struktur. Om det dreier seg om kapittel, eller om kapitlene deles inn i bolker, synes ikke lærebøkens å omhandle kompetansemålene føringer for innhold alene, men også tverrfaglige emner, som bærekraftig utvikling, i lag med de nye kjerneelementene. Det kan være flere årsaker til dette, og det er nærliggende å tenke at dette først har sammenheng med den svake innrammingen kompetansemålene har til innholdsdimensjonen. Dette får innvirkninger for føringer til utformingen av lærebøkene, og lærebøkene ivaretar mer eller mindre læreplanen på en overordnet måte. Dette befestes gjennom kjerneelementene hvor man skal rette søkelys på viktig innhold i faget (Wetlesen, 2019, s. 21). I kjerneelementene kan man se en tydelig systemkritisk diskurs. Her konkretiseres kritisk

tenkning som systemkritikk når elevene skal tenke samfunnskritisk og se sammenhenger. Det maktkritiske i kjerneelementene kommer til uttrykk når elevene skal analysere makt og hvordan disse relasjonene har innvirkning på ulike forhold i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Andre strukturerende elementer som tverrfaglige temaer, skal ta utgangspunkt i hva som er relevant for hvert enkelt fag. Departementet poengterer videre at utviklingen av læreplanen må ta utgangspunkt i fagets egenart. Dette kan gjøres gjennom kompetansemålene, men også gjennom formål med faget, hovedområder og grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kommer ikke så tydelig frem i analysen, men har blitt en vurdering gjennom arbeidet med tekstanalysen. En slik forståelse åpner for at selv om ikke læreplanen har en tydelig indre sammenheng, tyder studien på at det er stor grad av sammenheng mellom læreplanen og lærebøkene som undersøkes.

5.3 Samspillet mellom LK20 og lærebøker

Når jeg sammenfatter analyseskjemaene, og ser på forholdet mellom LK20 og utvalgte lærebøker når det gjelder kritisk tenkning, finner man et samsvar. Føringsene for valgfrihet til innhold i opplæringen, særlig kompetansemålenes innholdsdimensjon gir en orientering om at læringsutbytte er viktig. Dette får gjennom denne studien en orientering om at lærebøker har en viktig rolle i undervisningen, for å konkretisere innholdet til læringsutbytte. For at elevene skal kunne oppnå kompetansen som føringsene i LK20 tilsier, og tenke kritisk, vil lærebøkene i denne studien åpne for kunnskap om et konkret emne eller tema. Innholdet til lærebøkene, som analyseskjema 2 viser åpner for at elevene skal kunne mene noe, og utvikle en reflektiv kritisk tenkning. Dette ser vi når analyseskjema 2 viser en tydelig overvekt av en mer avansert form for normative nivåer, det andre nivået, relativisme, og det tredje nivået, kriteriebasert realisme. Med utgangspunkt i de tre normative nivåene som viser en stegvis oppbygging fra naiv realisme, relativisme og kriteriebasert realisme, ser studien på kjennetegn for hvordan elevene aktivt og kontinuerlig kan vurdere forståelsen av et tema. På et høyere normativt nivå vil innholdet i teksten åpne for at elevene underveis skal kunne mene noe selv, for å eksempelvis se sammenhenger og relasjoner som får innvirkning på ulike forhold i samfunnet (Maggioni & Parkinson, 2008). Ser man på føringsene i LK20, er det å skape et innhold som ser på utfordringer og muligheter, viktig å ha et forhold til. Innholdet legger til rette for en utforskende søken om hvordan elevene kan forholde seg, og se ulike mønstre og underliggende prinsipper (Granlund et al., 2021).

I planlegging av undervisning, kan den didaktiske relasjonsmodellen beskrive samspillet mellom kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag og valg av innhold i lærebøkene. Dette rammeverket fungerer som et verktøy for refleksjon, som gir elementene en fremstilling som kan synliggjøre faktorer som påvirker den pedagogiske praksisen. Når det i denne studien gjøres et poeng ut av at læreboka kan være instrumental for kompetansemålene i LK20, viser relasjonsmodellen til at ethvert mål alltid kan stå i relasjon til noe, når det beskriver hva elevene skal tilegne seg av et innhold. Dette innholdet kan dekket gjennom læreboka, når innhold her skaper en utvidet oppfatning av kompetansemålenes innholdsdimensjon. På den andre siden står innholdet i relasjon til føringer fra LK20. Som resultatene fra analyseskjema 1 viser, er delmålene mer åpne og ikke like konkrete, noe som gjør de tolkbare. Dette kan bety at målformuleringene blir et utgangspunkt for å nytte ferdigheter, og til å tenke kritisk om virkeligheten og kunnskapen som presenteres gjennom innhold i læreboka (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 83-86).

5.4 Kritisk tenkning i dagens skolehverdag

Hidle & Skarpenes (2021) argumenterer for at det nye læreplanverket er komplekst gjennom å trekke frem mangelen på tydelige og logiske sammenhenger mellom elementene i læreplanen (Hidle & Skarpenes, 2021). Resultatene fra denne studien, kan vise til et komplekst samsvar. Samsvaret som viser seg mellom LK20 og utvalgte lærebøker, er at lærebøkene bruker læreplanverket som en helhet. Dette forstås på bakgrunn av konkretisering av innhold i lærebøkene, som kan legge til rette for kritisk tenkning. Dette avhenger likevel av innholdet i lærebøkene ikke kommer i bakgrunnen til fordel for mengden den kompetanseorienterte læreplanen legger føringer for. Forholdet mellom LK20 og lærebøkene gir en valgfrihet til innhold som åpner for å gå i dybden av et tema. Dette gir både muligheter og utfordringer.

En utfordring og en konsekvens med samspillet forholdet viser, er tyngden og vanskelighetsgraden for kompetanseoppnåelse. Tyngden refererer til hvor komprimerte målene er. Dette problematiserer hvorvidt kommunikasjonen og interaksjonen tar hensyn til forskjeller. Når det gjelder kritisk tenkning viser studien behovet for å se begrepet i et bredere dannelsesperspektiv. Dette er nødvendig for å åpne opp for et språk om innhold og skolens pedagogiske praksis (Biesta, 2014). Når evne til å vurdere og forstå vil være forskjellig fra elev til elev, er ikke alltid tilegnelsen av kunnskap som skal følge et formål og en læreplan veldig pedagogisk. For å legge til rette for samfunnsoppdraget, er dannelse på den ene siden, og det faglige på den andre siden like viktig. Dette trekker en tråd tilbake til påstanden om at

refleksjon og handling henger sammen for å skape kritisk tenkende elever. I styringsdokumentene er kritisk tenkning forsøkt operasjonalisert inn i noen ferdigheter som elevene skal lære. Samtidig som målet er å få kritisk tenkende elever som er autonome, som kan handle og ta ansvar for felleskapet. Nettopp dette gir et abstrakt forhold til opplæringen, om kvalifisering for kompetanseoppnåelse utvikles inn i det bestående (Biesta, 2014). Å legge opp til at elevene skal gjøre sine egne kritiske vurderinger, er de faglige eller sosiale og politiske? Det faglige i styringsdokumentene er sjeldent politisk nøytralt, og får vi med det samfunnskritiske elever uten sosialisering inn i det bestående? Dette kan tolkes en utfordring for pedagogiske praksisen i skolen. Bruken av læringsverktøy, som lærebøkene i denne studien, åpner for at elevene kan gjøre sine kritiske vurderinger, basert på sine forutsetninger for å tenke kritisk og videre handle gjennom hva lærestoffet formidler.

På den annen side var et av hovedmålene med LK20 å legge til rette for dybdelæring (NOU 2014: 7). Mulighetene valgfriheten til innhold læreplanen i samfunnsfag åpner for, kan møte arbeide med dybdelæring som blant annet handler om å utvikle økt forforståelse for begrepene elevene møter. Med å gå i dybden av et tema får elevene muligheter for å utforske sammenhenger. Om dette innebærer å delta aktivt rundt egen læringsprosess, er kritisk tenkning en del av læringssituasjonen når elevene skal overføre kunnskap fra kjente situasjonen til ukjente gjennom refleksjon over egen læring og utvikling. Denne spenningen mellom kontroll og valgfrihet til innhold, kan gjennom dybdelæring legge til rette for en progresjon fokusert mot et konkret innhold i faget.

Som analysen av kompetansemålene viser, vil hvert kompetansemål inneholde flere delmål. Disse delmålene knyttes sammen opp mot et emne som kan arbeides med over tid. Helheten av å jobbe med et konkret tema over tid, åpner for å gå i dybden og undersøke. Den innholdsmessige avgrensingen kan skje når læreren evner å begrense den tematiske bredden til en innholdsmessig prioritering, som setter sammen delmålene opp mot hva som skaper kompetanseheving (Sæther gjengitt i Granlund et. al., 2021). Dette kan handle om å se endringene i LK20 for mulighetene som foreligger. En mulighet som foreligger, er viktigheten for å fremme elevenes diskusjon som relaterer til egne og generelle prinsipper med opplæringen. Dette åpner læreboka for når det legges til rette for å se sammenhenger som bygger på kritiske vurderinger. Disse sammenhengene vises i funnene til læreboka Relevans 9, hvor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling er sentralt. Her bygges først bakgrunnskunnskap i kapittel 2 og 6, før kapittel 7 *Jordas fremtid*, og åpner for systemkritikk

når innholdet belyser bærekraftig utvikling på systemnivå. Videre bygges dette ut med kapittel 8 hvor fremstillingen av politiske interesser settes i perspektiv. Dette tyder på at læreboka legger til rette for å gå i dybden av et tema over tid, og lar elevene undersøke sammenhenger. Her er det en tydelig progresjon, som er fokusert mot et konkret innhold i faget (Heidenreich et.al., 2021).

I redegjørelsen for bakgrunnen for fornyelse av Kunnskapsløftet, vises det til nye elementer, som tverrfaglighet, kjerneelementer og dybdelæring. I arbeid med tverrfaglige temaer, kan det åpne for å forstå ulike mønstre og underliggende forståelsesmåter. På denne måten vil tverrfaglige temaer være et verktøy som har en tydelig kobling til dybdelæring (Granlund et al., 2021). Et eksempel på dette i den pedagogiske praksis kan være mengden usanne nyheter og teorier, som gjør at elevene må utvikle sin kritiske form for tenkning (Wikforss, 2020). Gitt at det er et klart syn på hva kritisk tenkning er, kan dybdelæring gi orienteringer for en økt forståelse av et emne. Om man ser kompetansemålenes utforming opp mot føringer på et høyere læreplannivå, er det grunnlag for å se den svake innrammingen kompetansemålene har til innholdsdimensjonen som et valg for å kunne implementere ulike læreplannivå. På denne måten får de ulike læreplannivåene, som litteratur i denne studien referer til som ulogiske sammenhenger, ta del som elementer for opplæringen (Hidle & Skarpenes, 2021). Det vil si at det er grunn til å tolke i retning av at den åpne fremstillingen til innholdsdimensjonen i kompetansemålene, gjør det lettere for skolen og lærere å benytte seg av føringene for tverrfaglighet, kjerneelementer og dybdelæring i opplæringen. Når studien viser til at begrepet kritisk tenkning kommer til syne gjennom forskjellige tilnærminger, vil det på den andre siden være muligheter for at den normative tilnærmingen, system- og maktkritiske, og til slutt det kildekritiske, kan utvikles i den pedagogiske praksis. Et eksempel fra lærebøkene, er konkretiseringen av bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling kommer ikke særlig til syne gjennom kompetansemålenes føringer, men er presisert på et overordnet nivå, noe som dekkes i flere kapitler i studiens aktuelle lærebøker. Dette viser normative rammeverk som skaper en plattform for kritisk vurdering. Lærebøkene åpner som forklart for normative diskurser når elevene skal bruke ferdigheter i møte med politisk, økonomiske og sosiale spørsmål.

5.5 Den kritisk tenkende medborger

Når denne studien undersøker hvordan det legges til rette for kritisk tenkning i kompetansemålene til LK20 og lærebøkene for samfunnsfag, vil ikke begrepet handle om tenkemåter alene. Det må i tillegg settes i sammenheng med handling. Dette forstås som

sentralt når fremtidens skole handler om å skape samfunnsborgere med fremtidsrettet kompetanse. Her pekte Dewey tidlig på viktigheten av å lære kommende samfunnsborgere å tenke kritisk i møte med fag (Dewey gjengitt i Wikforss, 2020). Dette kan handle om å være utforskende til nye forståelsesmåter som kan gi forståelsen ny informasjon som endrer fremstillinger av et konkret emne eller tema. Å tenke kritisk kan derfor vise til kvaliteten på tenkning. Dette viser kritisk tenkning som et helhetlig begrep hvor tenkningen handler om å vurdere hva man anser som en sannhet og hvilke handlinger dette kan føre til.

Her kan undersøkelsen av analyseskjemaene sammen vise hvordan elevene kan oppnå en kritisk reflektiv tenkning. Funnene viser at LK20 legger til rette for en sterk innramming av ferdigheter for det 21. århundre. Tilegnelsen av disse ferdighetene kan brukes videre i møte med lærebøkene. Innholdet i læreboka kan vise til en supplerende rolle, og være et verktøy for å skaffe seg utdypende informasjon. Nærmere bestemt kan læreboka legge til rette for en kritisk reflektiv tenkning om hvordan et samfunnssystem er organisert.

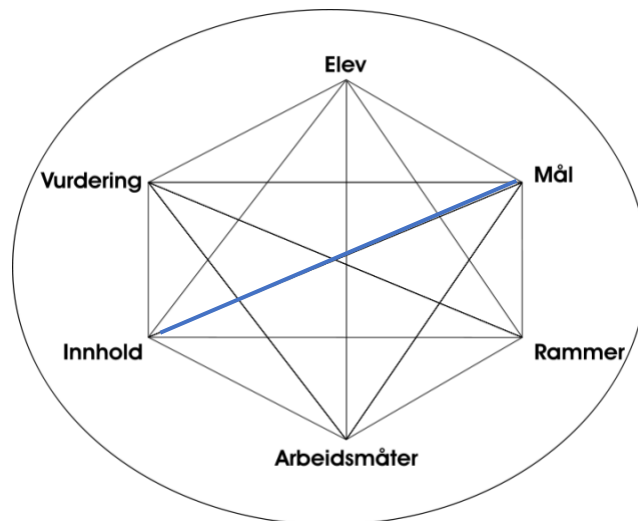
En måte å oppmuntre elevene til å tenke kritisk, er når elevenes forståelse og perspektiv blir utfordret. Det handler om å invitere elevene til å reflektere rundt egen forståelse gjennom åpne fremstillinger. Åpne fremstillinger innebærer å legge til rette for at elevenes forståelse blir utfordret (Børhaug, 2014, s. 432). Med å skape åpne fremstillinger underveis i teksten kan man skape en ny forståelse gjennom inngående og en aktiv tilnærming til et sosialt, økonomisk eller politisk system. Et eksempel fra analyse er hvordan læreboka Arena 9 inviterer elevene inn i en fortelling. Her får de innsyn i hvordan Susann har kjent på stolthet og skam over egen etnisitet. Videre åpner læreboka underveis for å stille spørsmål tilbake til elevene om å reflektere rundt årsaker til at mange samer skammer seg over egen kultur. Slik møter elevene forståelsesmåter på individnivå, og åpner for at elevene kan sette seg selv i personen, Susanns sko, med egne briller (Hellerud et al., 2020).

Som analyseskjema 2 viser, legges det til rette for høyere normative nå, som nivået kriteriebasert realisme. Med et systemkritisk blikk danner dette videre grunnlag for å kritisk vurdere ulike maktforhold. Maktkritikken kommer tydelig til syne når elevene skal problematisere makt og maktrelasjoner i samfunnet. En konkret og åpen fremstilling av et samfunnsforhold på individ- og samfunnsnivå åpner for dette gjennom de nye læringsverktøyene som blir undersøkt i studien. Denne orienteringen åpner for hva man kan anse som den rettferdighetsorienterte medborger. Dette innebærer at elevene evner å danne et bilde av virkeligheten, som er opp til vurdering for en ny virkelighetsforståelse (Westheimer

& Kahne gjengitt i Ferrer & Wetlesen, 2019). Til dette trengs det kategorier for å gjøre det mulig å forstå hendelsen eller fenomenet. Dette utvikler en med- og selvbestemmelse over egen utvikling og læring. I dette utdanningsløpet fører aspekt under begrepet kritisk tenkning, som makt- og systemkritikk til handling gjennom dannning (Klafki gjengitt i Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 17-18), handling til å se og undersøke perspektiver på maktforhold og samfunnsstrukturer i samfunnet (Lorentzen & Røthing, 2017).

Dermed viser funnene i denne studien at ferdigheter for kritisk tenkning må bunne ut i en innholdsmessig konkretisering. Det vil si at LK20 og lærebøkene i et samspill må ta hensyn til utviklingstrekkene i samfunnet rundt. Med å gjøre dette, legges det til rette for å konkretisere hvilket innhold kritiske ferdigheter skal knyttes til. LK20 og læreplanen i samfunnsfag gjør ikke dette alene, men med supplerende innhold fra nye reviderte lærebøker i samfunnsfag, legges det til grunn for en forståelse som blir rettet mot et konkret innhold. Dette fordrer hva Wikforss (2020) legger til grunn, at skolen ofte oppfordrer til selvstendig tenkning uten å ha klare rammer for akkurat hva elevene skal tenke kritisk om (Wikforss, 2020). Lærebøkene kan være et verktøy hvor elevene kan handle for å operasjonalisere kunnskap. En slik tilnærming for tilretteleggelsen av læring og utvikling kan skape kritisk tenkende medborgere.

Til slutt i dette kapittelet vil jeg vise til den didaktiske relasjonsmodellen av Bjørndal & Lieberg (1978). Denne studien undersøker i hvilken grad kompetansemål i LK20 og lærebøker i samfunnsfag legger til rette for kritisk tenkning. I teorikapittelet, gjennom illustrasjon av modellens rammeverk, knyttes dette forholdet til elementene mål og innhold. Poenget med modellen er å vise et systematisk kart over faktorer lærere må ta hensyn til i planlegging av undervisning. Nedenfor har jeg hentet figuren:



Figur 1: *Didaktiske relasjonsmodellen* (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 86), med egen bearbejdet illustrasjon av forholdet mellom mål og innhold.

Her kan man se at den blå streken trekkes til de to sentrale faktorene som undersøkes i denne studien. I min praksis som kommende lærer vil innsikten gjennom denne studien favne en del av et større bilde. Bilde viser, som Wikforss (2020) understreker, at skole og lærer til slutt må gjøre koplingene og arbeidet for å legge til rette for klare rammer om hva elevene skal tenke kritisk om (Wikforss, 2020). Med en svak innramming i kompetansemålene for samfunnsfag etter 10. trinn, tar lærebøkene målene ned til elevenes nivå og knytter de til et konkret innhold. Undersøkelsen viser at innholdet legger seg til de to øverste normative nivåene, relativisme og kriteriebasert realisme. Det tyder på at lærebøkene fungerer som et godt utgangspunkt for å utvikle elevenes kritiske tenkning. Neste steg, og et hovedpoeng med illustrasjonen, er det dynamiske samsvaret, som er sammensatt for å se helheten i gjennomføringen av undervisning. En kritisk tenkende medborger må til slutt gå utover utdanningens innhold i hva som kan måles. Hensyn til elev, arbeidsmåte, vurdering og rammer vil utgjøre en helhet. Dette befestes i opplæringslova står det at opplæring skal tilpasses hver enkelt elev ut ifra forutsetninger og behov (Opplæringslova, 1998, § 1-3) Derfor blir det skolens ansvar å legge til rette for et godt læringstrykk, som innebærer en aktiv og vurderende tilnærming til kunnskap, oppfatninger og handlingsmuligheter.

5.6 Oppsummering av funn

LK20 er et offentlig dokument som skal vise ansvaret og formålet til skolen. Dette ansvaret innebærer en plan over hva som skal læres, som gir uttrykk for en åpen fremstilling av hva

opplæringen skal ivareta. Kritisk tenkning blir i fornyelsen av Kunnskapsløftet løftet frem gjennom ferdigheter for det 21. århundre, og implementert som en sentral del i elevenes utvikling. Denne studien gir først en innsikt i hvordan valg og vurderinger på ulike læreplannivå får innvirkninger på hvordan det legges til rette for kritisk tenkning på et kompetansemålnivå. De stegvise læreplannivåene til Goodlad viser et dynamisk samspill helt fra ideenes læreplan, som her trekker linjer til teorikapittelet hvor det redegjøres for bakgrunnen for LK20, til det tredje og fjerde nivået som handler om den oppfattede og gjennomførte læreplanen. På disse nivåene fortolkes kompetansemålene for operasjonalisering i den pedagogiske praksis (Goodlad gjengitt i Lyngnes & Rismark, 2016).

Funnene viser til en kompetanseorientert læreplan hvor ferdigheter for det 21. århundre legges til grunn for læringsutbytte. Dette undersøkes i analyseskjema 1 hvor kompetansemålenes handlingsdimensjon viser en jevn fordeling av svak og sterk innramming hos ferdighetsverbene. Funn i denne studien tyder på at kompetansemålenes handlingsdimensjon er utviklet for å møte kunnskap gjennom varierte tankemåter og arbeidsmetoder for kompetanse, med svak eller sterk innramming. Med en variasjon i ferdighetsverb, viser funnene i analyseskjema 1 at elevene kan tilegne seg varierte fremgangsmåter som sammen kan legge opp til refleksjon og handling i et utdanningsperspektiv. Dette skal gjøre elevene i stand til å anvende kritiske ferdigheter opplæringen i møte med kompetansemålenes innholdsdimensjon. Her viser funnene en tydelig overvekt av svak innramming, som skaper en spenning mellom valgfrihet og kontroll når det ikke eksplisitt pekes på hva elevene skal tenke kritisk om. I denne delen av fortolkningen av kompetansemålene åpnes for at den kritiske tenkningen må konkretiseres gjennom lærerens profesjonalitet sammen med undervisningens tilgang til læringsverktøy. På denne måten kan elevene tenke kritisk når innholdet blir konkretisert.

Videre ser undersøkelsen på hvordan lærebøkene behandler føringene i LK20. For å kategorisere funnene i analyseskjema 2, benytter studien seg av normative nivå, som viser til stegvise nivå fra naiv realisme til relativisme, og til slutt kriteriebasert realisme (Maggioni & Parkinson, 2008). Under disse nivåene benytter undersøkelsen kjennetegn som er overførbart til hvordan lærebøkene med åpne fremstillinger legger til rette for kritisk tenkning. Resultatene viser at det er en tydelig sammenkopling av nivå to, relativisme og nivå tre, kriteriebasert realisme. Kjennetegnene for disse nivåene er gjennomgående i lærebøkernes innhold, og legger til grunn for en utvidelse av forståelsen gjennom et konkretisert innhold.

Samsvaret mellom hvordan kompetansemålene i LK20 og lærebøker i samfunnsfag viser hvordan de fungerer sammen som et utgangspunkt for å legge til rette for kritisk tenkning. Den svake innrammingen i kompetansemålenes innholdsdimensjon åpner for at lærebøkene kan behandle føringene i LK20 til å sette sammen et innhold, som konkretiserer kompetansen elevene skal mestre etter 10. trinn. Dette innebærer å konkretisere delmål, i lys av fagets verdier og mål for opplæringen. På denne måten skapes det en plattform som gir et bilde av å legge til rette for å utvikle kritisk tenkende medborgere.

6. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan LK20 og de nye lærebøkene i samfunnsfag legger til rette for kritisk tenkning. Studien er en kvalitativ, temabasert og komparativ innholdsanalyse. Med en hermeneutisk forankring fortolkes først kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn, og deretter innholdet i utvalgte lærebøker. Fortolkningsprosessen følger det andre nivået av den dobbelte hermeneutikken, hvor fortolkning skjer i et samspill mellom del og helhet. Gjennom valget av kvalitativ innholdsanalyse følger arbeidet med å aktivt ivareta studiens validitet og reliabilitet. Dette oppnås med å beskrive hvordan den bestemte konteksten påvirker funnene. Slik har jeg gjort prosessen synlig, samtidig som min subjektivitet er en del av konteksten som funnene for fortolkes gjennom (Postholm et al., 2018).

Svaret på forskningsspørsmålet må derfor ses i lys av at både LK20 og lærebøker er opp til fortolkning. I denne fortolkningen viser studien at kompetansemålene i LK20, sammen med lærebøker i samfunnsfag er et godt utgangspunkt for å legge til rette for kritisk tenkning. Likevel vil det kreve sitt av det profesjonsfaglige felleskapet i skolen for å overføre og videreutvikle praksis. Endringer i styringsdokumenter, og særlig reviderte lærebøker er i dag ferskvare. Med evaluering av LK20, og omveltninger i verdenssamfunnet, kan særlig innhold i reviderte lærebøker kreve en ny revidering for å følge den kontinuerlige samfunnsutviklingen.

6. Kildeliste

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet].
- Andreassen, S. E. (2018, 28. august). *Fornytt læreplan: Noen didaktiske råd til Utdanningsdirektoratet*. Utdanningsnytt. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/fornytt-lareplan-noen-didaktiske-rad-til-utdanningsdirektoratet/>
- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – Mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid (Trykt utg.)*, 26(2), 123-135.
- Beck, C. W. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 91(3), 245-256.
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bernstein, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I L. B. Chouliaraki, M (Red.), *Basil Bernstein. Pædagogikk, diskurs og magt* (s. 70-93). Akademisk Tid & Tanke.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Blikstad-Balas, M. (2014). *Lærebokas hegemoni - Et avsluttet kapittel?* Novus Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2020, 21. desember). *Godt arbeid med læreplaner sammen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplaner/godt-arbeid-med-laereplaner-sammen/263205>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals : 1 : Cognitive domain* (Bd. 1). McKay.
- Bredahl, L., Dale, E., Mæhlumshagen, E., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag 9*. Cappelen Damm.
- Brottveit, G. & Del Busso, L. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy futures in education*, 12(3), 431-444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Dewey, J. (2011). *How We Think*. Project Gutenberg.
- Elstad, E., Turmo, A. & Andreassen, R. (2006). *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. Universitetsforlaget.
- Ennis, R. H. (2016). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37(1), 165-184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* (ED315423). <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Ferrer, M., Johannesen, H. S., Annika, W. & Per Anders, A. (2021). Burde Greta heller vært på skolen? *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 5, 19-36. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-05-02>
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Fougst, S. S. & Løvland, A. (2019). *Multimodalitet i skolen*. Dafolo.
- Granlund, L., Ryen, E. & Erdal, S. F. (2021). *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Heidenreich, V., Weider, B. O. & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9. Samfunnsfag*. Gyldendal.

- Hellerud, S. V., Erdal, S. M., Johansen, I. M. & Westersjø, M. (2021). *Arena 9. Grunnbok, Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hidle, K.-M. W. & Skarpenes, O. (2021). Formalistisk obskurantisme"? Forsøk på dechiffreering av læreplanen i samfunnsfag. *Norddidactica*, 11(3), 23-50.
<https://doi.org/https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2987357>
- Hoadley, U. (2003). Time to learn: Pacing and the external framing of teachers` work. . *Journal of education from Teaching*, 29(3), 265-277.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (2009). *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser - DeSeCo. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 89(1), 45-54.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - Overordnet del av læreplanverket* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Kunnskapsdepartementet. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retninglinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (1997). Kausalitet i pedagogikken. *Nordisk pedagogik*, 17, 226-238.
https://www.researchgate.net/publication/341293164_Kausalitet_i_peagogikken
- Kvernbekk, T. (2021). Det pedagogisk kritiske – et mangslungent landskap. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 43-55. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2823>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 101(2), 119-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Maggioni, L. & Parkinson, M. M. (2008). The Role of Teacher Epistemic Cognition, Epistemic Beliefs, and Calibration in Instruction. *Educational psychology review*, 20(4), 445-461. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9081-8>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag- Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæring* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Novus.
- Säljö, R. & Moen, S. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlag.
- Tyler, R. W. (2001). Grunnprinsipper for læreplan og undervisning. I *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 81-111). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/vedlegg/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
- von Oettingen, A. (2010). *Almen Pædagogikk. Pædagogikkens grunnleggende spørsmål*. Gyldendal.
- Westlund, I. (2017). Hermeneutikk. I A. T. Fejes, R (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg.). Liber AB.
- Widen, P. (2017). Kvalitativ textanalys. I A. T. Fejes, R (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3. utg.). Liber AB.
- Wikforss, Å. (2020). *Alternativa fakta: Om kunnskapen och dess fiender* (Andra upplagan. utg.). Fri tanke.
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: En lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger* (Rev. utg.). Oplandske bokforlag.