

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i profesjonspedagogikk.**

Mai 2022

Kritisk tenkning i norskfaget

En kvalitativ studie av norsklæreres oppfatninger av kritisk tenkning, og deres muligheter til å realisere fagfornyelsens intensjoner

Critical thinking in the Norwegian subject

A qualitative study of teachers' perceptions of critical thinking and their opportunities to realize the intentions of the newest curriculum

Kristina Øien Nyborg

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Kritisk tenkning i norskfaget

En kvalitativ studie av norsklæreres oppfatninger av kritisk tenkning og deres muligheter til å realisere fagfornyelsens intensjoner.

© Kristina Øien Nyborg

2022

Kritisk tenkning i norskfaget

Kristina Øien Nyborg

<https://www.oda.oslomet.no>

Forord

Det er med blandede følelser jeg nå skriver forordet til min (nesten) ferdige masteroppgave. Tenk at disse to årene allerede er over. Det har vært lærerikt og utfordrende, på en god måte. Fasen som gjenstår, med innlevering og eksamen, er spennende, og det skal bli fint å ta med seg erfaringen fra studiene og forskningen ut i jobb. Men FOR en opplevelse det har vært å forske og skrive denne oppgaven! Det har vært en positiv opplevelse fra start til slutt. Jeg har storkost meg.

Selv om jeg er veldig stolt av jobben jeg har gjort det siste året, er det ikke bare min fortjeneste at jeg kan si meg fornøyd med resultatet. Derfor er det en del bidragsytere som fortjener oppmerksomhet.

Veileder Thomas Eri. Tusen takk for detaljerte og konstruktive tilbakemeldinger og berikende faglige samtaler. Ikke minst for at du har vist så stor interesse for prosjektet mitt. Studenter som får deg som veileder i fremtiden har trukket det lengste strået.

Tusen takk til mine uvurderlige informanter, for informative og reflekterte svar. Uten dere hadde denne masteroppgaven hatt liten verdi.

En stor takk til Nina, og andre venner og familie, for hjelp til korrekturlesing og nye blikk på oppgaven. Takk også til Elisabeth Bjørnstad og Theo Koritzinsky for inspirerende samtaler i oppstartsfasen.

Tusen takk Ingeborg, for at du har vært i samme båt. Du har vært en eminent master-partner.

Sist, men helt klart ikke minst, samboer Mattis – takk for at du alltid har troen og holder ut med vel lange arbeidsdager, og en smule stress fra tid til annen. Du er gull.

Takk for meg og god lesing!

OsloMet Storbyuniversitetet, 20.04.2022.

Kristina Øien Nyborg

Sammendrag

Kritisk tenkning er nedfelt i opplæringsloven og fagfornyelsen (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Sosiale medier, fake news og den massive informasjonsflyten bidrar til at mennesker trenger verktøy som lar dem møte utfordringer på en kritisk og reflektert måte. Hvordan dette kan undervises for i norskfaget, er forsket lite på. I denne studien søker jeg derfor å besvare følgende problemstilling: «*Hvordan kan ungdomsskolelærere bidra til å realisere fagfornyelsens intensjoner med kritisk tenkning i norskfaget?*». I tillegg har jeg formulert tre forskningsspørsmål, som tar for seg hvordan lærerne oppfatter begrepet og dets betydning i dagens samfunn, mulighetene og utfordringene lærerne oppfatter med undervisning for begrepet og hvordan vi kan forstå deres diskurs i lys av fagfornyelsen og ulike faglige perspektiver på kritisk tenkning.

Studien har en kvalitativ tilnærming, og bruker semistrukturerte forskningsintervjuer. Datamaterialet er samlet inn gjennom åtte intervju samtaler med norsklærere i ungdomsskolen. Dette utgjør empirien i studien. Ulike perspektiver på kritisk tenkning og kritisk literacy, samt læreplanteoretiske ståsted, danner det teoretiske grunnlaget for drøftingen av problemstillingen.

Funnene fra intervjuene og drøftingen viser at informantene har ganske lik forståelse av kritisk tenkning, hva det innebærer og hvilken betydning kompetansen har. Likevel fremmer de ulike syn knyttet til hva som skal til for at elevene kan tilegne seg kritisk tenkning. Informantene viser til mange muligheter, der det norskfaglige og tekstlige, bruk av ulike medier som inngang, kildearbeid og bruk av muntlige undervisningsformer er mest sentralt. Likevel møter de utfordringer både i undervisningsarbeidet, og knyttet til mer strukturelle aspekter.

Tendensen i studien viser at det finnes et uforløst potensial og behov for å utvikle lærernes kunnskaper om kritisk tenkning, og hvordan det kan undervises for. Samtidig vises det et behov for å gi lærerne større rom til individuell utnyttelse av eget handlingsrom. Dette er en sentral problemstilling i det videre arbeidet med å utvikle undervisning for elevenes kritiske tenkning. Studien har didaktiske bidrag til undervisning for kritisk tenkning i norskfaget. I tillegg bidrar den til å belyse hvordan kritisk tenkning oppfattes, hvilke utfordringer undervisningen kan by på og, ikke minst, hvilke utfordringer lærerne kan møte på som et resultat av den overordnede styringen.

Nøkkelord: Kritisk tenkning, undervisning, fagfornyelsen, overordnet styring, handlingsrom

Abstract

Critical thinking is incorporated in the Education Act and the new Norwegian curriculum (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Social media, fake news and the massive flow of information, contributes to people needing tools that lets them meet challenges with a critical and reflective mind. There is little research on how this can be taught in the Norwegian subject. In this study I therefore seek to answer the following issue: *“How can middle school teachers contribute to realizing the curriculum’s intentions with critical thinking in the Norwegian subject?”*. In addition, I have formulated three research questions which addresses how teachers perceive the concept and it’s meaning in today’s society, the opportunities and challenges teachers perceive with teaching for the concept and how we can understand their discourse in light of the subject renewal and different professional perspectives on critical thinking.

The study has a qualitative approach and uses semi-structured research interviews. The data material was collected through eight interview conversations, with teachers teaching the Norwegian subject in middle school. This constitutes the empirical data in the study. Different perspectives on critical thinking and critical literacy, as well as curriculum theoretical standpoints, form the theoretical basis for the discussion of the issue.

The findings of the interviews and the discussion show that the informants have a similar understanding of critical thinking, what it entails and what significance the competence has. Nevertheless, they promote different views related to what it takes for students to acquire critical thinking. The informants point to many possibilities, where the Norwegian subject and texts, the use of various media as input, source work and the use of oral teaching methods are most central. Nevertheless, they also face challenges in the work related to teaching and more structural aspects.

The trend in the study shows that there is an untapped potential and need to develop teachers’ knowledge of critical thinking and how it can be taught, while at the same time there is also a need to give teachers greater room for individual use of their own room of maneuver. This is a key issue in the further work of developing teaching for students’ critical thinking. The study has didactic contributions to teaching in the Norwegian subject. In addition, it helps to shed light on how critical thinking is perceived, what challenges teaching can present and, not least, what challenges teachers may face as a result of the overall management.

Key words: Critical thinking, teaching, the new curriculum, overall management, room of maneuver

Innholdsfortegnelse

Forord.....	V
Sammendrag.....	VII
Abstract	IX
1. Innledning.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Avgrensninger	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	5
2. Styringsdokumenter.....	6
2.1 Opplæringslova, Ludvigsenutvalgets utredning og Stortingsmelding 28.....	6
2.3 Fagfornyelsen	9
2.3.1 Overordnet del av læreplanverket	10
2.3.2 Norskfagets kjerneelementer	10
2.3.3 Kompetansemål i norskfaget	10
2.4 Utdanningsdirektoratets veiledende dokumenter	11
3. Relevant forskning	13
3.1 Kritisk tenkning i skolen	14
3.2 Kritisk literacy	15
4. Teori	17
4.1 Perspektiv på kritisk tenkning	17
4.1.1 Kritisk tenkning gjennom muntlig kommunikasjon	18
4.1.2 Hovedretninger for kritisk tenkning	19
4.1.3 Kritisk tenkning som 21st century skills	20
4.1.4 Undervisning for kritisk tenkning	21
4.2 Kritisk tenkning i form av kritisk literacy	22
4.2.1 Literacy som sosial praksis.....	22
4.2.2 Kritisk literacy	23
4.2.3 Kritisk tenkning i form av digital literacy og kritisk tilnærming til tekst.....	24
4.2.4 Skolens literacy	24
4.3 Læreplanteoretisk perspektiv.....	25
4.3.1 OECD som premissleverandør i skolen.....	26
4.3.2 Goodlads læreplanforståelse.....	27
4.3.3 Translasjon	28
4.3.4 Aristoteles om kunnskap	29

4.3.5 Overordnet styring og lærernes muligheter i skolen	29
5. Metode.....	31
5.1 En fenomenologisk studie	31
5.2 Utvalg av informanter	31
5.3 Kvalitative forskningsintervjuer	33
5.3.1 Intervju som metode	33
5.3.2 Semistrukturerte intervjuer	34
5.3.3 Intervjuguide og pilotintervju	34
5.4 Datainnsamling.....	36
5.4.1 Gjennomføring av intervjuer	36
5.4.2 Lydopptak og lagring	37
5.4.3 Transkribering	38
5.5 Analyse av datamaterialet.....	38
5.5.1 Teori- eller datadrevet analyse	38
5.5.2 Koding og kategorisering	39
5.6 Metodiske og etiske refleksjoner	41
5.6.1 Forskerrollen og reliabilitet	43
5.6.2 Validitet	44
6. Presentasjon av funn.....	47
6.1 Lærernes oppfattelse av kritisk tenkning og hva det innebærer	47
6.2 Fortolkning av læreplanintensjonene i undervisningshverdagen	49
6.3 Kritisk tenkning i norskfaget.....	51
6.4 Muligheter for kritisk tenkning i norskundervisning.....	52
6.5 utfordringer knyttet til kritisk tenkning og fagfornyelsen	55
7. Drøfting av funn i lys av teori	59
7.1 Kritisk tenkning – en kompetanse for alle i dagens samfunn.....	59
7.2 Undervisning for kritisk tenkning	65
7.2.1 Muligheter i undervisningen.....	66
7.2.2 Mulighetenes utfordringer	73
7.3 Et vanskelig definert begrep som byr på utfordringer	77
7.4 Læreplanens posisjon i lærernes arbeidshverdag	83
7.4.1 Å kvitte seg med flittig brukte undervisningsopplegg.....	84
7.4.2 Læreplanen som arbeids- og veiledningsdokument	85
7.4.3 Forståelse av og arbeid med læreplanintensjonene	87
7.4.4 Lærernes handlingsrom og overordnet styring.....	89
8. Konklusjon og implikasjoner	94

Referanseliste	98
Vedlegg	103
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	103
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	106
Vedlegg 3: Oversikt til informanter om innhold i intervjuet.....	109
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	110
Vedlegg 5: Utdrag fra matrise for analyse	112
Vedlegg 6: Eksempelkoding av transkripsjoner.....	114
Vedlegg 7: Analyse av datamaterialet.....	118

1. Innledning

Formålet med denne oppgaven er å undersøke ungdomsskolelæreres diskurs knyttet til kritisk tenkning i norskundervisningen og drøfte hvordan de kan bidra til å realisere fagfornyelsens intensjoner med kritisk tenkning i norskfaget. Det er lærerne som skal realisere fagfornyelsens intensjoner i undervisningen. Derfor er det helt sentralt å undersøke hvordan de oppfatter hvilke muligheter og begrensninger de har i forbindelse med realisering og implementering av viktige begreper i en ny læreplan. Læreplanen virker å ha edle intensjoner om å stimulere elevenes kritiske tenkning i ulike fag, men hvordan lærerne oppfatter begrepet kan ha noe å si for hvordan kvaliteten på undervisningen blir.

Kritisk tenkning er på agendaen, slik at det har fått en mye mer sentral plass i fagfornyelsen, enn hva det hadde tidligere. I LK06 var kritisk tenkning stort sett fokusert i samfunnsfaget, gjennom kildekritikk (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Med læreplanfornyelsen, har kritisk tenkning derimot blitt inkludert i formålsparagrafen, der det understrekes at elevene skal lære å tenke kritisk (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I LK20 bygges kritisk tenkning inn i alle fag og fungerer som et overordnet prinsipp. Der heter det at elevene skal bli kritiske tenkere, være undersøkende i møte med ulike utfordringer og kunnskapsformer, og tenke kritisk om kunnskapsutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Fordi det har blitt gjort forholdsvis mye forskning på kritisk tenkning i samfunnsfagene, naturfag og KRLE de senere årene, vil jeg fokusere min forskning i norskfaget, og dermed inkludere kritisk literacy som en form for kritisk tenkning. Utdanningsdirektoratet (2021, s. 54) viser til at det finnes lite norsk forskning om hvordan kritisk arbeid, spesielt med tekster, blir gjennomført i skolen. I tillegg er det verdt å nevne at jeg, gjennom litteratursøk, har kommet frem til lite forskning som ser på lærernes perspektiv i undervisningskontekst. På bakgrunn av dette er det viktig med forskningsbidrag som knytter kritisk tenkning til norskfaget og belyser lærerperspektivet. Dette vil jeg bidra med i denne studien.

Samfunnsutviklingens retning det siste tiåret er en del av bakgrunnen for det nevnte utdanningspolitiske fokuset på kritisk tenkning, og dermed også en del av bakgrunnen for mitt valg av tema. I det globaliserte samfunnet vi lever i, der sosiale medier og massiv informasjonsflyt er store deler av unges hverdager, er det å forholde seg kritisk til informasjon svært viktig. Dette handler, ifølge Ennis (1985, s. 45) om å reflektere over og finne ut hva man skal tro på og gjøre, og det er nødvendig for menneskers utvikling. Varis (2008, s. 58) understreker at kommunikasjonskompetanser, herunder kritisk tenkning, er blant de viktigste

kompetansene for fremtiden, mye på grunn av den økende informasjonsflyten. Kompetanse vil her si å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger (NOU 2015:8, s. 19). Videre innebærer det både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, og det inkluderer holdninger, verdier og etiske vurderinger.

Informasjonsmengden som omgir oss i samfunnet, blandet med fake news, og den enormt hurtige teknologiske utviklingen, er av de største og mest omfattende utfordringene verden står overfor i dag. I denne sammenhengen spiller skolen en stor rolle, med tanke på å utruste den unge befolkningen med de verktøyene og ressursene de trenger for å klare seg, og ikke minst utvikle seg videre i det komplekse samfunnet. Kritisk tenkning som kompetanse for det 21. århundret, er noe av det som kjennetegner samfunnsborgere som deltar i samfunnet, finner frem i mengder med kompleks informasjon og skiller mellom sannheter og oppspinn (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 70; Børresen, 2020, s. 81). Dermed kan kritisk tenkning sies å være en av de viktigste kompetansene mennesker trenger for å manøvrere i informasjonslandskapet. Dette gir dem mulighet til å vurdere kunnskap og undersøke virkelighetsperspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) i et raskt skiftende verdensbilde.

Kritisk tenkning, uavhengig av hvor viktig kompetansen virker å være, er et sammensatt og flertydig begrep. Det er dermed ingen selvfølge at aktører i skolen oppfatter det likt som hverandre, eller som aktørene som utformer styringsdokumentene. Begrepets flertydighet, og hvordan det kan fremtre ulikt i forskningslitteratur og styringsdokumenter, bidrar til at den enkelte læreren får mye av ansvaret for å gjøre seg opp en definisjon. Hvordan lærerne oppfatter begrepet, og dermed velger å definere det, vil videre være av betydning for hvordan undervisningen knyttet til kritisk tenkning utartes (Moon, 2007). Behovet for kompetansen begrunnes både i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-1), overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) og i læreplanene for de enkelte fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Likevel, uten et bevisst forhold til hva det er og hvordan det skal undervises for, kan innføringen av begrepet i skolesammenheng by på utfordringer. Derfor vil det være av betydning for utdanningsarenaer å forske på nettopp kritisk tenkning, begrepets fremtreden i læreplanen og lærernes oppfatning av det. Dette er relevant fordi det fremtrer som et stadig større satsingsområde i norsk skole, og ikke minst fordi samfunnet utvikler seg i en betydelig hastighet og ukjent retning.

Med andre ord er kritisk tenkning en fundamental kompetanse for læring, og det er tydelig hvorfor begrepet er på agendaen. Derfor er det også viktig med fokus på de som skal realisere

intensjonene, fordi implementeringen ikke skjer automatisk. Er oppfatningene og fortolkningene blant lærerne like, eller har de ulike forståelsesrammer? Forskningen min er et bidrag i kunnskapsbyggingen, fordi den løfter frem lærernes erfaringer med fenomenet, noe som kan være viktig støtte for lærerne i det videre arbeidet. Med bakgrunn i læreplanendringene, aktualiseringen som reises i den tidligere forskningen og det samfunnskritiske perspektivet begrepet underbygger, vil jeg belyse temaet kritisk tenkning i fagfornyelsen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av valg av tema, vil jeg i studien se nærmere på følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

«Hvordan kan ungdomsskolelærere bidra til å realisere fagfornyelsens intensjoner med kritisk tenkning i norskfaget?»

- 1. Hvordan oppfatter lærerne kritisk tenkning i norskfaget, og hva det innebærer i vår tid?*
- 2. Hvilke muligheter og utfordringer ser lærerne med å undervise i tråd med læreplanens intensjoner om kritisk tenkning i norskfaget?*
- 3. Hvordan kan vi forstå lærernes diskurser knyttet til kritisk tenkning i norskfaget, i lys av fagfornyelsen og ulike faglige perspektiver på kritisk tenkning?*

Med de to første forskningsspørsmålene får jeg, gjennom intervjuer med lærere, innsikt i deres erfaringer og oppfattelser av kritisk tenkning som begrep og muligheter og utfordringer de møter i undervisning og i møte med fagfornyelsen. Det siste spørsmålet vil kreve at jeg knytter datamaterialet fra intervjuene til faglige og teoretiske perspektiver på kritisk tenkning, gjennom analyse og drøfting. Til sammen vil dette gi meg et materiale som danner grunnlag for å gi et utbrodert svar på den overordnede problemstillingen.

1.3 Avgrensninger

Målet i denne studien er, som tidligere nevnt, å undersøke ungdomsskolelæreres diskurs knyttet til kritisk tenkning i norskundervisning og drøfte hvordan de kan bidra til å realisere fagfornyelsens intensjoner med kritisk tenkning i norskfaget. På grunn av oppgavens begrensede lengde, og for å kunne gjennomføre studien med et presist blikk på problemstillingen, har jeg foretatt noen avgrensninger. Først og fremst gir jeg en del plass i oppgaven til utdanningspolitiske styringsdokumenter, fordi disse dokumentene legger føringer for hva skolene skal undervise i, er tenkt som arbeidsdokumenter for lærerne og gir

veiledninger for hvordan det kan undervises. Det er også disse dokumentene som avgjør hvilke innholdsmessige endringer som gjøres i den norske skolen. Fordi de ulike styringsdokumentene er svært omfattende, har jeg kun hentet ut de delene av dokumentene som er relevante for studien, knyttet til kritisk tenkning, kritisk literacy, norskfaget og endringer i læreplanen.

I og med at kritisk tenkning er del av hovedtemaet for studien, er det dette begrepet jeg kommer til å fokusere på. Knyttet til læreplanen vil dette si at jeg ikke kommer til å se nærmere på alle andre begreper som kan knyttes til kritisk tenkning. Jeg gjør heller et mindre utvalg også her, der de begrepene som er mest sentrale i forbindelse med kritisk tenkning og informantenes utsagn, trekkes frem. Eksempler på slike begreper er refleksjon, literacy og lese- og skriveferdigheter. Literacy gis god plass i oppgaven. Dette er et komplekst og bredt begrep, og jeg ser det derfor som nødvendig å gjøre rede for hvilke deler av begrepet jeg fokuserer på. Teoretisk gjør jeg rede for literacy generelt, og jeg går dypere inn i kritisk literacy. Jeg nevner også digital literacy, fordi det kan knyttes til kritisk literacy i form av kritisk lesing på digitale arenaer. Andre former for literacy får ikke plass i oppgaven. I tillegg til kritisk tenkning og kritisk literacy, består det teoretiske rammeverket også av læreplanteoretiske tilnærminger, for å kunne knytte til ulike måter å oppfatte læreplanen og dens intensjoner.

Jeg har også gjort avgrensninger i forbindelse med valg av teori knyttet til kritisk tenkning. Dette er et stort felt, der oppgavens størrelse gjør at jeg ikke kan inkludere alt. Klafkis kritisk-konstruktive didaktiske teori er sentral og relevant i diskusjonen om kritisk tenkning som begrep, og Klafki selv er en viktig didaktiker. Likevel har jeg valgt å ikke benytte dette perspektivet. Han er blant annet ikke inkludert fordi kritisk tenkning, slik det fremkommer i læreplanen, norskfaget og knyttet til literacy, baserer seg på andre teorier enn Klafkis (se kapittel 4). Derfor, til tross for at Klafki er viktig i forbindelse med kritisk tenkning, sett i det store bildet, er han ikke like relevant i min studie.

Som tidligere nevnt har jeg valgt å bruke norskfaget for å konkretisere den kritiske tenkningen i et undervisningsfag. Dette har jeg gjort for at studiens resultater ikke bare skal opptre på et overordnet plan, men slik at funnene kan knyttes til faktisk undervisning, og studien kan få funksjon som praktisk inspirasjon. Årsaken til at valget ble norskfaget er, som tidligere nevnt, manglende forskningssyn på kritisk tenkning i dette faget. Det vil dermed ikke bli snakk om andre undervisningsfag i denne studien.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i åtte hoveddeler; innledning, styringsdokumenter, relevant forskning, teori, metode, funn, drøfting og avslutning. I det neste kapitlet presenterer jeg sentrale utdanningspolitiske styringsdokumenter, heriblant opplæringsloven, Stortingsmelding 28, Ludvigsenutvalgets utredninger, fagfornyelsen og en veiledning fra Utdanningsdirektoratet. Kapittel 3 inneholder en redegjørelse av relevant forskning på feltene for studien, kritisk tenkning og kritisk literacy i skolesammenheng. I kapittel 4 legger jeg frem teorigrunnet studien bygger på. Her presenterer jeg sentrale perspektiver for kritisk tenkning og kritisk literacy, i tillegg til grunnleggende læreplanteoretiske perspektiver. Studiens metodiske tilnærming vil presenteres i kapittel 5, hvor jeg beskriver og begrunner alle avgjørelsene jeg har tatt gjennom forskningsprosessen. I dette kapitlet reflekterer jeg også over forskningsetiske problemstillinger, og oppgavens validitet og reliabilitet. Kapittel 6 består i en presentasjon av studiens funn, altså funnene jeg tolket frem i analysearbeidet av lærerinformantenes bidrag fra intervjuene. Deretter, i kapittel 7, drøfter jeg hovedfunnene i lys av problemstillingen, opp mot det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og innholdet i styringsdokumentene. Dette kapitlet deles opp i fire deler, der jeg drøfter om kritisk tenkning er en kompetanse for alle, ulike muligheter for kritisk tenkning i undervisning, hvilke utfordringer begrepet byr på i undervisningssammenheng og læreplanens posisjon i lærernes arbeidshverdag. I oppgavens siste kapittel oppsummerer jeg de mest sentrale momentene fra drøftingen og gir konkluderende svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg reflekterer jeg over hvordan dette kan si noe om veien videre, mulige forslag til videre forskning på feltet og funnenes mulige implikasjoner for arbeid med kritisk tenkning i skole og undervisning.

2. Styringsdokumenter

I dette kapitlet presenterer jeg de ulike styringsdokumentene som legger føringer i skolen. Dette er sentralt i studien, fordi styringsdokumentene sier noe om både kritisk tenkning og kritisk literacy, hvordan det vektlegges i læreplanene og dermed hvordan det er tenkt at det skal fungere i undervisning. Med andre ord legger styringsdokumentene føringer på handlingsrommet til lærerne, på hvordan det skal undervises i og om kritisk tenkning. Dokumentene det er vesentlig å inkludere er opplæringsloven, NOU 2015:8, Stortingsmelding 28, fagfornyelsen og veiledningsdokument fra Utdanningsdirektoratet, og jeg presenterer de i denne rekkefølgen. For ordens skyld vil jeg poengtere at det kun er hentet ut relevante deler fra de ulike styringsdokumentene, altså det som er knyttet til kritisk tenkning og kritisk literacy, som er av nytte for studien.

2.1 Opplæringslova, Ludvigsenutvalgets utredning og Stortingsmelding 28

I 2017 ble det vedtatt og nedfelt i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-1) at norske elever skal lære å tenke kritisk. Dette innebærer utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger, slik at elevene kan mestre livene sine og utfolde utforskertrang. Lovvedtaket krever med dette endringer i planer for elevers opplæring og bringer oss videre til NOU 2015:8 og Stortingsmelding 28.

Før utviklingen av den nye læreplanen, Fagfornyelsen Kunnskapsløftet 2020, fikk Ludvigsenutvalget i oppdrag å levere en vurdering av hva som er relevant å inkludere i en slik ny plan. Utvalgets utredninger er vurderinger av hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene i dagens samfunn og i fremtiden (NOU 2015:8, s. 8). De drøfter også hvilke endringer som burde gjøres i de ulike fagene, for at det skal være mulig å utvikle disse kompetansene, og hva som kreves av skolens aktører for at opplæring i tråd med den nye læreplanen skal bidra til bedre læring for elevene. Kritisk tenkning beskrives, i NOU 2015: 8, som en av disse essensielle kompetansene. Stortingsmelding 28, «Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5) bygger på Ludvigsenutvalgets utredninger og legger grunnlaget for innholdet i den nye læreplanen. I meldingen uttrykkes det at opplæringen skal gjøre elevene i stand til å reflektere kritisk over samfunnet rundt seg (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 21). Derfor må de i skolen utvikle evne til selvstendig tenkning, søke etter kunnskap og informasjon og vurdere vedtatte sannheter. For dette understrekes det at trening i kritisk tenkning er essensielt.

Samfunnsutviklingen foregår i et høyt tempo og informasjonstilgangen øker til stadighet. Ifølge Ludvigsenutvalget forutsetter dette fornyelse av kunnskap (NOU 2015:8, s. 20).

Informasjonen man støter på gjennom ulike medier og kanaler kommer fra varierende kilder, der mye foregår digitalt. I utredningen løftes det frem et behov for at skolen forbereder elevene på mangfold, kompleksitet og hurtige endringer, fordi det globaliserte samfunnet preges av kommunikasjons- og medieteknologi i rask utvikling, og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv (NOU 2015:8, s. 8 og 17). Hver enkelt elev har behov for å kunne gjøre kritiske vurderinger, slik at de kan orientere seg i dagens komplekse informasjonsamfunn, noe som kan trenes i tidlig alder gjennom utforskende spørsmål, analyse og problemløsning. Utvalget vektlegger at den kritiske vurderingen i stor grad vil dreie seg om å reflektere over digitale kilder og -informasjon, og at digitaliseringen av samfunnet og den enorme tilgangen på informasjon, gjør kritisk tenkning til en stadig viktigere kompetanse. De understreker at kritisk tenkning blant annet handler om å kunne analysere og vurdere påstander og argumenter fra ulike typer kilder (NOU 2015:8, s. 33). I tillegg knyttes det til å lære seg strategier for å arbeide på en undersøkende måte, i form av å stille spørsmål og gjøre seg erfaringer.

Metakognisjon og selvregulert læring knyttes til kritisk tenkning og anbefales vektlagt i alle fag (NOU 2015:8, s. 10). Dette innebærer, ifølge utvalget, at elevene må utvikle bevissthet i egen læringsprosess og bryne seg på utfordringer der de må ta i bruk det de lærer i de ulike fagene. Med andre ord skal elevene ha en aktiv rolle i undervisningen (NOU 2015:8, s. 73). Det fremheves at metakognisjon og selvregulering bidrar til elevenes læring i fagene, og at dette er viktige kompetanser for elevene og deres fremtid.

I forbindelse med læring i fagene, presenterer styringsdokumentene norskfaget som det største faget i grunnopplæringen, og det tillegges en sentral plass i den norske skolen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 49). I forbindelse med de grunnleggende ferdighetene, som videreføres fra LK06, uttrykkes det i Stortingsmeldingen at et særlig ansvar tillegges norskfaget, for utvikling av lesing, skriving og muntlig kompetanse. Disse ferdighetene beskrives som en vesentlig del av kompetansen i faget (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 49).

I forkant av Stortingsmeldingen uttrykte Ludvigsenutvalget at kritisk tenkning er tett knyttet til lesing, skriving og muntlige ferdigheter (NOU 2015:8, s. 33). Videre poengteres det at disse ferdighetene er en forutsetning for kompetanse i å lære. Knyttet til lesing, skriving og muntlige ferdigheter, nevnes argumentasjon, å kunne debattere, arbeid i grupper og kommunikasjon gjennom ulike medier som viktige kompetanser for det 21. århundre. Elevene vil ha behov for å mestre kommunikasjon både muntlig, skriftlig og digitalt, noe utvalget mener bør innebære trening i ulike sjangre de vil møte på senere i livet, også knyttet til

digitale medier (NOU 2015:8, s. 28). Ludvigsenutvalget trekker inn literacy-begrepet i forbindelse med forståelsen av kompetanse i lesing, skriving og muntlighet, og understreker at ulike kontekster stiller ulike krav til disse kompetansene. Dette innebærer å benytte kompetansene med ulike formål og i ulike sammenhenger. I tillegg trekkes det frem at lesing, skriving og muntlige ferdigheter er essensielt i alle fag, og at det innebærer kritisk tenkning i form av å kunne analysere, stille relevante spørsmål og vurdere påstander, argumenter og kilder (NOU 2015:8, s. 10).

På bakgrunn av vurderingen er det essensielt å vite hva utvalget legger i literacy-kompetansene. De uttrykker at utvikling av lesekompetanse handler om forståelse for, bruk av, refleksjon over, kritisk vurdering av og engasjement i ulike teksters innhold (NOU 2015:8, s. 28). Lesing av tekst fordrer trening i og bruk av strategier, og det inkluderer illustrasjoner, symboler og andre uttrykksmåter, i tillegg til ord. Det poengteres at lesing dreier seg om samhandling med omgivelsene, og at motivasjon og interesse fører til engasjement, noe som bedrer elevenes leseforståelse. Utvalget hevder at skriving er et redskap som lar deg utvikle egen læring og tenkning (NOU 2015:8, s. 29). Videre sier de at å kunne skrive handler om å ytre seg på en forståelig og hensiktsmessig måte, og å kunne kommunisere med andre, med ulike formål i ulike sammenhenger. I tillegg nevnes det at produksjon av tekst i samarbeid med andre, også gjennom å gi og få tilbakemeldinger på tekster, er viktig for elevene å trenes i. Muntlig kompetanse blir definert som meningsskapning ved å lytte, tale og samtale, og det omfatter å kunne formidle ulike budskap med varierte formål og mottakere (NOU 2015:8, s. 29). Knyttet til muntlig kompetanse mener utvalget det vil være nødvendig for elevene å ha et metaspråk om strategier for planlegging av hva som skal bli sagt i ulike kontekster og refleksjon over egen muntlige kommunikasjon. I tillegg poengterer de at å lytte til og anerkjenne andres synspunkter er en viktig kompetanse, som trenes gjennom bruk av muntlige ferdigheter.

I utredningen trekker utvalget frem ulike utfordringer ved den tidligere læreplanen, LK06, som de ønsker endret til fagfornyelsen. Blant utfordringene finner vi stofftrengselen i skolen, altså dilemmaet med at nye emner og kompetanser hentes inn i skolen, uten at noe annet ekskluderes (NOU 2015:8, s. 12). Dette kan være problematisk, fordi det kan hindre skolens arbeid med å legge til rette for varig forståelse og læring. På bakgrunn av dette anbefaler utvalget færre kompetansemål i fagene, med likere utforming og økning i fleksibilitet i fordeling av fag og timer, og en klarere fordelt arbeidsdeling mellom de ulike fagplanene. Dette mener de vil stimulere til arbeid på tvers av fag og frigjøre tid til at lærere og elever kan

arbeide med ulike emner over lengre tid, som igjen kan bidra til bedre forståelse og økt læring (NOU 2015:8, s. 46). I tillegg uttrykker de at det vil gi skolens aktører handlingsrom til å gjøre profesjonelle vurderinger i arbeidet med å utvikle kompetansene.

Dette bringer oss videre inn på lærerens undervisningsarbeid i forbindelse med læreplanen. For å bidra til å styrke elevenes motivasjon, mestringsopplevelse og progresjon anbefaler Ludvigsenutvalget at det utarbeides veiledende beskrivelser for elevenes læring, og dermed lærernes arbeid (NOU 2015:8, s. 11). I tillegg går de inn for at det skal fremstilles veiledende støtteressurser for lærerne, tiltenkt både vurderingsarbeid og undervisningsarbeid. De mener at en slik overordnet læreplan vil bli et bedre arbeidsverktøy og tydeligere styringsdokument hvis den brukes i kombinasjon med veiledningsressurser (NOU 2015:8, s. 61). Tilknyttet implementering av slike veiledningsressurser løfter de frem et dilemma. Her uttrykker utvalget at god sammenheng mellom styringsdokumenter og veiledende dokumenter krever at veiledningen er en del av styringsdokumentet, samtidig som det er erfart at mengder med veiledningsressurser blir uoversiktlig og lite brukt (NOU 2015:8, s. 68).

Ideen om læreplanen som arbeids- og veiledningsdokument ble bragt videre og omtales også i Stortingsmeldingen. Her uttrykkes det at innholdet i læreplanen skal være forståelig for lærerne, de skal kunne kjenne seg igjen i de uttrykte fagforståelsene, og det skal være tydelig hvordan opplæringen skal bidra til læring for elevene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 42). En av hensiktene med den overordnede delen i læreplanverket, er at den skal fungere som et arbeidsdokument lærerne skal benytte aktivt i undervisningshverdagen, for å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 23). Derfor er det utarbeidet veiledninger knyttet til hvert enkelt fag, som gir eksempler på hvordan lærerne kan arbeide med læreplanen i forbindelse med undervisning. Likevel har Utdanningsdirektoratet uttrykt at det er uheldig med et læreplanverk som nødvendiggjør mange veiledninger, fordi det varierer hvorvidt de er kjent og brukt av lærerne (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 45).

2.3 Fagfornyelsen

Læreplanverket for fagfornyelsen, LK20, består av overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i de ulike fagene. De ulike delene skal styre innholdet i opplæringen. I forbindelse med formulering av intervjuguiden for studien, benyttet jeg flere intensjoner fra den overordnede delen av læreplanverket og fra kjerneelementene i norskfaget, som inngang til flere av spørsmålene. I følgende delkapittel presenterer jeg innholdet i den overordnede delen og kjerneelementene i norskfaget, med fokus på de utvalgte intensjonene.

2.3.1 Overordnet del av læreplanverket

I den overordnede delen av læreplanverket heter det at opplæringen skal gi elevene forståelse for kritisk tenkning, noe som innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Det poengteres at etablert vitenskap må vurderes og kritiseres for at ny innsikt og kunnskap skal kunne vokse frem. Dermed må elevene kunne vurdere kunnskapskilder og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. I tillegg må de kunne forstå at egne overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige og oppnå balansen mellom respekt for etablert vitenskap, og den utforskende tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

2.3.2 Norskfagets kjerneelementer

Kjerneelementene i norskfaget beskriver viktige elementer for læring og utvikling i faget. Her heter det blant annet at elevene skal lese ulike typer tekster, for å engasjere seg, undre og få innsikt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre skal de kunne reflektere kritisk over teksters påvirkning og troverdighet og bruke retoriske og språklige virkemidler både muntlig og skriftlig. Når det gjelder det skriftlige, skal elevene skrive i ulike sjangre for ulike formål, vurdere andres tekster og bruke tilbakemeldinger for å bearbeide egne tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I tillegg skal de kunne beherske normer knyttet til språk og sjanger og utforske kreative måter å bruke språket på. Knyttet til muntlige ferdigheter, skal elevene øve på å lytte til og spille videre på andres utsagn i faglige samtaler og diskusjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Avslutningsvis uttrykkes det at de skal utfolde seg muntlig i ulike typer kontekster, både med og uten bruk av digitale ressurser.

2.3.3 Kompetansemål i norskfaget

Knyttet til undervisning i kritisk tenkning er det relevant å trekke inn noen kompetansemål fra norskfaget. Her har jeg gjort et utvalg, for kun å inkludere de som er knyttet til kritisk tenkning. Derfor nevner jeg bare målene som omtaler begreper som *reflektere*, *utforske*, *kritisk*, *vurdere* og *argumentere*, altså begreper som er tilknyttet kritisk tenkning (se delkapitlene over og teorikapittel). Mål for opplæringen er at elevene skal kunne «beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa», «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon», «bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster», «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» og «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

2.4 Utdanningsdirektoratets veiledende dokumenter

Utdanningsdirektoratet, heretter Udir, sin rolle er å sørge for implementering av læreplanene i skolen, noe som betyr at de skal bidra i skolens arbeid med å fortolke og operasjonalisere læreplanen. Dermed kan de ses på som et slags bindeledd mellom de andre styringsdokumentene og skolen. I forbindelse med fagfornyelsen har Udir derfor laget flere veiledende dokumenter, knyttet til den overordnede delen og de ulike undervisningsfagene, som skal hjelpe lærere og skoleledere med å implementere læreplanen i undervisningen. I denne studien er det derfor nødvendig å inkludere veiledningsdokumentet *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*, som et av styringsdokumentene i studien.

Ifølge Udir (2021, s. 16) blir faglig kunnskap realisert gjennom arbeid med muntlige-, skriftlige-, papirbaserte- og digitale tekster, og de hevder at elever trenger grunnleggende ferdigheter for å kunne lære og delta i et komplekst tekstsamfunn. De hevder også at de grunnleggende ferdighetene er en del av en literacy-begrepet, fordi læring i et fag handler om lesing, skriving og muntlige ferdigheter i forbindelse med fagets innhold. I den forbindelse poengterer Udir (2021, s. 17) at norskfaget har et særlig ansvar for nettopp lesing, skriving og muntlige ferdigheter.

Til implementeringsarbeidet i norskfaget uttrykker Udir at skolene trenger tilgang på læremidler som lar elevene arbeide med et bredt spekter av tekster og sjangre, fra egen samtid og tidligere epoker (Udir, 2021, s. 50). I tillegg heter det at elevene skal arbeide utforskende med de ulike tekstene. Dette innebærer at elever settes i posisjoner der de må analysere, drøfte, reflektere over og skape mening gjennom arbeid med tekst, og videre at de skal øves i å sette de ulike delene av en tekst, og dens kontekst, i sammenheng. I den sammenheng nevnes det at føringerne i den overordnede delen og kompetansemålene i faget, stiller nye krav til oppgavetyperne som gis (Udir, 2021, s. 50-51).

I veiledningen uttrykkes det at elevene skal kunne ytre seg og gi egne besvarelser, analyser og vurderinger av andres tekster og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Udir, 2021, s. 53-54). Dette er noe elevene trenger verktøy for å få til. Alt dette legger føringer for hvordan elevene skal jobbe med tekster og kommunikasjon, både muntlig og skriftlig, og det understrekes at det skal legges vekt på dybdelæring, samspill, utforskende samtaler og diskusjoner i dette arbeidet (Udir, 2021, s. 55).

Dette kapitlet viser det store omfanget med styrende dokumenter som påvirker lærernes arbeid med planlegging og undervisning. Disse dokumentene viser seg å inneholde mange

beskrivelser av kritisk tenkning og hva det innebærer. Dette er interessant å ha i bakhodet inn mot de neste kapitlene, med relevant forskning og teori, og senere inn mot drøftingen.

3. Relevant forskning

I det følgende kapitlet er formålet å kontekstualisere studien innenfor relevante forskningsfelt. Kritisk tenkning og kritisk literacy, som deler av det pedagogiske feltet, blir forsket relativt mye på. Det finnes mye internasjonal forskning på begge temaene, og de senere årene har det blitt etablert større forskningsfelt også i Norge. Fordi forskningsfeltet er såpass stort, har jeg måttet gjøre noen avgrensninger. Databasene jeg har forholdt meg til er Oria, Idunn, Oda og Eric, og søkene er gjort på kritisk tenkning + skole, kritisk tenkning + undervisning, literacy + undervisning og kritisk + literacy + undervisning. I tillegg har jeg hovedsakelig inkludert norske studier. Dette er fordi min studie dreier seg om kritisk tenkning i en norsk skolekontekst, slik at forskning på norske klasserom er mest relevant for min studie. Forskningen jeg benytter er i hovedsak knyttet til undervisning, fordi min studie også knyttes direkte til undervisning i ungdomsskolen. I forskningskapitlet presenterer jeg ulike studier som utforsker fenomenene kritisk tenkning og kritisk literacy, med ulike perspektiver. I teorikapitlet inkluderer jeg derimot mer overordnede antagelser om begrepene, som er utviklet på bakgrunn av forskning, og som brukes i flere av studiene i dette kapitlet. Teorien er dermed med på å bekrefte forskningen.

Studiene jeg inkluderer er hovedsakelig innenfor en angloamerikansk- og analytisk forståelse av kritisk tenkning. En annen avgrensning jeg har gjort, er dermed å ikke inkludere forskning fra den kontinentale forskningstradisjonen, som fremhever kritisk tenkning i form av demokratisk medborgerskap, antidiskriminerende arbeid og mangfoldskompetanse (Teige, 2016, s. 107). Jeg har derfor inkludert forskning som i hovedsak dreier seg om hvordan kritisk tenkning kan tilegnes, oppøves og utøves i skolen. Her har jeg blant annet sett etter praktiske bidrag til det pedagogiske feltet, i form av metoder for undervisning og vurdering av kompetansen. Samtidig er det ikke alltid lett å skille, fordi de to forståelsene flyter litt over i hverandre i forskningslitteraturen, slik at det trolig kan finnes hint av kontinental tradisjon i noe av forskningen. Årsaken til avgrensningen kan likevel ses i sammenheng med hvordan kritisk tenkning fokuseres i de ulike undervisningsfagene i skolen. Der samfunnsfagene og KRLE benytter kritisk tenkning i forbindelse med demokrati, medborgerskap og mangfold, har norskfaget andre fokuspunkter, som argumentasjon og tekstanalyse. Det kan også argumenteres for at den norske undervisningspraksisen følger tettere på den angloamerikanske tradisjonen (Teige, 2016, s. 107), og det er derfor naturlig å avgrense til dette perspektivet. Videre i kapitlet vil jeg først presentere forskning knyttet til kritisk tenkning i skolen, før jeg deretter belyser forskningsfeltet for kritisk literacy.

3.1 Kritisk tenkning i skolen

Etter å ha lest en del forskning om kritisk tenkning i skolen, kommer det tydelig frem at temaet internasjonalt sett har vært på agendaen i mange år. Her finner vi blant annet Ennis (1996), som i sin forskning drøfter vurdering av kritisk tenkning. Han bemerker ulike vanskeligheter knyttet til å vurdere kritisk tenkning og utforsker flere muligheter for hvordan lærere kan beherske dette. Det løftes frem av utfordringen at man skal vurdere egenskaper som ikke er enkelt observerbare, og som det er ønskelig at elever kan bevise uten å skulle forberede seg til en test i forkant (Ennis, 1996, s. 180).

Moon (2008) gir på sin side en praktisk veiledning for å styrke undervisningsprosessen og forbedre elevenes kritiske læring. Med en slik praktisk tilnærming til begrepet, konkretiseres og kobles kritisk tenkning i skolen til undervisningsbegreper som argumentasjon, skriving, muntlige oppgaver og reflekterende læring. Også Mohammed Almullas (2018) forskning gir praktiske bidrag til det pedagogiske feltet. Han tar sikte på å undersøke lærernes oppfatning av strategiene de benytter for å bidra til elevenes utvikling av kritiske tenkeferdigheter, og hvordan klasseromspraksisen henger sammen med oppfatningene (Almulla, 2018, s. 15). Funnene i denne studien tyder på at bruk av åpne spørsmål og sammenlikning av ulike perspektiver er av de mest fordelaktige undervisningsmetodene.

I den norske konteksten er ikke tradisjonen for forskning på kritisk tenkning like lang som ellers i verden. Likevel er det interessante bidrag her også. Ferguson & Krangle (2020) problematiserer i sin artikkel hvordan kritisk tenkning presenteres som en nødvendig ferdighet, uten at det kommer til syne konkrete tiltak for hvordan dette skal undervises, eller hvordan lærere kan støtte utviklingen av slike kompetanser. Også Børhaug (2014) har en forskningstilnærming som henter frem en mulig utfordring med undervisning for kritisk tenkning. Han studerte ungdomsskolens lærebøker i samfunnsfag, for å finne hva elevene oppfordres til å kritisere. Artikkelen viser at kritiske perspektiver artikuleres, men kun selektivt rettet mot spørsmål som ikke utfordrer kjernepolitiske og juridiske institusjoner (Børhaug, 2014, s. 441). Med andre ord oppmuntres det til kritisk tenkning, men kun veiledet og i spesifikke retninger.

På den andre siden finner vi også norsk forskning som ser muligheter for kritisk tenkning i klasserommet. Schjelderup (2012, s. 7) implementerte filosofisk metode i undervisningen, gjennom dialogbaserte opplegg, noe som førte til dypere og mer kritisk forståelse hos hennes studenter. Kritisk tenkning gjennom muntlig praksis er fokus også for Børresen (2021). Hun trekker frem at det daglige, og til dels usynlige, arbeidet er svært viktig og uttrykker at det å gi

elevene tid til å tenke, gjennomføre turtakingen på flere måter og å inkludere det muntlige i vurderingene er essensielt. I tillegg understrekes relevansen av hvilke typer spørsmål og oppfordringer læreren gir (Børresen, 2021, s. 37). Ferrer & Wetlesen (2019) drøfter hvordan kritisk tenkning kan undervises i skolen, og de poengterer at det kritiske aspektet innebærer en vurderende tilnærming til kunnskap og å stille spørsmål til vedtatte sannheter. Viktigheten av å reflektere over ulike utfordringer, knyttet til undervisning som skal utvikle kritiske og selvstendige elever, poengteres i et av kapitlene (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 50).

Koritzinsky (2021) har en annen tilnærming til temaet i sin forskning. Selv om hovedfokuset hans ikke er kritisk tenkning, men tverrfaglig dybdelæring, er begrepet en sentral del av hans studier. Han presenterer konkrete undervisningsmetoder for de ulike tverrfaglige temaene og setter kritisk tenkning inn i kontekst med læreplanens dybdelæringsbegrep (Koritzinsky, 2021, s. 44). Hermed kommer det tydelig frem at kompetansen er tett knyttet til andre deler av læreplanen, som videre har innvirkning på undervisningen i klasserommet. Den internasjonale og norske forskningen på kritisk tenkning i skolen får frem viktigheten av å sette videre lys på temaet, ved å inkludere underviserne i prosessen. Dette er viktig fordi studiene sier mye forskjellig om muligheten for å gjennomføre undervisning for kritisk tenkning.

3.2 Kritisk literacy

Literacy, og i denne konteksten kritisk literacy, er et omfattende forskningsfelt, med både internasjonale og nasjonale innslag. I denne studiens forbindelse, er det relevant å se kritisk literacy i sammenheng med blant annet tekster på internett. Rye & Rye (2011) sin studie viser at de fleste norske elever helst bruker internett for å finne kilder til informasjon. Videre kommer det frem at elever viser sterk motivasjon for internettbruk, og at internett ses på som en viktig læringsarena (Rye & Rye, 2011, s. 34). Fordi internett blir mye brukt for å finne informasjon, er det viktig at elevene er i stand til å forholde seg kritisk i møte med nye tekster. Derfor vises kritisk literacy som svært sentralt i skolen. Studien til Bakken & Andersson-Bakken (2016) belyser dette temaet. Et hovedfunn i deres forskning viser at lukkede spørsmål er gjennomgående i oppgavene som gis til sakprosaetekster (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 27). Med denne typen oppgaver oppfordres elevene til å finne fasitsvar, heller enn å opptre utforskende og kritiske. En virkning av dette kan vi finne igjen i flere studier, der det kommer frem at elever sliter med å forholde seg kritisk til tekster. Blikstad-Balas & Foldvik (2017) undersøkte hva som kjennetegner elevers vurdering av tekster. Her finner de blant annet at elevene i størst grad fokuserer på informasjonens relevans, for egen bruk av den, og i mindre grad vektlegger hvem tekstens avsender er (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38).

De konkluderer med at det er et vesentlig gap mellom kompetansene læreplanen fordrer at elevene skal utstyres med, og hva de faktisk får til i selvstendig arbeid. Forskningen til Bartlett & Miller (2011) og Dwyer (2013) viser til liknende resultater.

I dette kapitlet kommer det frem et tydelig behov for å styrke elevenes kritiske tenkning og kritiske literacy, og forskningen er dermed hensiktsmessig å benytte i drøftingen av studiens problemstilling. Med forskningen friskt i minne, tar neste kapittel for seg teori om kritisk tenkning, kritisk literacy og læreplanteoretiske perspektiv.

4. Teori

I dette kapitlet presenteres teoretiske perspektiver, som er relevante i drøfting av oppgavens problemstilling. Den teoretiske forankringen er bygd opp av Teiges fremstilling av kritisk tenkning, Blikstad-Balas sitt literacy-perspektiv, Imsens fremstilling av Goodlads læreplanteori og Røviks translasjonsteori, i tillegg til annen sekundærlitteratur knyttet til de tre overordnede temaene for studien. Her benytter jeg Teige og Imsens sekundærlitteratur fordi deres fremstillinger av de avanserte teoriene er mer lettfattelige. Dette gjorde det lettere å orientere seg i innholdet, og dermed enklere å formidle og benytte videre. I tillegg er de begge sentrale, fordi deres fremstillinger bygger på de samme perspektivene som benyttes i norsk utdanningssektor (Teige, 2016, s. 107; Imsen, 2016, s. 279). Det følgende kapitlet presenterer først teori for kritisk tenkning, deretter følger kritisk literacy, før kapitlet avsluttes med læreplanteoretiske perspektiver. Videre i oppgaven brukes det teoretiske rammeverket i diskusjonsdelen.

4.1 Perspektiv på kritisk tenkning

Det finnes flere og divergerende perspektiver på kritisk tenkning og hva det innebærer, og jeg vil i denne delen presentere noen av dem. Ifølge Børresen (2021, s. 81) handler kritisk tenkning om å ta avstand til egne tanker og omgivelser, for å bruke fornuften på en god og objektiv måte. Det er også positiv tenkning med en hensikt, og det motsatte av ulogisk og irrasjonell tenkning, som videre vil gi elevene bedre og mer objektiv faglig innsikt (Facione, 2015, s. 2 og 4; Ryen, 2019, s. 226). Å kunne tenke kritisk forutsetter at det finnes sannhet, eller noe som er nærmere å være sant enn noe annet. Utvikling av denne evnen handler i stor grad om å finne det som er mest sant. Videre handler det om å legge vekt på ulike kriterier, med mål om å finne sannhet, og man fjerner derfor fremstillinger som kun legger vekt på argumentasjonsferdigheter og kildekritikk. Årsaken er at disse fremstillingene ignorerer behovet for dialog og samarbeid, noe Børresen (2021, s. 82) understreker som en nødvendighet for å kunne tenke kritisk og forholde seg til objektivitet, sannhet og rett. Altså handler det om å finne bevis for det man finner som sannhet, noe både Aristoteles og Kant la vekt på i sine arbeider.

Kritisk tenkning er altså ingen ny kompetanse. Ifølge Teige (2016, s. 107) uttrykte Kant at kvaliteter mennesker burde inneha er selvstendighet, mot til å bruke sin egen fornuft og ikke overlate tenkning til ytre autoriteter. I tillegg burde de kunne tilegne seg kunnskaper og opparbeide seg dømmekraft. Bruk av fornuften innebærer her å bruke den uten veiledning fra andre, noe Teige nevner som en forutsetning for myndighet, altså å kunne delta i politiske

diskusjoner og beslutningsprosesser. For å kunne mestre dette mente Kant at det er nødvendig å kunne sette seg inn i andres ståsted, se deres perspektiver og bruke dette i forming av sitt eget. Videre skriver Teige (2016, s. 108) at dømmekraft er nødvendig for å kunne ta selvstendige valg. I tillegg hevdes refleksjon over og vurdering av eget standpunkt å være sentralt for den kritiske tenkningen, fordi det handler om å tilegne seg ny informasjon og nye argumenter og vurdere disse mot basiskunnskapen man allerede har, for å kunne vurdere sannhet. Ifølge Teige (2016, s. 108) danner dette utgangspunkt for mange moderne syn på kritisk tenkning.

Til tross for denne fremstillingen av begrepet er det en mer instrumentell variant av kritisk tenkning, som toner ned viktigheten av spørsmål om sannhet, som presenteres i læreplanen (Børresen, 2020, s. 80). Derfor går jeg nærmere inn på slike perspektiver. Ifølge Deng (2017, s. 6) innebærer undervisning og utdanning tilegnelse av verdifulle kompetanser og aktiviteter. I dagens kunnskapssamfunn er det behov for kognitive-, intrapersonlige- og mellommenneskelige kompetanser, eller 21st century skills, for at elever i fremtiden skal kunne løse utfordringer og tilpasse seg nye situasjoner (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 70). Dette innebærer autonome elever med rasjonell tankegang (Teige, 2016, s. 114-115). Nyere syn på utdanning dreier seg om å lære å lære, noe som betyr at en skal tenke for seg selv, på egenhånd og i samarbeid med andre. Altså, uttrykker Facione (2015, s. 26), handler det i stor grad om metakognisjon. Metakognisjon omtales som reflekterende tenkning om egen tenkning (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 91).

4.1.1 Kritisk tenkning gjennom muntlig kommunikasjon

Til tross for mye ulikhet mellom de nevnte perspektivene er det tydelig at samarbeid, særlig gjennom muntlig kommunikasjon, er sentralt. En kompetent lærer må være i stand til å håndtere ulike typer interaksjoner og velge mellom de ulike typene etter behov, noe som krever en lærer som selv tenker kritisk (Alexander, 2008, s. 110-111; Teige, 2016, s. 111). Undervisning som baseres på dialog, gruppediskusjoner og datastøttet undervisning, kan også bidra til å styrke elevenes kritiske tenkning (Freire & Macedo, 1987, s. 38; Ferguson & Krangle, 2020, s. 202). Ifølge Alexander (2008, s. 111) er diskusjon en utveksling av ideer, med sikte på å dele informasjon og løse problemer, mens dialog handler om å oppnå felles forståelse gjennom strukturerte kumulative spørsmål og diskusjoner. Hun hevder at dialogisk undervisning kan fremme argumenterende evner, metakognisjon og videreutvikle kunnskapssyn. Ferguson & Krangle (2020, s. 199) uttrykker at diskusjoner gir elevene rom til å tolke, bygge videre på og utfordre hverandres tanker og ideer. I tillegg gjør det dem i stand

til å argumentere og tenke kritisk over egne og andres argumenter, og de kan bli bevisst på viktigheten av å høre andres synspunkter og motta og gi konstruktive tilbakemeldinger. Dette kan gi elevene muligheter til å finne felles mening og sannhet (Freire & Macedo, 1987, s. 39). Alexander (2008, s. 112) hevder at dialog og diskusjon innebærer evnen til å fortelle og forklare, stille ulike typer spørsmål, bygge videre på svar, analysere og løse problemer, argumentere og resonnerer, lytte, være mottakelig for alternative synspunkter og gi andre tid til å tenke. For at elevene skal kunne dra nytte av undervisning som bygger på muntlighet, er det videre nødvendig at elevene selv snakker mye og blir servert åpne spørsmål som krever tenkning, og utfordrende feedback i form av konstruktive tilbakemeldinger (Alexander, 2008, s. 92-93). Her er det svært essensielt at læreren respekterer og nærer individuelle forskjeller og venter til elevene er klare til å gå videre, i stedet for å presse dem til å gjøre det. Alexander (2008, s. 111) nevner diskusjon og dialog som de samtaleformene som er mest i tråd med rådende tenkning om elevers læring.

4.1.2 Hovedretninger for kritisk tenkning

Kritisk tenkning presenteres altså som et begrep som kan forstås på flere forskjellige måter. Hermed er det sentralt å presentere to hovedretninger innenfor kritisk tenkning – den kontinentale- og den angloamerikanske tradisjonen (Teige, 2016, s. 107). Her bygger den kontinentale retningen på kritisk pedagogikk, som er opptatt av bruk av kritisk tenkning i samfunnet. På den andre siden er den angloamerikanske retningen smalere og fokuserer på argumentasjon og hvordan kritisk tenkning kan oppøves og utøves, likevel uten det samme fokuset på samfunnet som den kontinentale retningen. Den angloamerikanske retningen preger norske skoler og er derfor mest sentral videre i oppgaven. Likevel nevner jeg innholdet i den kontinentale retningen, for å vise ulike perspektiver.

Kontinental tradisjon

Kritisk tenkning kobles til politisk danning og samfunnskritikk i den kontinentale retningen (Teige, 2016, s. 109). Teige nevner det som sentralt å bidra til menneskers bevisstgjøring og frigjøring, ved å avdekke undertrykkelse og makt i samfunnet. Derfor er det viktig at mennesker lærer seg å gjennomskue, slik at de videre kan bidra til endringer. Det uttrykkes videre at pedagogikken er et middel for å endre samfunnet, gjerne gjennom oppdragelse, og endringer i skolen må dermed ses i sammenheng med endringer i samfunnet. Her poengterer Teige (2016, s. 110) at objektiv undervisning ikke er mulig ifølge den kritiske pedagogikken, fordi påvirkning ikke kan unngås, men at en likevel kan være oppmerksom på at det skjer.

Dette beskriver Vestergaard (1985, s. 103) ved å understreke at den kritiske pedagogikken skal bevisstgjøre elever og lærere på den skjulte påvirkningen, fordi den skaper usikkerhet.

Angloamerikansk tradisjon

Det angloamerikanske perspektivet har derimot diskutert om kritisk tenkning som pedagogisk ideal (Teige, 2016, s. 110). Her viser Teige til Ennis (1987, s. 10) som definerer kritisk tenkning som rimelig og reflekterende tenkning, hvilket videre skal bestemme hva en skal tro og gjøre. Han argumenterer videre for at en må ha nødvendige ferdigheter for å kunne tenke kritisk og forutsetninger til å bruke disse ferdighetene. Denne forståelsen viser hvordan hvert menneske driver en indre diskusjon med seg selv, og det kommer dermed frem at det angloamerikanske perspektivet er mer individorientert enn det kontinentale, som alltid ser hele samfunnet (Kvernbekk, 2008, s. 108). I tillegg setter det angloamerikanske perspektivet fokus på kvaliteten på egne og andres oppfatninger og konklusjoner, og Teige (2016, s. 111) understreker at målet hverken er å være godtroende eller total skeptiker, men noe midt imellom.

4.1.3 Kritisk tenkning som 21st century skills

Uavhengig av hvilket perspektiv som benyttes og hvilken tradisjon man følger, virker kritisk tenkning å være svært viktig. Derfor er det sentralt å se på kritisk tenkning som en kompetanse for det 21. århundret. OECD uttrykker at kritisk tenkning er en sentral kompetanse for det 21. århundret (Ryen, 2019, s. 214), som betyr ulike ting for ulike mennesker (Taylor, 1987, s. 112). Det finnes ikke én bestemt definisjon på hva kritisk tenkning er, men begrepet består av mange aspekter, som for eksempel problemløsning, å stille undrende spørsmål, argumentasjon og undersøkelser. Pellegrino & Hilton (2012, s. 91) bekrefter dette når de sier at habile kritiske tenkere overvåker egen problemløsning, stiller spørsmål ved egen viten, unngår enkle tolkninger av problemer og planlegger for fremtiden. Knyttet til det samme nevner Teige (2016, s. 106) at å tenke selvstendig, argumentere, uttrykke uenighet og stille seg kritisk til holdninger og meninger, er deler av det kritiske. Også «open-mindedness» understrekes som en sentral del av kritisk tenkning (Teige, 2016, s. 113). Dette dreier seg om å være åpen og mottakelig for nye ideer og vilje til å hente inn bevis og argumenter i forming av egne overbevisninger og verdier. I tillegg er det nødvendig å kunne vurdere hva som kan motsi de synene man har og kunne endre eller avvise dem når det er nødvendig (Hare, 1999, s. 91). Hare hevder at man uten «open-mindedness» ikke vil klare å innta et metaperspektiv, der man kritisk vurderer egen kritisk tenkning.

Ifølge Ferguson & Krange (2020, s. 195) er kritisk tenkning krevende. Tolkning, analyse, evaluering, forklaring og selvregulering er kognitive ferdigheter som danner kjernen i kompetansen. Ifølge Alexander (2014, s. 470) innebærer kritisk tenkning å kunne vurdere kvaliteten på argumenter, bevis og kilder. Dette handler om å kunne tolke, analysere, evaluere og ta beslutninger med utgangspunkt i en kritisk analyse av ulike informasjonskilder, sett i lys av andre kilder. Strategisk kildevurdering nevnes av Ferguson & Krange (2020, s. 196) som en nødvendig ferdighet for å kunne bli en kritisk tenker. Dette understrekes som ekstra viktig i dagens digitale samfunn, fordi internett har en sentral rolle også i undervisning. Derfor, sier de, er det nødvendig at elevene blir eksponert for ulike typer informasjonskilder og oppfordres til å vurdere hvor de kommer fra (Ferguson & Krange, 2020, s. 202).

4.1.4 Undervisning for kritisk tenkning

Freire & Macedo (1987, s. 34 og 36) hevder at kritisk tenkning innebærer refleksjon, og at undervisning for kritisk tenkning vil bli mer kritisk jo mer undersøkende og mindre sikker på etablerte sannheter den er. Å være kritisk handler altså også om å være i stand til å vurdere informasjon på en bestemt måte og ikke ta all informasjon for automatisk å være sann, men alltid stille spørsmål ved det (Ryen, 2019, s. 221-222). Her er elevene avhengige av undervisning som fremmer undersøkelser, refleksjon og undring om faginnholdet. Likevel, ifølge Pellegrino & Hilton (2012, s. 80), er ikke øvelse i viktige kompetanser nok i seg selv, og det er nødvendig med veiledning i form av tilbakemeldinger for at elevene skal lære og utvikle seg. Kritisk tenkning utfordrer den tradisjonelle måten å undervise på, som innebærer reproduksjon av kunnskap, et entydig syn på kunnskap og likestilling mellom kunnskap og informasjon (Ryen, 2019, s. 218). Ryen uttrykker her at faglig innhold er nødvendig for at elevene skal kunne utvikle kritisk tenkning, men også at metoder for kritisk tenkning har en sentral posisjon i undervisningen.

Pellegrino & Hilton (2012, s. 93) poengterer at elever som har metakognitive ferdigheter, i form av selvregulering og selvinstruksjon, kan tilegne seg mye læring i individuelt arbeid og gruppearbeid. Derimot understreker de at metakognitive evner tradisjonelt kjennetegner elever med høyere måloppnåelser, fordi disse elevene kan beskrive hvilke strategier de benytter og hvorfor. Det uttrykkes likevel at slike ferdigheter kan læres, gjennom veiledning og selvregulering, der elevene tar aktive roller i læringen, ved å sette seg mål og arbeide for å nå dem. I sammenheng med dette, viser Pellegrino & Hilton (2012, s. 181-182) til konkrete undervisningsstrategier. Blant annet oppmuntring til utdyping, spørsmål og forklaring, for eksempel gjennom refleksjon over en forfatters hensikt eller forklaring av argumenter, nevnes

som gode innganger. Å engasjere elevene i ulike typer oppgaver, med veiledning og tilbakemeldinger, og bruk av elevenes personlige interesser nevnes også som gode innganger for å bestemme tematekster og -oppgaver.

4.2 Kritisk tenkning i form av kritisk literacy

I forbindelse med kritisk tenking, i denne studien i norskfaget, er kritisk literacy sentralt. Det finnes utallige definisjoner og divergerende meninger om hva literacy-begrepet egentlig innebærer (Blikstad-Balas, 2016, s. 3), men UNESCO (2004, s. 13) sin definisjon er en del av utgangspunktet for hvordan det forstås i norske styringsdokumenter, og jeg benytter meg derfor av denne. Den samsvarer også med hvordan OECD har operasjonalisert literacy i ulike undersøkelser for skolen, noe som viser literacy som et politisk begrep (Blikstad-Balas, 2016, s. 22). I arbeidet med å fremstille perspektivet, vil jeg fokusere på Blikstad-Balas (2016, s. 29) sin forståelse av kritisk literacy, fordi hun bygger på UNESCOs forklaringer. Disse to hovedperspektivene vil underbygges og utfordres av annen sekundærlitteratur.

I UNESCOs rapport for utdanningssektoren (UNESCO, 2004, s. 12) står det at definering av literacy-begrepet påvirker utdanningens læreplaner, mål, strategier og undervisnings- og vurderingsmetoder. Med dette i tankene, kan begrepet defineres slik: «Literacy er evnen til å identifisere, forstå, tolke, konstruere, kommunisere og beregne, ved å bruke trykte og skrevne produkter i ulike kontekster» (UNESCO, 2004, s. 13; Blakstad-Balas, 2016, s. 15). Videre poengterer de at det ikke finnes én enkelt metode eller tilnærming som er unik og passende i alle kontekster, og det understrekes at de mangfoldige kontekstene hvor kompetansen kan tilegnes og brukes, krever metoder og materiell utformet separat og lokalt, ikke standardisert og sentralt. Derfor bør undervisningen ha innholdsmomenter som knyttes til elevenes omgivelser, tilpasset individuelle behov (UNESCO, 2004, s. 15).

I utvidet forstand handler literacy om å kunne skape mening med tekster, og det er en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskaper, fordi faglig kunnskap alltid formidles i språklige fellesskap (Blakstad-Balas, 2016, s. 2; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 29). Ifølge Freire & Macedo (1987, s. 23) dreier det seg om lesing, skriving og muntlige ferdigheter, som videre handler om å konstruere og sette sammen uttrykk. Her er det sentralt at literacy er kontekstavhengig og avhengige av tekstenes kommunikative omgivelser (Street, 2003, s. 12).

4.2.1 Literacy som sosial praksis

Blikstad-Balas (2016, s. 16) hevder at det er hensiktsmessig å benytte en blanding mellom kognitivt perspektiv og sosiokulturelt perspektiv på literacy, i undervisningssammenheng.

Hvordan man benytter lesestrategier, metakognisjon og evne til selvregulering, og hvilken betydning forkunnskaper har for forståelse av tekster, er sentralt i forbindelse med kognitive ferdigheter. Her er forkunnskaper om verden, ulike tekstsjangre, språk og kultur nødvendig for å gjøre kritiske vurderinger av tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 173). Literacy som sosial praksis dreier seg derimot om hva mennesker gjør med tekster og språk i ulike sosiale sammenhenger (Blikstad-Balas, 2016, s. 18), og at literacy-ferdigheter utvikles gjennom sosial samhandling (Street, 2003, s. 77). Her er det sentralt at tekster og språklig kommunikasjon alltid skjer i større sosiale kontekster, noe som betyr at måten vi ser verden på alltid bestemmes av språklige praksiser. Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 18) er dermed kunnskap ikke bare et spørsmål om individuell tilegnelse, men det handler også om å ta del i ulike språklige kontekster. Senere studier på literacy antyder at literacy i praksis varierer fra kontekst til kontekst, noe som også gjelder for effektene av kompetansen i de ulike kontekstene (Street, 2003, 2). Her viser Street at literacy er en sosial praksis, og at det alltid er innebygd i sosialt konstruerte prinsipper.

4.2.2 Kritisk literacy

Å kunne forholde seg til de massive mengdene med tekst vi omgir oss med, har blitt av de viktigste ferdighetene i samfunnet, fordi stadig større deler av samfunnet preges av tekster. Blikstad-Balas (2016, s. 1) hevder at kritisk literacy-kompetanse er nødvendig for å mestre slike ferdigheter. Ifølge Soares & Wood (2010, s. 487) er kritisk literacy en pedagogisk tilnærming til lesing, som fokuserer på de politiske, sosiokulturelle, historiske og økonomiske aspektene som former elevenes liv. Kritisk lesing handler om å oppfatte, reflektere over og forstå forholdet mellom tekst og kontekst, og fremheves som en nødvendig kompetanse for å kunne delta i tekstpraksiser (Freire & Macedo, 1987, s. 20; Weyergang & Frønes, 2020, s. 167). Videre handler det om å forholde seg til premissene som realiseres i tekster på en kritisk måte, og å møte tekster med motstand og kritikk og gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier (Blikstad-Balas, 2016, s. 29).

Skovholt (2014, s. 19) hevder at kritisk literacy også innebærer å kunne være kritisk til kildene man leser og bruker, for videre å kunne tilegne seg kunnskaper (Skovholt, 2014, s. 19). Et viktig perspektiv her er at tekster kan leses på forskjellige måter, og at de alltid har mer enn én mulig tolkning, ut fra ulike bakgrunner og erfaringer (Soares & Wood, 2010, s. 487; Leland & Harste, 2000, s. 3). Hva sannhet egentlig er, hvordan det blir presentert og representert, og hvem som gagnes i ulike fremstillinger er sentrale spørsmål knyttet til kritisk literacy. Derfor hevder Leland & Harste (2000, s. 3) at elevene bør oppfordres til å tenke

kritisk om det de leser, gjøres oppmerksomme på hva tekster gjør med dem og hvem sine interesser tekster tjener. I tillegg må de ha innsikt i og forståelse av språk og teksters innhold, oppbygning og struktur, for å utvikle kritisk literacy-kompetanse. Slik kan de, ifølge (Weyergang & Frønes, 2020, s. 173), innta nye perspektiver, diskutere og reflektere.

4.2.3 Kritisk tenkning i form av digital literacy og kritisk tilnærming til tekst

Kommunikasjonsferdigheter nevnes blant de viktigste ferdighetene for fremtiden, fordi vi i dagens samfunn har uendelig tilgang på enorme mengder med informasjon (Varis, 2008, s. 58). I en verden hvor alle kan publisere tekster og fake news florerer, hevder Weyergang & Frønes (2020, s. 173) at det er en forutsetning med verktøy for å bedømme om informasjon er troverdig og pålitelig. Dette gjør det nødvendig med kritisk tenkning i undervisningen, knyttet til digital literacy, som handler om kritisk forståelse for og deltakelse i media, og å tolke og foreta informerte vurderinger av kilder (Blikstad-Balas, 2016, s. 29; Varis, 2008, s. 58). Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 27-28) er digital literacy de kompetansene nye medieformer og nye måter å bruke mediene på forutsetter. Videre innebærer det å gjøres i stand til å forstå hvordan ulike tekster tas imot, vurdere tekster kritisk og ta innover seg kontekstene tekster er en del av. Internett forsterker behovet for både digital- og kritisk literacy, fordi internett krever andre og mer avanserte strategier og endrer den tradisjonelle forfatterrollen, når hvem som helst kan publisere tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 182; Blikstad-Balas, 2016, s. 29).

Det meste av informasjon man skal forstå og orientere seg i, formidles gjennom tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 168). Weyergang & Frønes sier derfor at lesing er en forutsetning for læring i alle fag. De poengterer viktigheten av at elevene får kjennskap til ulike strategier og spørsmål de kan stille, for å gjøre gode vurderinger av ulike tekster, noe som forutsetter en kritisk tilnærming. En kritisk elev beskrives som aktiv og er i stand til å stille spørsmål og utfordre eksisterende tekster. Dette viser at kritisk lesing handler om mer enn kildekritikk, fordi elevene er aktører og ikke mottakere, og de må derfor være i stand til å stå utenfor teksten, dekonstruere meningsinnholdet og spørre seg om det som presenteres i teksten kan fortelles på en annen måte. Slik, hevder Weyergang & Frønes (2020, s. 169), kan de gi teksten motstand.

4.2.4 Skolens literacy

Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 31) har skolen en dobbelt rolle når det kommer til kritisk literacy. I tillegg til at det er avgjørende at skolen utvikler elevenes kritiske literacy, presenterer skolen elevene for en rekke tekster, som det også er nødvendig at de lærer å være kritiske til. Her er det vesentlig at elever og lærer er bevisst på at ingen tekster formidler

kunnskap på en nøytral måte. I denne sammenhengen hevder Blikstad-Balas (2016, s. 70) at skolen kan sies å ha en egen literacy (Blikstad-Balas, 2016, s. 70). En sentral del av denne literacyen er å gjengi faginnhold, fordi etablert kunnskap skal videreformidles til og tilegnes av elevene. Her blir tekstens og lærerens rolle å overføre kunnskaper og ferdigheter til elevene. Skolen har også egne måter å snakke om tekster på, der mesteparten av tiden i klasserommet brukes på at lærer underviser og stiller elevene lukkede spørsmål (Blikstad-Balas, 2016, s. 81 og 85). Derfor poengterer Blikstad-Balas viktigheten av at elevene får erfare mange måter å snakke om tekster på, for å utvikle bredde i tekstpraksisene deres. Dette sier hun bør gi dem erfaring med å begrunne påstander og forankre svarene sine i tekster. Digitaliseringen, bruken av internett og dermed den digitale literacyen, har bidratt til å endre skolens literacy (Blikstad-Balas, 2016, s. 86). Blant annet er tekstpraksisene mer individuelle, slik at elevene er med på å definere og tilpasse hva slags tekster de leser og skriver og hvordan de vil forholde seg til disse tekstene. Blikstad-Balas (2016, s. 90) uttrykker at skolens literacy dermed er mindre tydelig enn tidligere, fordi elevene har større valgfrihet.

Mange lærere opplever, ifølge Weyergang & Frønes (2020, s. 191-192), utrygghet i undervisning knyttet til kritisk lesing og bruk av internett, noe som betyr at elevenes hjemmeforhold blir unødvendig viktig for om de vil mestre møtet med ulike tekster. Dette betyr at opplæringen overlates til tilfeldigheter, fritidslesing og hjemmets tekstpraksiser. De hevder at arbeid med tilpassede tekster, som handler om store temaer med usikre svar, kan gi elevene plass til å skape autentiske spørsmål, som de igjen kan finne ut av sammen. Ferguson & Krangle (2020, s. 202) sier dette må foregå med støtte og veiledning fra lærer, for at elevene skal kunne utvikle kritisk sans på høyt nivå. En annen praktisk innfallsvinkel for arbeid med kritisk lesing, innebærer å introdusere elevene for oppgavetyper som er av relevans for alle typer tekster (Weyergang & Frønes, 2020, s. 190).

4.3 Læreplanteoretisk perspektiv

Kritisk tenkning og literacy er, som nevnt, en del av den nye læreplanen, og teori knyttet til forståelse av læreplaner er derfor sentralt. Ifølge Imsen (2016, s. 283) er læreplanen, i en profesjonell sammenheng, ment å være et veiledende dokument for lærerne. Disse planene formuleres av ulike fagfolk, i oppnevnte komiteer. Læreplanbegrepet har mange ulike definisjoner og kan ses på som et resultat av ulike måter å forstå forholdet mellom skole, stat, kultur og samfunn. I tillegg rammer det inn hva som skal skje i skolen når det gjelder mål, resultater og generelle tilnærminger til undervisning og læring (Karseth & Sivesind, 2010, s. 114; Deng, 2017, s. 10). Dette, sier Karseth & Sivesind og Deng, dreier seg om

meningsskaping og forhandlinger mellom ulike aktører i ulike stillinger innenfor utdanningsfeltet. Eksempelvis utdanningsbyråkrater, lærere, studenter, politikere, foreldre og akademiske institusjoner. Ifølge Karseth & Sivesind (2010, s. 103) er kjernen i nye læreplaner som utarbeides, spørsmålet om hvilken type kunnskap som er mest verdifull i det 21. århundret. Til dette uttrykker Imsen (2016, s. 290) at kognitive teorier, som blant annet innebærer metakognisjon, egenvurdering og læringsstrategier, er i medvind fordi de antas å øke effektiviteten i elevenes læring. For fremtiden hevder de at det er viktigere å vite hvordan en skal finne kunnskap når en trenger den, enn å måtte lære en masse kunnskap som foreldres raskt, nettopp fordi kunnskap er dynamisk.

Den nasjonale læreplanen skal kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg, slik at det blir mulig å vurdere den på en kritisk måte og overføre den til praksis på en effektiv måte (Imsen, 2016, s. 266). Imsen hevder her at intensjonene i læreplanen skal kommuniseres slik at den blir mulig å gjennomføre i praksis. Dette betyr at den skal forholde seg til sin målgruppe, slik at de kan fatte hva som er ment med tanke på praktisk skolevirkelighet, og at planen ikke skal være mer høytflyvende enn at den kan gjennomføres i praksis. Læreplanen er formulert slik at aktørene i skolen skal kunne videreutvikle og konkretisere dem, og den fremstår som lærerens aller viktigste arbeidsdokument (Imsen, 2015, s. 265 og 283). Her sier Imsen at læreplanen inneholder anvisninger om hvordan undervisningen kan legges til rette, noe som påvirker lærernes metodefrihet. I tillegg oppfordrer den norske læreplanen til samarbeid, noe som gjør at den individuelle forberedelsen får et annet preg når det eksisterer felles planer i skolen, enn når hver enkelt lærer tolker planene privat, uavhengig av kollegers oppfatninger (Imsen, 2016, s. 307).

4.3.1 OECD som premissleverandør i skolen

Læreplanen er også et av de viktigste styringsredskapene staten har overfor skolen, og en vurdering foretatt av OECD medvirket til en politikk som la sterkere vekt på sentral styring (Imsen, 2016, s. 281-283). Imsen uttrykker at dette har ført til et konstant spenningsforhold mellom statens styring og lærernes hensyn til elevene, noe som fører til spørsmålet om det er staten, kommunene, skolene eller lærerne som skal ha mest å si om skolens innhold og arbeidsmåter. Internasjonale vurderinger, nasjonale prøver og forskningsevalueringer utfordrer utformingen av reformer, læreplanen og undervisning. Ifølge Ryen (2019, s. 225) kan undervisning aldri planlegges slik at bestemte resultater kan garanteres, noe som setter en klar grense for hva som ligger i lærerens makt å oppnå. Organisasjoner som OECD fremmer,

på bakgrunn av dette, vurderings- og ansvarlighetssystemer (Karseth & Sivesind, 2010, s. 104-105). Slike internasjonale organisasjoner har fått betydelig innvirkning på norsk utdanningspolitikk, slik at også det norske utdanningsfeltet har blitt sterkt internasjonalisert de siste par tiårene (Røvik, 2014, s. 404-405). Videre hevder Karseth & Sivesind og Røvik at aktørene i utdanningsfeltet, de transnasjonale regimene i utdanningen, har blitt mer opptatt av å identifisere gode resultater, med tro på evidensbasert praksis og politikk for utviklingsspørsmål, og behovet for å etablere kunnskapsbanker med komparative data. Her er det snakk om å gjenskape de gode resultatene i andre praksiser. Disse samtidselitene nærmer seg, ifølge Waks (2010, s. 592), læreplanutformingen som en aktivitet av spesialister som bruker tekniske og administrative modeller. Balansegangen mellom hvor mye staten skal eller vil bestemme, og hvor mye den enkelte skole eller lærer skal få bestemme, løftes frem av Imsen (2016, s. 266) som et evig stridstema mellom politikere og lærerprofesjonen. Til dette hevder Røvik (2014, s. 414) at lærerne har mest og best kunnskap om hverdagen i skolen, og at sentrale nasjonale skolemyndigheter har begrenset kunnskap om dette feltet og begrenset autoritet til å slå gjennom reformideer. Derfor sier han det er nødvendig å involvere de pedagogiske praktikerne i implementeringsprosessen, for å få tilgang til deres erfaringsbaserte kunnskaper og øke oppslutningen om og legitimiteten til prosessene. Imsen (2016, s. 285) understreker at læreplanen ikke er noe som helst uten i hendene på tolkende og skapende lærere.

4.3.2 Goodlads læreplanforståelse

Imsen (2016, s. 278-281) viser til Goodlad, som har utviklet et begrepsapparat beskrivende for forløpet fra overordnet læreplanidé til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet. Dette kaller han læreplanens fem nivåer. Den ideologiske læreplanen viser de idealistiske forestillingene om hvordan det er ønskelig at læreplanen skal være. Det gjennomføres offentlige utredninger om de planlagte reformene før det nedsettes læreplangrupper som skal utforme læreplanen, noe som foregår på departementsnivå (Imsen, 2016, s. 291). Den formelle læreplanen er den planen som blir vedtatt i tekstlig format og henvises til som nasjonale læreplaner. Ifølge Imsen (2016, s. 291) har planen et svært komplekst språk og generelle, vide og vage formuleringer. Her argumenterer hun for at læreplanen er så vag og generell at den blir vanskelig å forholde seg til, for alle som skal tolke og bruke den, og at planen ofte er preget av et tørt og kjedelig ekspertspråk.

Videre er den oppfattede læreplanen planen slik den oppfattes av ulike aktører, og for lærerne handler dette om hvordan de leser og fortolker den formelle læreplanen. Fordi den formelle

læreplanen er et produkt av ulike interesser og bærer preg av kompromiss mellom ulike standpunkter, vil den også gi plass til betydelig tolkningsrom, der det går an å lese ulike perspektiver ut av læreplanen (Imsen, 2016, s. 279). Dette betyr at det kan være stor forskjell på hvordan lærere tolker læreplanen, fordi tolkningene vil være preget av erfaringene de har som lærere, holdningene de har til det å undervise og hvordan de tolker mulighetene til å gjennomføre læreplanen i praksis. Neste nivå er den gjennomførte læreplanen, som handler om hva som skjer i klasserommet. Altså ikke bare hva som planlegges til undervisning, men hvordan det undervises og hva som ellers foregår i klasserommet. Her poengterer Imsen (2016, s. 280) at lærere nokså tidlig tilegner seg et begrenset repertoar av undervisningsmetoder og holder seg til disse. Til sist handler den erfarte læreplanen om hvordan elevene erfarer det som foregår i klasserommet, noe som avhenger av elevenes ulike erfaringsbakgrunner og forutsetninger. Ifølge Imsen (2016, s. 281) viser disse fem nivåene hvordan det kan være stor avstand fra intensjoner til virkelighet. Utad oppfattes innholdet i læreplanene ofte som en direkte beskrivelse av det som foregår i skolen, men hun hevder også at en læreplan aldri vil kunne virke direkte, uten at den går gjennom en lærers tolkning og videreutvikling. Dette fører igjen til at avstanden mellom intensjonene i læreplanen og realiteten i skolen ofte er ganske stor (Imsen, 2016, s. 277).

4.3.3 Translasjon

I det foregående avsnittet kommer det til syne en sammenlikningsindustri som, ifølge Røvik (2014, s. 408), øker behovet for translatørkompetanse i det norske skolefeltet. Det vises relativt lite fokus på variasjoner mellom ulike kontekster, noe som tyder på at idealet alltid er kopiering, som igjen viser behovet for at det må kontekstualiseres. Dette kommer til syne ved at implementeringen av evidensbasert praksis på utdanningsfeltet gir lite rom for tilpasninger i den foreskrevne praksisen, knyttet til den lokale konteksten den skal virke innenfor (Røvik, 2014, s. 410). Her nevner Røvik at oversettelser og implementering av reformer i skolen ofte foregår i kontekster, der ulike aktører har motstridende interesser knyttet til hvordan prosessene gjennomføres, og deres mulige utfall.

Lærerne og andre aktører i skolen er oversettere som forholder seg aktivt til reformer og, med grunnlag i egne kunnskaper, omformer og tilpasser dem til lokale skolekontekster (Røvik, 2014, s. 404 og 411-412). Røvik sier her at hvordan lærerne oversetter læreplanverket, kan være avgjørende for hvorvidt man lykkes med implementeringen eller ikke. På grunn av dette, og for å kunne forstå utfallet av implementeringsprosessen, er translatørkompetanse viktig. Dette viser behovet for translatørkompetanse i utdanningssektoren. Ifølge Røvik (2014, s.

405) blir reformideer oversatt når de blir forsøkt overført og implementert. Oversettelsene og graden av omforming av innholdet varierer i spennet fra reproduksjon og kopiering, via pragmatiske tilpasninger, til radikale omvandlinger. Hvordan de involverte aktørene oversetter planene, er med på å avgjøre om man lykkes eller mislykkes med overføring og implementering. Dette hevder Røvik (2014, s. 406) er fordi det finnes gode og mindre gode oversettelser i skolen, og kvalitet i oversettelsen varierer i takt med oversetterens kompetanse. Han sier at kompetansen innebærer presise begrepsverktøy, kontekstkunnskap og kunnskap om bruk av oversettelsesregler.

Implementering er oversettelse av praksiser og ideer, mellom og innenfor ulike organisatoriske kontekster (Røvik, 2014, s. 415). Her sier Røvik at når implementeringen mislykkes kan det forklares med knapphet i translatørkompetanse, som viser at det må utvikles mer og bedre translatørkompetanse i skolefeltet. I tillegg avhenger vellykket implementering av at skolens ansatte må ha inngående kunnskaper om reformen, og hva som skal forandres gjennom reformen (Røvik, 2014, s. 414).

4.3.4 Aristoteles om kunnskap

Aristoteles snakket om tre kunnskapsformer som er sentrale i forbindelse med det læreplanteoretiske, og lærernes profesjonelle kompetanse. Epistêmê er kunnskap som tilsvarer det moderne vitenskapsidealet, slik det kommer til uttrykk i naturvitenskapene (Ryen, 2019, s. 116). Ryen uttrykker at kritikere av denne forskningen, innenfor pedagogikken, ser det som problematisk at ideen om vitenskap samlet i én spesifikk kontekst generaliseres, ses på som universell og ufravikelig, og brukes på nytt i andre kontekster. Altså er dette kritikk mot den evidensbaserte praksisen. Tékhne refererer til praktisk kunnskap som er kontekstuell og målrettet (Ryen, 2019, s. 117). Ryen forklarer at dette knyttes til praksisutøveren, med spørsmål om hva en skal gjøre i gitte situasjoner, for å oppnå bestemte mål. Til sist fokuserer phronêsis på det etiske (Ryen, 2019, s. 117). Ryen sier at fronetisk forskning ikke evaluerer påstander om sannheter eller måler effektivitet, men heller er opptatt av overveielser om hva som er riktig å gjøre i ulike situasjoner. For Aristoteles var kontekst avgjørende, fordi en ikke foretar etiske vurderinger på forhånd, men gjør det med referanse til spesifikke situasjoner (Ryen, 2019, s. 117). Dette innebærer anerkjennelse av de sosiale og historiske forholdene menneskelig handling foregår innenfor.

4.3.5 Overordnet styring og lærernes muligheter i skolen

Ifølge Ryen (2019, s. 215) blir det mer krevende og viktigere at lærerne evner å velge mellom innhold som er egnet for veiledning av elevene, mot de pedagogiske målene, når spørsmålet

om innholdsbeslutninger flyttes fra myndighetene til lærerne og forhåndsbestemt pensum erstattes av kompetansebeskrivelser. Dagens politikk og teorier rekonseptualiserer læreplanen som et pedagogisk verktøy for læring og utvikling, i stedet for en rammetekst for hva man skal undervise (Karseth & Sivesind, 2010, s. 116-117). Ifølge Waks (2010, s. 593) har ikke kvalitative forskningsmetoder nok status i akademisk forskning. Han hevder også at anerkjennelse av praktisk forskning kun vil være mulig når definisjonsevnen gis til aktører med ikke-akademiske intensjoner, altså fra akademikerne til profesjonsutøverne. Lærernes praksis og samarbeid er, ifølge Imsen (2016, s. 275), grunnlaget for skolebasert utviklingsarbeid og utvikling av skolene som lærende organisasjoner. Her kan det diskuteres hvor grensen mellom styring og veiledning egentlig går, og behovet for veiledninger i sentralt gitte læreplaner må ses i sammenheng med lærernes profesjonelle kompetanse. Derfor stiller Imsen (2016, s. 284) spørsmål ved hvorvidt statlige veiledninger er nødvendige med dagens læreplan. Likevel nevner hun at inspirasjon og forslag til nye undervisningsopplegg, gjennom læreplanen, kan bidra til fornyelse.

Deng (2017, s. 14) sier at mange læreplanutfordringer, knyttet til valg av innhold, organisering og læring i klasserommet, unngås eller ignoreres. Alexander (2008, s. 97) hevder det utfordrende at myndighetsdefinerte kriterier bestemmer hva som skal måles og gis tilbakemeldinger på, slik at det ikke lenger bare er snakk om maktforskjell mellom lærer og elev, men også mellom lærerne og de offisielle vokterne og håndheverne av retningslinjene som foreskriver undervisningen deres. Implementering av nye læreplaner i skolene krever godkjenninger av endringene. For at lærerne skal få til dette må de, ifølge Waks (2010, s. 595), presentere nye emner som eksempler på hva som er passende under eksisterende eller nye institusjonelle pedagogiske innovasjoner, som er følsomme for det nye klimaet av ideer og behov, og ramme sin praksis i en retorikk som kobler dem klart til de nye planene. Hvorvidt en læreplan er realiserbar er et viktig krav til styringen (Imsen, 2016, s. 285). Her hevder Imsen at realiserbarhet, slik lærerne ser det, ofte er mer styrt av tid og lokale ressursforhold.

5. Metode

I denne studien belyser jeg hvordan fagfornyelsens intensjoner med kritisk tenkning kan realiseres i lærernes undervisningspraksis, og i det følgende kapitlet presenterer og begrunner jeg de metodiske valgene som er gjort for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Fordi studien tar utgangspunkt i læreres oppfattelse av og erfaringer med kritisk tenkning, og kritisk tenkning som intensjon i den nye læreplanen, er det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ metode (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 28). En metode kan forstås som et redskap vi bruker for å se virkeligheten bedre (Bjørndal, 2017, s. 29), og jeg benytter meg av semistrukturerte forskningsintervjuer, som åpner opp for en dypere undersøkelse av lærernes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I kapitlet viser jeg hvordan jeg gikk frem for å samle inn data og hvordan jeg behandlet og analyserte dette, ved å beskrive metodevalget, utvalget, intervjuguiden, datainnsamlingen, analysemetodene, etiske hensyn, validiteten og reliabiliteten. Jeg presenterer også noen metodiske- og etiske refleksjoner.

5.1 En fenomenologisk studie

Studiens kvalitative forskningsdesign er fenomenologisk. Det fenomenologiske dreier seg om å beskrive en felles mening av et fenomen, basert på flere individuelle oppfatninger (Creswell, 2013, s. 76). Det vil si at utforskning og beskrivelser av mennesker, og deres forståelser av et fenomen, står sentralt (Johannessen et al., 2016, s. 78). Fenomenet i dette tilfellet er undervisning for å stimulere kritisk tenkning, sentrert i norskfaget. En fenomenbasert tilnærming setter informantenes subjektive opplevelse i sentrum (Thagaard, 2018, s. 36), og jeg forsøker å skape forståelse av enkeltpersonenes erfaringer og perspektiver. Det er sentralt å beskrive de erfaringsmessige fellestrekkene informantene gir uttrykk for, fordi deres felles erfaringer kan gi grunnlag for utvikling av en felles forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36; Creswell, 2013, s. 76). Det er verdt å merke seg at et fenomen alltid studeres innenfor en gitt sammenheng (Johannessen et al., 2016, s. 78), som i denne studien vil si at vi kun kan studere og forstå kritisk tenkning i fagfornyelsen, i forbindelse med ungdomsskolelærernes oppfatning av fenomenet.

5.2 Utvalg av informanter

I denne studien har jeg intervjuet ungdomsskolelærere. I forkant av informantrekrutteringen vurderte jeg hvor mange det ville være hensiktsmessig å intervju. Det er vanlig med 10-15 informanter i mindre prosjekter, men i studier med begrenset tid er det alltid viktigere å skaffe et relevant utvalg enn å skaffe mange (Johannessen et al., 2016, s. 114). I tillegg er det vanlig å gjennomføre intervjuer helt til et nytt intervju ikke tilfører noe nytt (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 148). På bakgrunn av tidsaspektet og veiledningssamtalene, og at det siste intervjuet ikke tilførte mye nytt til datamaterialet, konkluderte jeg med at åtte informanter dekker studiens behov. Slik fikk jeg ikke for mye data å håndtere, og jeg fikk mulighet til å forberede intervjuene godt og legge ned tilstrekkelig med tid i analysearbeidet. Åtte informanter gir også et grunnlag for å si noe om informantenes felles- og ulike erfaringer, både innenfor skolekonteksten og på tvers av skolene.

Hensikten med kvalitative undersøkelser er å få mest mulig informasjon om fenomenet og dets kontekst, heller enn å foreta generaliseringer, og det var derfor mest hensiktsmessig å benytte strategisk utvelgelse av informanter (Johannessen et al., 2016, s. 116-117). I den forbindelse har jeg benyttet snøballmetoden (Johannessen et al., 2016, s. 119 og 123) i prosessen med å rekruttere informanter til studien. For å komme i kontakt med potensielle kandidater, sendte jeg mail til to norsklærere jeg kjenner til, ved to ulike ungdomsskoler. Jeg spurte begge om de kjente til norsklærere som kanskje kunne tenke seg å stille som informanter og eventuell kontaktinformasjon. I tillegg spurte jeg den ene om vedkommende kunne tenke seg å stille som informant, og den andre om vedkommende kunne tenke seg å stille som test-informant ved et pilotintervju. Via disse to lærerne fikk jeg tips om sju lærere, som jeg henvendte meg til via e-post. Her fikk jeg positive svar fra alle. I mailutvekslingen ble vi enige om å komme tilbake til avtale om dato og tidspunkt for intervjuet, og jeg kontaktet de igjen noen uker senere når intervjuguiden var klar. Utvalget mitt består dermed av disse åtte lærerne, fra to ulike ungdomsskoler på Østlandet, som jeg videre vil omtale med oppdiktete pseudonymer. Årsaken til at jeg har valgt to skoler, er fordi jeg slik kan se på eventuelle forskjeller og likheter mellom de to skolene og mellom lærerne innad i hver enkelt skole. Dette kan gi meg mest mulig informasjon om fenomenet, og jeg kan også studere det innad i skolekontekster. Til tross for disse valgene viser ikke funnene noen tydelige mønstre av ulikheter mellom skolene, annet enn at den ene skolen trekker frem flere utfordringer enn den andre. Det kommer til syne noen ulikheter mellom noen av informantene, men ut fra min studie kan jeg heller ikke si noe om årsaker til dette.

I utgangspunktet ønsket jeg jevn fordeling av kjønn blant informantene, men fordi antallet mannlige norsklærere ved skolene jeg kontaktet var i mindretall i forhold til kvinnelige, endte jeg opp med fem kvinnelige og tre mannlige informanter. Dette kan likevel vise seg å være et utvalg som representerer populasjonen (Johannessen et al., 2016, s. 428), når det viste seg å være et fåtall mulige mannlige norsklærere å rekruttere. Jeg ønsket å rekruttere lærere fra ulike ungdomsskoler, fordi de ulike skolene kan prioritere noe ulikt, og noen kan arbeide mer

aktivt enn andre for å implementere kritisk tenkning i undervisningen. Fordi det har blitt forsket mye på kritisk tenkning i fag som samfunnsfag, KRLE og naturfag, ønsket jeg å intervju norske lærere, for dermed å kunne inkludere literacy i oppgaven. Dette har bidratt til å spisse temaet for masteroppgaven og konkretisere for undervisning i kritisk tenkning i norskfaget. På denne måten gir studien et norskfaglig, så vel som pedagogisk, bidrag til forskningsfeltet.

Jeg valgte å formulere et kortere skrift til informantene, med informasjon om innholdet i intervjuet, der jeg også gjorde rede for hvilke intensjoner jeg ville ta utgangspunkt i under intervjuet (se vedlegg 3). Dette gjorde jeg fordi intervjuguiden tar utgangspunkt i flere intensjoner for kritisk tenkning, fra overordnet del av læreplanverket og kjerneelementene i norskfaget, og fordi dette er omfattende overordnede styringsdokumenter lærerne ikke nødvendigvis har oppfrisket på daglig basis. På denne måten visste jeg med sikkerhet at alle informantene var klar over hvilke intensjoner det var snakk om, at vi kjente til de samme delene av fagfornyelsen, og at informantene hadde muligheten til å sette seg inn i tema for intervjuet. Dette ga mulighet til mer omfattende refleksjoner og utfyllende svar fra deres side, som igjen ga mer innhold til min studie, noe Johannessen et al. (2016, s. 113) omtaler som hensikten med kvalitative intervjuer.

5.3 Kvalitative forskningsintervjuer

I forbindelse med den fenomenologiske tilnærmingen og studiens fokus, var det relevant å benytte kvalitative forskningsintervju som forskningsmetode, fordi intervjusamtalen kan hjelpe forskeren til en forståelse for informantenes opplevelser og refleksjoner (Thagaard, 2018, s. 11). I følgende delkapittel gjør jeg rede for hvordan jeg benyttet intervju som metode i studien.

5.3.1 Intervju som metode

Med intervju som metode fikk jeg et dypere innblikk i hva lærerne legger i begrepet kritisk tenkning og hvordan de oppfatter intensjonene for begrepet i læreplanen. En annen fordel ved å benytte intervju som metode, er at jeg fikk mulighet til å oppdage lett oversette detaljer og forstå intervjuobjektets perspektiv på en bedre måte, sammenliknet med andre forskningsmetoder (Bjørndal, 2017, s. 95). Målet var å få frem betydningen av informantenes erfaringer og vise deres betraktninger av verden, uavhengig av eksisterende vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

5.3.2 Semistrukturerte intervjuer

Et semistrukturert intervju er delvis strukturert, med en overordnet intervjuguide som legger utgangspunkt for intervjuet, samtidig som spørsmål, temaer og rekkefølgen kan variere (Johannessen et al., 2016, s. 429). Jeg utarbeidet en intervjuguide basert på det semistrukturerte (se vedlegg 1), som satt rammen for intervjusamtalen med et bestemt sett spørsmål og læreplanintensjoner. I tillegg til disse forhåndsbestemte spørsmålene, stilte jeg ulike oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene, som bidro til at informantene fikk gitt presise beskrivelser av erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 96). Ulike oppfølgingsspørsmål forekom fra informant til informant, noe som åpnet for svar som førte de ulike intervjuene i nye og uventede retninger innenfor temaet. I disse tilfellene var det jeg som forsker som avgjorde, underveis i intervjuene, i hvor stor grad det var nyttig å følge opp informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

5.3.3 Intervjuguide og pilotintervju

Arbeidet med utforming av intervjuguiden er viktig for kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-165; Johannessen et al., 2016, s. 149-153). Hovedspørsmålene i intervjuguiden min ble konstruert slik at informantene kunne komme med erfaringer og refleksjoner rundt hvordan de oppfatter kritisk tenkning (se vedlegg 1). I tillegg hentet jeg ut et antall intensjoner for kritisk tenkning fra overordnet del av læreplanen og kjerneelementene i norskfaget, slik at refleksjonene kunne knyttes direkte til fagfornyelsen. Intervjuguiden er semistrukturert, men for å bevare oversikt og system i guiden, valgte jeg å dele spørsmålene inn i ulike deler. Underveis i intervjuet trakk jeg likevel spørsmål ut av rekkefølgen, benyttet oppfølgingsspørsmål og ba informantene om å utdype sine svar når jeg opplevde det som hensiktsmessig.

De første to delene av guiden tar for seg informasjon om studien, formålet og personvern og innledende spørsmål om informantens bakgrunn som lærer i ungdomsskolen. Dette er i hovedsak spørsmål som fungerte som samtalestarter, slik at informant og intervjuer fikk en felles inngang til intervjuet, og informantene kunne oppleve en myk start (Johannessen et al., 2016, s. 149-150). Tredje del inneholder definisjonsspørsmål, der informantenes oppfattelse av begrepet kritisk tenkning, elevenes mestring av kompetansen og hva norskfaget kan bidra med, står sentralt. På denne måten fikk lærerne gjort seg opp tanker om kritisk tenkning tidlig i intervjuet, som de kunne bringe med seg til de senere spørsmålene og refleksjonene. Til del 4 og del 5 hentet jeg ut fire intensjoner for kritisk tenkning i overordnet del av læreplanen, og to intensjoner for kritisk tenkning i kjerneelementene i norskfaget. Disse intensjonene dannet

basen for spørsmål til informantene om hvordan de tenker at lærere bør arbeide med læreplanintensjonene, i undervisning i norskfaget. Her etterspurte jeg også hvilke muligheter og utfordringer de opplever å møte i arbeidet med å realisere dette. På denne måten ble det skapt en direkte link mellom lærernes tanker om egen undervisning om begrepet, og læreplanens intensjoner for begrepet i undervisning. Til disse delene utformet jeg noen tilleggsspørsmål, som bidro til mer informasjon og refleksjoner, i de tilfellene intensjonene i seg selv ikke holdt. Del 6 tar for seg spørsmål om kritisk tenkning i tidligere læreplaner. Med disse spørsmålene ga informantene meg et bilde på hvordan arbeidet med kritisk tenkning i norskundervisningen har endret seg. Her trakk jeg også inn et spørsmål om hvordan informantene opplever å forstå intensjonene fra de ulike læreplanene. Avslutningsvis, i del 7, ble intervjuet oppsummert og informantene fikk anledning til å stille spørsmål, kommentere intervjuet og eventuelt endre svarene sine.

Intervjuguiden ble revidert flere ganger. Jeg startet med å utarbeide et utkast som jeg sendte til veileder, som videre kommenterte konstruktivt slik at jeg kunne gjøre nødvendige endringer. Denne prosedyren repeterte vi flere ganger, slik at spørsmålene i guiden ble så gode som overhodet mulig. Blant revideringene er endring fra noe lukkede spørsmål til mer åpne spørsmål, noe som gir rom for mer refleksjon og utfyllende svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). På denne måten, ved å oppmuntre informantene til å gi reflekterte og utfyllende svar om intervjuets tema, sikret jeg bedre kvalitet på intervjuet (Thagaard, 2018, s. 95).

I tillegg, før jeg sa meg ferdig med intervjuguiden og satte i gang med intervjuene, så jeg det hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju. Dette gjorde jeg som en test av intervjusituasjonen, intervjuguiden og utstyr, for å avdekke svakheter og endringspotensiale ved guiden og sørge for at blant annet lydopptaker fungerte som den skulle (Johannessen et al., 2016, s. 155). Slik fikk jeg også prøvd ut spørsmålene i praksis, for å se om de var gode nok og ga utfyllende svar. Under pilotintervjuet oppdaget jeg at noen av spørsmålene liknet på hverandre og etterspurte det samme. Derfor besluttet jeg å kutte ut noen spørsmål og omformulere andre, slik at jeg ikke repeterte meg selv og intervjuet ikke ble for langt. Det ble også tydelig at intervjuguiden var vel omfattende, slik at jeg måtte redusere antall spørsmål. I tillegg ble jeg oppmerksom på gode, og mindre gode, oppfølgingsspørsmål i de ulike delene av intervjuet. Test-informanten ga meg positive og konstruktive tilbakemeldinger på opplevelsen av intervjuet, og meg som intervjuer, som jeg tok med meg inn i intervjuprosessen. Intervjuguiden fungerte, som intendert, som en semistrukturert guide. På denne måten fulgte jeg ikke rekkefølgen slavisk, og oppfølgingsspørsmål oppstod spontant.

Dette bidro til å bedre kvaliteten på de følgende intervjuene, fordi jeg som intervjuer forbedret måten å utføre rollen min på.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 163) inneholder gode intervjuer både tematiske og dynamiske spørsmål. De tematiske spørsmålene er knyttet til intervjuets «hva» og dreier seg om informantens teoretiske oppfatninger av studiens tema, i dette tilfellet kritisk tenkning i fagfornyelsen. Eksempler på tematiske spørsmål fra intervjuguiden, er «Hva mener du kjennetegner evnen til å tenke kritisk?» og «Hva tenker du norskfaget kan bidra med når det gjelder å utvikle elevenes kritiske tenkning?». De dynamiske spørsmålene er knyttet til intervjuets «hvordan» og dreier seg om å skape positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere informanten til å snakke om sine erfaringer og opplevelser. Eksempler på dynamiske spørsmål fra intervjuguiden er «Hvordan opplever du forholdet mellom intensjonene for kritisk tenkning i overordnet del, og det som forventes av deg som norsklærer i klasserommet?» og «Hvordan vil du beskrive ditt arbeid med kritisk literacy i undervisningen?». Med disse spørsmålene fikk jeg en helhetlig forståelse av informantens arbeid med kritisk tenkning i norskundervisningen.

5.4 Datainnsamling

Datainnsamling dreier seg om innhenting av informasjon, i tilknytning til studiens tema, som skal kunne svare på problemstillingen (Anker, 2020, s. 34). Innsamlingen kan foregå på flere forskjellige måter, alt ettersom hva som skal studeres og hvilke metoder som benyttes. I mitt tilfelle er datainnsamlingen gjennomføring av intervjuer, og dermed innhenting av den informasjonen jeg fikk av informantene i intervjuene. I dette delkapitlet beskriver jeg selve gjennomføringen av studiens intervjuer, hva jeg gjorde og hvorfor jeg gjorde det.

5.4.1 Gjennomføring av intervjuer

Alle åtte intervjuene foregikk på lærerinformantenes arbeidsplasser, og de varte i alt fra 30 minutter til en time. I samtalene jeg hadde med informantene over mail, var jeg klar på at jeg var fleksibel når det kom til tidspunkt og sted for gjennomførelsen, slik at de selv kunne velge det stedet de følte det mest komfortabelt og hensiktsmessig i forhold til egen arbeidshverdag. Jeg kjente til noen av lærerne fra før, mens andre var ukjente. I møtet med informantene åpnet jeg samtalen på en hverdagslig måte, med å hilse og småsnakke om vilkårlige ting, noe som bidro til å sette en avslappet tone for resten av samtalene. Før vi satte i gang med selve intervjuet, brukte vi litt tid på å snakke om studien, informantens rettigheter, anonymisering og samtykke, for å sikre at de ble godt nok informert, visste hva studien gikk ut på og hadde

oversikt over sine rettigheter som informanter. Informantene fikk utdelt informasjonsskriv med samtykkeerklæring til underskrift, samt en intervjuguide slik at de kunne kikke og følge med på den underveis.

I kvalitative forskningsintervjuer er det viktig å få frem informantenes livsverden, og deres erfaringer med temaene, og det fenomenet det skal snakkes om (Creswell, 2013, s. 75; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Derfor ble det viktig å stille spørsmål som ikke var ledende, noe jeg løste ved å forholde meg til den utarbeidede intervjuguiden og være bevisst på hvordan jeg stilte oppfølgingsspørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene ble mest et middel for å sørge for at jeg hadde forstått hva informantene faktisk mente. For å passe på dette, og for å vise at jeg aktivt lyttet til hva informantene sa, gjentok jeg jevnlig hva de sa eller noe synonymt. Etter hvert som hvert intervju pågikk, passet jeg på å påpeke når vi beveget oss inn på nye temaer og deler av intervjuet, slik at informantene kunne omstille seg. Slik unngikk vi uklarheter. Hvert intervju ble avsluttet med spørsmål om intervjuobjektene hadde noe mer å tilføye, noe de ville endre på, spørsmål og hvordan de opplevde intervjusituasjonen. Dette gjorde jeg for å sikre at de fikk sagt alt de ønsket, at de skulle forlate intervjuet med en følelse av å ha blitt ivaretatt og en visshet om at de kunne si ifra hvis de ønsket noe endret.

5.4.2 Lydopptak og lagring

Bruk av lydopptaker er blant metodene som brukes for å registrere kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Med godkjenning fra NSD (se vedlegg 4), valgte jeg å benytte lydopptaker for mine intervjuer, slik at detaljene i informantenes erfaringer kom frem. Dette ga meg også muligheten til å spole frem og tilbake for å få med essensen i det som ble fortalt (Bjørndal, 2017, s. 76). For lettvinthetsskyld, også dette med godkjenning fra NSD, benyttet jeg privat mobil lydopptaker under intervjuene. Dette krevde ekstra godkjenning, dokumentering og tiltak i forbindelse med informantenes personvern, men det gjorde også prosessen med gjennomføring, lagring og transkribering enklere for meg som forsker. I tillegg er dette noe som anbefales av noen metodiske forskere (Johannessen et al., 2016, s. 155). Det kan også argumenteres for at bruk av privat utstyr, som er kryptert, passordbeskyttet og ikke er koblet til internett, sikrer personvernet på en god måte, når utstyret oppbevares privat og utilgjengelig for andre.

Direkte etter intervjuene ble gjennomført, overførte jeg lydfilene fra lydopptakeren til en ekstern harddisk med kryptering, som ble låst inne når den ikke ble brukt aktivt. Deretter slettet jeg lydfilene fra lydopptakeren. Lydfilene blir slettet fra harddisken når analysearbeidet er fullført, og jeg ikke lenger har bruk for opptakene. Dette er med på å sikre personvernet og

anonymiseringsprosessen, som jeg for øvrig satte i gang så snart jeg startet med transkriberingen.

5.4.3 Transkribering

Transkribering av intervjuene, fra muntlig til skriftlig form, gjøres for å strukturere samtalene slik at de enklere kan analyseres. Jeg valgte å transkribere intervjuene til en oversiktlig og litterær tekstform, der innholdet i informantenes erfaringer stod i fokus, slik at det ble mulig å formidle meningen i intervjupersonenes beskrivelser til leserne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Fordi studien er samfunnsvitenskapelig, der det erfarings- og innholdsmessige er av størst relevans og eksempelvis språkdetaljer ikke er av særlig betydning for studiens funn, besluttet jeg å ikke inkludere alt av «eh»-er, gjentakelser, følelsesuttrykk og intonasjonsmessige understrekinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Eventuelle pauser, avbrudd og uklarheter, i tillegg til eventuelle kommentarer fra meg som forsker, ble markert i transkripsjonene med klammeparenteser.

Alle intervjuene ble transkribert bokmålsnært, men samtidig så nære informantenes talemåte som grammatisk lot seg gjøre. Et valg jeg tok av etiske personvern hensyn er at informantenes ulike dialekter ikke kommer til syne i transkripsjonene, fordi det kan fortelle noe om hvor de kommer fra. Som tidligere nevnt ble informantene anonymisert så snart jeg satte i gang med transkriberingen, noe som vil si at ingen av informantene kan kjennes igjen i transkripsjonsdokumentene.

5.5 Analyse av datamaterialet

I analysen av materialet forholdt jeg meg ikke slavisk til én analysemetode, men trakk heller ut deler av ulike analytiske perspektiv, som var relevante for min analyse. Altså benyttet jeg en eklektisk analyse (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 16-17). Likevel var noen perspektiver mer dominerende enn andre, og jeg benyttet mest fra Richards (2021) og Anker (2020). I dette delkapitlet detaljbeskriver jeg hele analyseprosessen, fra oppstart med gjennomføring av intervju til ferdige kategorier i kapittel for funn (se også vedlegg 7 for oversikt over analysen).

5.5.1 Teori- eller datadrevet analyse

Det skilles mellom teoridrevne- og datadrevne analyser, eller deduktive og induktive. I min analyse gjennomførte jeg en abduktiv variant, altså en blanding mellom induktiv- og deduktiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224-225). Her var jeg likevel nærmere den induktive tilnærmingen, fordi en åpen holdning til datamaterialet står i sentrum. En

teoridrevet analyse bruker teori til å bestemme hvilke data som er interessante, mens en mer datadrevet og induktiv tilnærming har en mer åpen holdning til datamaterialet, som utgangspunkt for å finne det interessante (Johannessen et al., 2018, s. 37). I en abduktiv analyse vil det å veksle mellom teori og empiri stå sentralt, der forskeren søker å forklare data ut fra teori, men der datamaterialet også kan bidra til teoriutvikling. I utformingen av intervjuguiden tok jeg som nevnt utgangspunkt i noen intensjoner fra læreplanen da jeg utformet deler av spørsmålene. Likevel utformet jeg en semistrukturert guide som oppfordret til åpne og reflekterende svar. Videre i analysen brukte jeg informantenes svar og refleksjoner som utgangspunkt for analysen og i arbeidet med å utforme kategorier. Jeg brukte ikke teori for å bestemme analysen eller kategorier til presentasjon av funn. Likevel leste jeg teori underveis i analyseprosessen, som jeg tenkte var passende til dataene, slik at teorien var med på å bestemme hva som var relevant å drøfte senere i studien. I tillegg stilte jeg spørsmål og analyserte med intensjonene i læreplanen som et holdepunkt. Dette gjorde analysen litt, men mindre, teoridrevet (Johannessen et al., 2018, s. 38). Altså befant jeg meg mellom induktiv og deduktiv tilnærming.

5.5.2 Koding og kategorisering

Analyse av innhentet data er en omfattende og tidkrevende prosess, som starter allerede ved gjennomføringen av intervjuene (Anker, 2020, s. 18; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221). Som den første delen av analysen tok jeg, underveis i intervjuene, stikkordsnotater av temaer og begreper jeg oppfattet som sentrale. Disse notatene ga meg en helhetlig oversikt underveis i prosessen med innhenting av data, i tillegg til at det satte i gang tankeprosessen med tanke på hvilke data som var av relevans for senere diskusjon. Etter alle intervjuene var gjennomført, gikk jeg gjennom notatene, for å se på fellestrekk og ulikheter mellom informantene. Dette førte jeg inn i et eget notat, for å holde oversikten over sentrale trekk.

Transkripsjonene var også en del av oppstarten i analyseprosessen (Anker, 2020, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 222). Etter jeg hadde transkribert intervjuene én gang, gikk jeg gjennom transkripsjonene for å finskrive, tenke gjennom innholdet i transkripsjonene og lete etter spennende momenter. Delene som var av spesiell interesse noterte jeg i et eget dokument. Dette dokumentet ble et tankenotat eller «memo» (Anker, 2020, s. 67; Richards, 2021, s. 108), hvor jeg under resten av analyseprosessen førte inn temaer som virket interessante, og tanker om hvorfor, inn mot drøftingen. Informantene forholdt seg til den samme intervjuguiden, noe som forenklet analyseprosessen, fordi jeg dermed kunne formulere kodingskategorier basert på guiden (Johannessen et. al, 2016, s. 148). Basert på

intervjuguiden, og sentrale deler av transkripsjonene og notatene fra intervjuene, lagde jeg et utkast til kategorier for koding av funn. Her lagde jeg forholdsvis store kategorier, for senere å finjustere hva som hørte til hvor, i arbeidet med å lage temaoverskrifter til kapitlet for presentasjon av funn (Richards, 2021, s. 134). Kategoriene ble som følger; forståelse av begrepet kritisk tenkning, oppfattelse av læreplanintensjonene, lærernes oppfatning av kritisk tenkning i et læreplanhistorisk lys, muligheter med å undervise for kritisk tenkning og utfordringer med å undervise for kritisk tenkning.

Disse kategoriene dannet utgangspunktet for kodingen av transkripsjonene. Koding utvider horisontene i studien, og åpner opp for nye muligheter, etter hvert som de ulike ideene utforskes (Richards, 2021, s. 134). For kodingsarbeidet tok jeg utskrift av alle transkripsjonene, for å få bedre oversikt over materialet. Deretter ga jeg hver kategori en farge (se vedlegg 5), og jeg brukte tusjer i disse fargene for å markere kategoriene i transkripsjonene (se vedlegg 6). Jeg startet med å kode etter den første kategorien i den første transkripsjonen, før jeg fortsatte med den samme kategorien i resten av transkripsjonene. På denne måten fikk jeg god oversikt over innholdet i hele materialet, på tvers av informantene, i stedet for å fokusere på hver informant for seg. Etter den første kategorien var ferdig kodet, fortsatte jeg på samme måte med de andre kategoriene, til jeg hadde fargekodet etter alle kategoriene i alle transkripsjonene. Denne typen koding er en viktig del av analyseprosessen, og et av de første stegene for å tenke seg gjennom datamaterialet (Richards, 2021, s. 134). Jeg gjennomførte denne prosessen to ganger, for å sikre at kodingen ble gjennomført på en god og konsekvent måte.

En annen viktig del av analysearbeidet, er systematisering og organisering av data og ideer (Richards, 2021, s. 144). Etter fullført koding førte jeg det reduserte materialet inn i en matrise, for å systematisere informasjonen. Å bruke tabeller eller matriser i analysearbeidet, er vanlig innenfor kvalitativ forskning (Richards, 2021, s. 148). I matrisen førte jeg inn hva informantene sa, hvem som sa hva og hvor mange som sa hva (se vedlegg 5). Dette er interessant fordi det vil vise hva som er felles for lærerne, og hva som kommer frem som mer individuelle erfaringer. Fordi jeg ikke benyttet dataprogram for koding og analyse, men gjorde prosessene manuelt, var det ekstra viktig å organisere ideene på en oversiktlig måte (Richards, 2021, s. 145). Derfor er kategoriene fra kodingen presentert med farger også i matrisen. Dataene er presentert for hver informant i én kolonne, før det sammenfattes i neste kolonne. I tillegg inkluderte jeg en kolonne med kommentarer og tanker til kapittel for funn og diskusjon (se vedlegg 5). Kolonnen med kommentarer og tanker er en form for

«annotations» (Richards, 2021, s. 107-108), som kobles til resten av teksten i matrisen. Kodingen bidro til å redusere mengden relevant informasjon (Richards, 2021, s. 134), som videre bidro til å spisse datamengden inn i matrisen og videre i analysen. Innholdet som er hentet ut fra matrisen danner utgangspunktet for hvordan funnene presenteres, ved meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232), i kapittel 6.

5.6 Metodiske og etiske refleksjoner

Gjennom datainnsamlingen og prosessen med å analysere dataene, var jeg svært bevisst min rolle som forsker. Fordi temaet kritisk tenkning er et tema jeg personlig finner svært interessant, og fordi man i kvalitativ forskning spesielt må være påpasselig med å ikke bli for subjektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272-275), var jeg veldig var i arbeidet med innhenting av data, tolkning og analyse. Derfor passet jeg på å ikke legge mine egne meninger inn i informantenes refleksjoner eller la de ta overhånd i min tolkning av deres utsagn. Samtidig var jeg veldig bevisst på at en forsker aldri vil klare å være helt objektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272-275), slik at det var viktig å gjennomføre alle studiens prosesser på en gjennomsiktig måte, ved å dokumentere alle momenter. Videre i delkapitlet reflekterer jeg over metodiske og etiske betraktninger.

På grunn av det menneskelige samspillet i intervjuer, er denne typen forskning preget av moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). De menneskelige egenskapene gjør det derfor essensielt med fokus på etiske problemstillinger gjennom forskningsprosessen, under intervjuer, men også før og etter. Jeg innledet studien med å søke om godkjenning til datainnsamling hos Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Inkludert i søknaden var studiens prosjektskisse, utkast til intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema. Etter at NSD hadde sendt sin godkjenning (se vedlegg 4), kunne jeg fortsette arbeidet mot å samle inn data. Melding av studien og godkjenningen fra NSD bidrar til å styrke de etiske hensynene.

Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet (se vedlegg 2), som blant annet ga informasjon om hvilken type informasjon jeg var ute etter og hvilke rettigheter informantene hadde, sendte jeg til dem en stund i forkant av intervjuene. Slik fikk de mulighet til å gå gjennom innholdet og prosessere det. Fordi innholdet i intervjuguiden dreide seg mye om intensjoner hentet ut fra læreplanen, vurderte jeg det som hensiktsmessig å sende de aktuelle intensjonene til informantene, fordi dette ikke nødvendigvis er noe de har klart for seg til enhver tid. Før gjennomføringen av intervjuet, forsikret jeg meg om at de hadde mottatt alt av dokumenter,

og at de hadde lest og forstått innholdet i studien, samt egne rettigheter og mine plikter. De fikk også mulighet til å stille spørsmål, dersom de hadde behov for det. I denne prosessen ga informantene sine informerte samtykker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Jeg utbroderte ikke alt for mye om selve temaet i studien, kritisk tenkning i fagfornyelsen, nettopp fordi det var av interesse å få frem informantenes synspunkter og definisjoner på begrepet. Derfor var det viktig at ikke min stemme, som forsker, fikk for mye plass i intervju samtalen. Likevel sørget jeg for å gi de tilstrekkelig med informasjon om formålet med studien og hovedtrekkene i studiens design, slik at informantene ikke skulle føle at de manglet informasjon om det de hadde samtykket til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). I tillegg passet jeg på, både i forkant og etterkant av intervjuet, å påpeke at de når som helst kunne trekke seg, uten å måtte oppgi grunn. På denne måten poengterte jeg at deltakelsen var frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105).

Informantene fikk også informasjon om sine rettigheter knyttet til personvern, i informasjonsskrivet. Her beskrev jeg blant annet hvordan deres navn og andre data ville bli behandlet konfidensielt, slik at de ble anonymisert og deres identitet ikke ville bli avslørt. Anonymiseringen gjelder både i arbeidet med materialet og i den ferdige oppgaven. Informantenes navn kom til syne i form av underskrift på samtykkeskjemaene, men disse skjemaene ble makulert ved studiens slutt. Under intervjuene benyttet jeg en mobil lydopptaker med mulighet for passordkryptering, slik at det kun var jeg som hadde tilgang til opptakene. Etter hvert gjennomførte intervju overførte jeg imidlertid opptakene til en ekstern harddisk med passordbeskyttelse, før jeg slettet opptakene på den mobile enheten, slik at opptakene ble oppbevart på en enhet uten tilgang på internett. Dette gjorde jeg for å skape ekstra sikkerhet rundt opptakene, og dermed sikre personvernet. Under transkripsjonen av lydopptakene ga jeg informantene pseudonymene Lærer A1 - Lærer B4, slik at de ble anonymisert tidlig i prosessen, og deres ekte navn ikke kunne knyttes til utsagn i materialet. Senere, til kapittel for funn og i drøftingen, fikk de fiktive navn som pseudonymer. Da jeg transkriberte, var ikke datamaskinen koblet til internett, og det var dermed ingen fare for at lydopptakene kunne havne på avveie. Lydopptakene ble slettet fra harddisken så fort analysen av datamaterialet var gjennomført, funnene var klare, og jeg dermed ikke hadde mer behov for dem. Jeg makulerte også transkripsjonene etter studiens slutt.

Tidligere i metodekapitlet nevnte jeg at jeg hadde kjennskap til et par av informantene på forhånd. Dette har jeg sørget for at ikke kommer til syne fra prosessen med transkribering startet. Dette var for å bevare informantenes anonymitet, fordi det kunne vært indirekte

personidentifiserbare opplysninger (NSD, u. å.). I forskningsarbeidet har jeg ikke hentet inn eller behandlet sensitive opplysninger.

Hele studiens kvalitet, medregnet analysering, verifisering og rapportering, avhenger av kvaliteten på selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). Med en gjennomsliktig prosess og kvalitet i arbeidet gjennom hele studien, sørget jeg for forskning med god validitet og reliabilitet. Metodekapitlet hittil består av beskrivelser av arbeidet som er gjort og hvorfor det er gjort nettopp slik, noe som reflekterer oppgavens validitet og reliabilitet. De følgende delkapitlene vil beskrive dette mer dyptgående.

5.6.1 Forskerrollen og reliabilitet

Forskerens rolle i studien er av avgjørende betydning for de etiske beslutningene og forskningens resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det er med andre ord viktig at jeg som forsker er bevisst på egen rolle i studien. For å vise bevissthet knyttet til min egen rolle, har jeg forsøkt å være så gjennomsliktig som mulig i arbeidet med datamaterialet og prosessen med å fremvise studien. Her er det sentralt å påpeke at funnene ikke har blitt til av seg selv, men at det er jeg som forsker som har analysert og tolket frem funn. Selv om jeg som forsker etterstreber å være objektiv, er det viktig å være bevisst på at jeg alltid er påvirket av samfunnet rundt og egne meninger og holdninger. Funnene kan dermed ikke sies å være helt objektive.

Bevissthet i egen forskerrolle er viktig, fordi det kan påvirke studiens pålitelighet, eller reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I metodekapitlet har jeg detaljbeskrevet mine handlinger i forskningsprosessen, slik at leserne selv kan vurdere påliteligheten og resultatene. Datamaterialet ble hentet inn ved hjelp av lydopptaker, og jeg analyserte dermed ut fra informasjon direkte fra informantene, ikke fra egen hukommelse. I tillegg var jeg nøyaktig i prosessen med å transkribere og analysere, slik at det i størst mulig grad reflekterer intervjusituasjonen. Fordi kodingsprosessen ofte kan bli inkonsekvent, og dermed mindre pålitelig, er det viktig at jeg tolker en kode konsekvent gjennom hele forskningsprosessen (Richards, 2021, s. 135). Dette var jeg bevisst på, slik at jeg gikk gjennom materialet flere ganger mens jeg kodet, for å sikre at det ble gjort på samme måte. Dette gjorde jeg ved å ta for meg én og én kode, i stedet for én og én transkripsjon. I tillegg skrev jeg ut dobbelt sett av transkripsjonene, slik at jeg gjennomførte kodingen to ganger på «blanke ark», og dermed kunne være sikrere på at det markerte faktisk hørte til den bestemte koden. Disse momentene er med på å styrke studiens reliabilitet. Likevel er det verdt å nevne at studiens resultater kunne variert noe hvis den hadde blitt gjennomført på et annet tidspunkt med andre forskere,

nettopp fordi forskningen består av menneskelig samhandling og tolkningsarbeid, som tross alt er kontekstavhengig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

5.6.2 Validitet

Validitet handler om de omtrentlige sannhetene man kan trekke ut fra konklusjoner (Kleven, 2008, s. 230). Videre kan det deles inn i indre- og ytre validitet, der den indre validiteten handler om hvorvidt det er samsvar mellom den virkeligheten man uttrykker å studere, og teorien som brukes for å beskrive denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I tillegg er intern validitet viktig når man hevder at noe har innflytelse på noe annet (Kleven, 2008, s. 228). I denne studien stiller det spørsmålet om oppgavens problemstilling kan undersøkes ved å bruke kvalitative forskningsintervjuer av norsklærere i ungdomsskolen. I arbeidet med datamaterialet konstruerte jeg felles betydninger av utsagn, for å få frem min tolkning av lærernes virkelighetsbeskrivelser. For at utsagnene skulle vise lærernes virkelighet, benyttet jeg av tykke, eller utfyllende, beskrivelser i form av kontekstualisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 112). På denne måten viser funnene et detaljert bilde av lærerinformantenes utsagn. I analysen, kapitlet for presentasjon av funn og drøftingen av disse, inkluderte jeg enkelte sitater fra informantene. Slik viser jeg til lærerinformantenes virkelighet, samtidig som jeg gir leserne mulighet til å oppfatte min tolkning av utsagnene. Dette er med på å styrke oppgavens validitet (Johannessen et al., 2016, s. 232-233). Ifølge Kleven (2008, s. 226 og 228) avhenger kvalitativ forskning av forskerens dømmekraft, og det er viktig med en detaljrik drøfting, der det diskuteres alternative tolkninger av resultatene. Derfor har jeg i drøftingskapitlet gjennomført en grundig drøfting av studiens funn opp mot relevant teori, der jeg ser på ulike sammenhenger, muligheter og svar på problemstillingene som løftes frem. Fordi spørsmålet om en tendens er av stor nok betydning, for å tolkes og drøftes, er svært relevant i kvalitative studier (Kleven, 2008, s. 226), var jeg svært omhyggelig i analyseprosessen. Slik fant jeg frem til de aspektene fra intervjuene som virkelig var interessante, og som kunne drøftes mot teori med mål om dagsaktualitet og relevans. På denne måten styrkes studiens indre validitet, som videre kan gjøre det mulig for andre å benytte de empiriske resultatene i sin pedagogiske praksis (Kleven, 2008, s. 228).

Den ytre validiteten handler derimot om studiens generaliserbarhet, altså om funnene i forskningen kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Selv om mangelen på generaliserbarhet ofte blir sett på som en svakhet i kvalitative studier, vil jeg argumentere for at dette ikke er målet med studien og heller poengtere arbeid mot vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstualisering

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Dette er sentralt fordi alle aspekter ved validitet ikke nødvendigvis er relevante i alle empiriske studier (Kleven, 2008, s. 230-231). I denne oppgaven er jeg altså ikke ute etter å si noe om årsaksforhold eller å generalisere. Jeg ønsker heller å vise hvordan deler av forskningen kan ha overføringsverdi til liknende kontekster og mennesker og brukes som en kilde til informasjon om fenomenet, heller enn evidens for universell sannhet. Overføringsverdien er avhengig av hvorvidt det er likheter mellom situasjonene og menneskene som er studert, og som jeg har trukket slutninger om (Kleven, 2008, s. 229). Hvordan mine åtte informanter oppfatter begrepet kritisk tenkning, hvordan det presenteres i fagfornyelsen og hvordan de beskriver sin undervisning tilknyttet begrepet, kan potensielt ha overføringsverdi til andre ungdomsskolelærere i andre geografiske områder. Her er det likevel viktig å tenke på at resultatene er kontekststøttede, at generaliseringene er hypoteser og ikke rene konklusjoner, og at fenomenet studert i en annen kontekst kunne gi andre resultater (Kleven, 2008, s. 230). For å styrke muligheten for at studien kan overføres til andre kontekster, ga jeg tykke og spesifikke beskrivelser av og begrunnelser for gjennomføringen av undersøkelsen og funnene jeg gjorde. På denne måten kan enhver leser selv vurdere om, og i hvilken grad, resultatene kan la seg overføre til en annen kontekst, situasjon eller intervjuperson. Gjennom nøyaktige beskrivelser, som gjør oppgaven gjennomskiktig, kan leseren kjenne seg igjen og trekke tråder til egen situasjon, slik at forskningen blir et redskap vedkommende kan benytte i egen praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290-291). Fordi det kan tenkes at andre norsklærere i ungdomsskolen kan ha noen av de samme oppfatningene og refleksjonene som mine informanter fortalte om, som jeg videre analyserte, kan de trekke tråder til egen situasjon.

5.6.3 Konsekvenser og fordeler for informantene

Fordi studien tar for seg menneskers personlige erfaringer og refleksjoner, var det viktig på forhånd å vurdere eventuelle konsekvenser og fordeler for informantene (Kvale og Brinkmann 107). I intervjusituasjoner er det spesielt viktig å tenke godt over mulige etiske dilemmaer, som jeg redegjorde for i kapittel 5.6. Studiens problemstilling legger ikke opp til et behov for sensitiv informasjon, og intervjuene i denne oppgaven er derfor ikke særlig utleverende for informantene. Likevel gikk flere av intervjuets spørsmål ut på at informantene skal utdype og forklare sin oppfattelse av begrepet kritisk tenkning og intensjoner fra læreplanen. Dersom de ikke har tenkt noe særlig over dette tidligere, er det mulig at det kan oppstå usikkerhet. Derfor var det viktig at jeg som forsker ga inntrykk av at alle svar og utsagn var velkomne, hermed at ingenting var feil, nettopp fordi jeg var ute etter deres subjektive erfaringer.

Der jeg i kapitlet for presentasjon av funn benytter sitater fra lærerinformantene, har jeg kuttet bort eventuelle fyllord og uklare formuleringer. Dette er gjort både for at teksten skulle få god flyt, men også for at lærerne ikke skal fremstå som uartikulerte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Likevel passer jeg på å ikke endre for mye, slik at det fremdeles er lærernes utsagn som kommer frem.

Mulige fordeler informantene kan erfare, er at de får et mer bevisst forhold til begrepene og dilemmaene studien løfter frem. Gjennom intervjuet fikk de reflektert over egen undervisningspraksis, og de fikk dermed muligheten til å se sammenhenger mellom egne utsagn og undervisning. Flere av lærerne poengterte at det var en positiv opplevelse å få reflektert slik over egen undervisning, og å sette ord på tanker de ofte ikke gjorde ellers.

6. Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg funn fra intervjuene med de åtte lærerne, gjennom meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Analyseprosessen, som ledet frem til funnene, er beskrevet i kapittel 5. Denne delen av oppgaven består av fem delkapitler, som vil ta for seg studiens ulike funn. I kapitlet presenteres informantene med anonymiserte pseudonymer. Den ene skolen er gitt jentenavn, og den andre guttenavn, slik at de kan skilles fra hverandre.

6.1 Lærernes oppfattelse av kritisk tenkning og hva det innebærer

I første delkapittel presenterer jeg hvordan informantene oppfatter og definerer begrepet kritisk tenkning, og hva de mener skal til for å mestre kompetansen. På spørsmål om dette, ble det tydelig at det er vanskelig å gi en entydig forklaring på begrepet og at kompetansen består av mange innholdsmomenter. Selv om få hadde en helt klar definisjon i tankene, hadde de flere refleksjoner om hva kritisk tenkning innebærer. I sine beskrivelser av hva det innebærer, uttrykte fem av informantene at kompetansen handler om å være bevisst på og kritisk til seg selv, andre mennesker og omgivelsene sine. I tillegg nevner tre av dem eksplisitt at selvstendighet og å kunne tenke i metaperspektiv er viktige deler av det å være kritisk tenkende, mens fire lærere nevner at kritisk tenkning handler om evnen til refleksjon. Her sier for eksempel Sander at det er et svært viktig punkt i det å tenke kritisk, å være kritisk til seg selv. Videre uttrykker han at det handler om å jobbe med egne tanker og reflektere. Til det samme beskriver Maiken at kritisk tenkning handler om å være bevisst på ting som foregår rundt et individ, i samfunnet, og informasjonen man blir omgitt med.

Videre knytter seks informanter kritisk tenkning til interesse og nysgjerrighet, i form av å kunne stille utforskende spørsmål. Flere poengterer også at dette handler om å ikke godta alt man blir servert av informasjon. Kamilla beskriver det på denne måten:

Jeg tenker jo at ... det å kunne se på ting med et ... undrende blikk og ... stoppe opp, lure litt, undre på hva dette er, og ikke sluke alt for god fisk.

Den samme tenkningen bekreftes av Ulrikke som sier at elevene skal bli samfunnsborgere som ikke bare tar imot informasjon, men er kritiske til ting, stiller seg undrende til ting og er åpne for alternative sannheter.

Fire av informantene poengterer at kildekritikk og evne til å innhente informasjon er sentrale deler av kritisk tenkning. Blant annet uttrykker Marianne at kildekritikk er kritisk tenkning

knyttet til hvor man henter kunnskapen sin. Hun beskriver også viktigheten av å kunne hente inn informasjon:

... for å kunne være kritisk til det du innhenter av informasjon, så må du kunne innhente informasjon. Og jo bedre ferdigheter du har til å innhente informasjon, [jo] større sjans [har du] for å tenke kritisk over informasjonen du innhenter.

Selv om viktigheten av å hente inn informasjon, og å være kritisk til den, poengteres, er det bare to av lærerne som nevner at kritisk tenkning handler om evnen til å anvende kunnskapen man tilegner seg. Tobias uttrykker blant annet at kunnskap må anvendes for å styrke evnen til å være kritisk.

På spørsmål om hva kritisk tenkning innebærer, understreker fire av informantene at lese- og skriveferdigheter er essensielt for å mestre kompetansen. Blant annet sier Maiken at, med gode lese- og skriveferdigheter i bunn, vil elevene ha gode forutsetninger for å utvikle seg til å bli gode kritiske tenkere. Dette poengteres der hun videre uttrykker at den kritiske tenkningen i seg selv ikke er fraværende, men at hvis de ikke mestrer tenkningen, er det ofte lesingen som er til hinder. Dette bekreftes av Sander, som sier at de som kommer inn i ungdomsskolen med lave ferdigheter, når det gjelder lesing og skriving, ofte havner litt bakpå i tilegnelsen av andre kompetanser.

Knyttet til hva kritisk tenkning innebærer er det også sentralt å inkludere hva lærerinformantene sier skal til for å mestre kompetansen, og hvem som kan få det til. Samtlige av de åtte informantene var enige om at kritisk tenkning er noe alle elever kan få til, men at det ikke nødvendigvis kommer av seg selv, og at det er snakk om å mestre det på ulike nivå. Når det kommer til hva som skal til for at elevene skal kunne bli kritiske tenkere, er informantene ganske enige her også. Blant annet uttrykker seks av dem at elevene trenger basiskunnskaper, i form av allmennkunnskap, for videre å kunne utvikle evnen til kritisk tenkning. I tillegg nevner fem av lærerne at elevene har behov for trening, hjelp og veiledning for å kunne mestre kompetansen. Robert sier at alle kan få til kritisk tenkning, hvis de hjelpes på riktig vei, mens Tobias uttrykker at elevene trenger hjelp til å reflektere og tenke over ting, fordi de blir påvirket av andre. Ulrikke hevder å ha et positivt elevsyn, og mener dermed at alle elever kan bli kritiske tenkere, men at de kan trenge hjelp, trening og veiledning for å nå målene. Her nevnes også lærerstyring som svært sentralt.

På videre spørsmål om hva som påvirker muligheten til å tilegne seg evnen, nevner hele sju av lærerne at elevenes bakgrunn og hjemmeforhold er av betydning. I tillegg sier like mange at

elevenes modningsnivå er avgjørende for hvilket nivå av kritisk tenkning de når. Sander forklarer at det kan ha med oppdragelse og bakgrunn å gjøre, fordi noen foreldre er opptatt av at barna skal stille spørsmål og undre seg, mens andre ikke har noe særlig fokus på dette. Altså handler det mye om hva man har med seg hjemmefra. Elevenes modningsnivå løftes frem av Kamilla, som sier at de er på ulike steder når det kommer til å kunne bruke den kritiske tenkningen, og at mange ikke er modne nok, og dermed trenger mer øving.

Informantenes forståelse av begrepet, og dets betydning, blir også påvirket av deres tanker om kompetansens betydning i samfunnet i dag. Fire av informantene legger vekt på at kritisk tenkning er ekstra viktig i dagens samfunn. Dette knytter de særlig til den massive informasjonsflyten elevene møter på daglig, problemstillingen med fake news og de nyere plattformene de har i ulike sosiale medier. Kamilla beskriver det slik:

... det blir mer og mer viktig tenker jeg, spesielt i dagens samfunn, ... og den veien det virker som det bærer å på en måte, ... både [med] sosiale medier [og] at en blir bombardert med informasjon og inntrykk overalt.

Et sentralt funn i denne delen er at kritisk tenkning er et begrep som er vanskelig å definere, og at det dermed forklares med bruk av andre beslektede begreper og ferdigheter. Det kommer også frem at kritisk tenkning er en kompetanse som alle kan tilegne seg, men at veiledning og lærerstyring er nødvendig i arbeidet, og elevenes modningsnivå avgjør på hvilket nivå det kan mestres. I tillegg blir det tydelig at literacy-ferdigheter, som lesing og muntlige ferdigheter, er viktig for å kunne tenke kritisk, og at det er en avgjørende kompetanse i dagens samfunn.

6.2 Fortolkning av læreplanintensjonene i undervisningshverdagen

Denne delen dreier seg om hvordan lærerne oppfatter og fortolker intensjonene for kritisk tenkning i læreplanen, knyttet til egen undervisningspraksis. Underveis i intervjuet fikk informantene flere spørsmål om hvordan de oppfattet den nye læreplanen, dens intensjoner og endringene som er forsøkt implementert med den. I første omgang virker det som de fleste er nokså fornøyde med fagfornyelsen. Seks informanter mener at læreplanmålene og læreplanintensjonene har endret seg underveis, de er enige i det endrede fokuset og oppfatter endringene som viktige. De uttrykker også at intensjonene virker godt forberedte og tydeligere enn de har vært i tidligere planer. I tillegg oppfatter de koblingen mellom etisk bevissthet og kritisk tenkning som naturlig. Det oppfattes av seks lærere at intensjonene er konstruert på en måte som åpner opp for individuelle og subjektive tolkninger av innholdet i

læreplanen. På bakgrunn av hvordan samtlige av informantene snakker om innholdet i læreplanen, noen med konkrete utsagn og de fleste gjennom gjentakelser, kommer det frem at mange av intensjonene glir over i hverandre og at det henger tydelig sammen.

Til tross for tilsynelatende fornøyde informanter, kommer det også frem noen bemerkninger i forbindelse med læreplanendringene. Én av lærerne uttrykker at hun ikke ser noen revolusjonerende endringer fra den forrige læreplanen til LK20, og at det i prosessen med konstruksjon av fagfornyelsen ikke har blitt rensket bort nok, slik det ble sagt at det skulle. Marianne fortsetter ved å uttrykke seg slik:

Så opplever jeg vel egentlig at resultatet i ferdig form er å renske bort minimalt. Og det synes jeg er dumt, fordi det er mye bedre mener jeg, at du er god på seks delemner, enn å bli passe rævva i tolv.

I sammenheng med dette mener Marianne at noen temaer fra læreplanen burde vektlegges mer enn andre, og at dette er noe som burde diskuteres mer i skolen. I tillegg oppfatter Maiken at kritisk tenkning er et omfattende og vanskelig begrep, og hun mener at både dette begrepet og andre aspekter av den fornyede læreplanen burde bli snakket mer om i skolen.

Fordi læreplanen har gjennomgått en fornyelse er det interessant å se nærmere på hvordan lærerne oppfatter endringer i planene og styringen de medfører. Utsagnene i intervjuene viser at dette er noe ulikt lærerne imellom. Mens to informanter mener at det ikke er noe problematisk forhold mellom læreplanintensjonene og lærernes arbeid i undervisning, uttrykker to av de andre at de oppfatter et visst misforhold. Ulrikke er blant dem som beskriver et misforhold, og hun uttrykker at intensjonene presenteres med pompøse og fine ord, som derfor er krevende å bryte ned. På den andre siden sier Sander at intensjonene er veldig greie og «ikke problematiske i det hele tatt». Likevel poengterer fire av lærerne at intensjonene i læreplanen oppfattes som voldsomme og lite konkrete, at de er vanskelige å forstå, og at de må brytes ned. Tobias beskriver det slik:

... det er jo alltid sånn at man tenker at åh, det her var jo liksom svulstig og lurer veldig på hvem som sitter i denne komiteen noen ganger.

Derimot er det også en informant som hverken har bitt seg merke i motstridende forhold, eller det motsatte. Her kommer det altså frem tydelige motsetninger i hvordan de ulike informantene oppfatter læreplanens fremtoning.

Av noen av informantene blir det også snakket om hvordan den nye læreplanen er å benytte i arbeidet med å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningsarbeidet. Én lærer synes fagfornyelsen er lettere å implementere, også som arbeids- og veiledningsdokument, enn tidligere læreplaner. Derimot uttrykker en annen lærer at vedkommende ikke benytter den nye læreplanen som et aktivt arbeidsdokument i forbindelse med undervisningsarbeid. Maiken synes også at det er for lite veiledende materiell knyttet til læreplanen og, mer direkte, knyttet til kritisk tenkning. Også her er det tydelige motsetninger mellom noen av informantene, i forbindelse med bruk av læreplanen i praksis. Samtidig uttrykker så mange som fire av informantene at den nye læreplanen stiller mer og andre krav til typen oppgaver som gis i undervisning. Det kommer dermed tydelig frem at lærerne erfarer at fagfornyelsen fordrer endringer i praksis.

I denne delen er det et sentralt funn at lærerne virker å ha et positivt syn på endringene i læreplanverket, men at det likevel synes å være noen utfordringer her. Selv om de oppfatter tydelige sammenhenger og åpenhet for subjektive tolkninger, virket det å være varierende grad av tilfredshet knyttet til planens formuleringer og medførende styring. Noen oppfatter planene som pompøse og lite konkrete, noe som også gjør at ikke alle ser den som et like godt arbeidsdokument som den er tenkt å være. Sentralt er det også at noen av lærerne trekker frem et ønske om tydeligere dialog om kritisk tenkning i skolen, og at én av informantene erfarer at det har skjedd for lite endringer i læreplanen.

6.3 Kritisk tenkning i norskfaget

Tredje delkapittel handler om hvordan informantene knytter kritisk tenkning til literacy og norskfaget, i forbindelse med fagfornyelsen. I sammenheng med læreplanutviklingen, og informantenes oppfatning av dette, er det også interessant å inkludere deres syn på utvikling innenfor norskfaget. Samtlige av lærerne uttrykker at de har undervist i kritisk tenkning tidligere, før LK20 tredde i kraft, men at det med fagfornyelsen har blitt mer tilspisset og gjennomsyret, blant annet i form av andre typer oppgaver. De sier også at kritisk tenkning har blitt jobbet med i norskfaget, og at endringene mot mer kritisk tenkning har blitt signalisert i planene en god stund. Fem av informantene uttrykker at endringene mot mer kritisk tenkning, som har forekommet i norskfaget de siste årene, har vært positive. I tillegg nevner de at kritisk tenkning er en naturlig del av norskundervisningen, og fire av lærerne beskriver det som et paraplybegrep i faget. Marianne forklarer det slik:

Tidligere har det jo vært sånn at kritisk tenkning ... minner vi om på kildebruk, ... når [de] skal levere tekster, mens nå så opplever jeg at det er en mer ... overordna paraply

over alt vi gjør. Det er jo fristende ... å si at [norskfaget] er ... den viktigste grunnmuren [de] har, det er jo språket, for det er jo det som gir grunnlag for forståelse.

Selv om samtlige informanter oppfatter positive endringer og ser kritisk tenkning som en del av norskfaget, er det likevel utfordringer også her. En utfordring som løftes frem er hvordan mange kaster det de har av undervisningsopplegg, i arbeidet med å fornye seg etter ny plan. Dette blir uttrykt som et problem av Kamilla. I motsetning til dette, uttrykker Robert å ha forandret sin måte å undervise på, knyttet til kritisk tenkning. Samtidig understreker Maiken at hun ikke har endret sin undervisning etter innførelsen av fagfornyelsen, mest på grunn av manglende kunnskaper om hvordan dette bør gjøres. Altså synes det som informantene har motstridende inntrykk av hvordan implementeringsarbeidet foregår, selv om de har samme inntrykk av kompetansens relevans i norskfaget.

Et funn i dette delkapitlet er at kritisk tenkning har en paraplyfunksjon i norskfaget, og at det heller ikke er noe nytt her. Likevel er det derfor sentralt at det oppleves at mange kaster det de har av undervisningsopplegg i arbeidet med å fornye seg, mens andre ikke vet hvordan de skal fornye seg og implementere den nye planen.

6.4 Muligheter for kritisk tenkning i norskundervisning

Dette kapitlet omhandler ulike muligheter informantene ser med å undervise for kritisk tenkning i norskfaget, knyttet til blant annet lesing, skriving, muntlighet og kildekritikk. I samtlige intervjuer ble det løftet frem mange muligheter for å undervise for kritisk tenkning i norskfaget, og det ble nevnt av flere at mulighetene er mange. At de ser mange muligheter bekrefter informantenes utsagn om at kritisk tenkning er en overordnet og essensiell kompetanse i faget. Mulighetene som trekkes frem knyttes til andre viktige kompetanser og norskfaglige områder. Først og fremst fremheves muligheter for å utvikle kritisk tenkning i arbeid med tekster, gjennom sjangerlære, lesing og skriving. Alle de åtte informantene understreker at literacykompetanse, i form av lese- og skriveferdigheter, er særs viktige ferdigheter for å kunne bli kritiske tenkere. Dette er noe de alle jobber mye med. Fem av lærerne uttrykker at elevenes øving i å lese og skrive ulike sjangre, er en god innfallsvinkel for å drive med kritisk tenkning. Knyttet til sjanger og arbeid med tekst, trekker de inn argumenterende tekster, saktekster og retorikk som ekstra sentralt i arbeid for å utvikle elevenes kritiske evner. I tillegg sa sju av informantene at arbeid med tekstanalyse er en naturlig vei inn i mer kritisk tankegang. I tilknytning til tekstanalyse er det interessant at én av informantene reflekterer over hvordan analysearbeidet kan foregå:

... det kan hende det holder med analyse av novelle, at man ikke trenger å bruke tre uker på å gjøre samme analysearbeidet av dikt. Og jeg sier ikke at vi ikke skal ha om dikt, men temaet kunne vært korte tekster, også kunne du gjort tre-fire analyser av ... ulike noveller, også kunne vi ... tatt for oss tre-fire dikt i én time. [Da] har [de] sett dikt og hvordan det fungerer sett i sammenheng med novelleanalysen. [For analyse er analyse].

Her foreslår Marianne en alternativ gjennomføringsform av analysearbeid med kortere tekster, som står i motsetning til hvordan hun oppfatter at det foregår nå.

Knyttet til samfunnsutviklingen, og den massive informasjonsflyten elevene omgis med, presiserer lærerne andre sentrale og dagsaktuelle undervisningsmuligheter. Bruk av nyheter, sosiale medier og massemedia, som inngang til innhold å forholde seg kritisk til, nevnes av fem av dem som et godt utgangspunkt. Videre understreker sju informanter at undervisning basert på muntlighet, i form av diskusjoner, dialog og litterære samtaler, er noe av det viktigste arbeidet de gjør for å legge til rette for kritisk tenkning i undervisning. Her uttrykker for eksempel Sander å ha stor tro på det muntlige aspektet, gjennom diskusjon, slik at elevene kan komme med ulike kommentarer til seg selv og hverandre. Også Marianne beskriver viktigheten av diskusjoner og dialogisk undervisning, hvor de bygger videre på hverandres utsagn og i fellesskap bruker de ulike perspektivene for å konstruere bedre sannheter. Samtlige poengterer også at arbeid med kildebruk, innhenting av informasjon og internettbruk er spesielt viktige deler av den kritiske kompetansen, og derfor noe som burde arbeides mye med i skolen.

I tillegg til å reflektere over konkrete muligheter for undervisningen, snakket flere av informantene om ulike rammer de ser som nødvendige for å lykkes i arbeidet. Seks av dem oppfatter det slik at elevene trenger referanserammer, i form av forkunnskaper om etablert viten, for å kunne utvikle kritisk sans. Blant annet poengterer Tobias at elevene trenger forkunnskaper, egne erfaringer og kunnskaper om samfunnet for å bli kritiske tenkere. Marianne understreker dette ved å si at

... det er vanskelig ... å skulle løpe maraton før du har lært å gå.

I sammenheng med dette, nevner også tre av dem at arbeidet med kritisk tenkning til dels må være lærerstyrt, for at elevene skal kunne tilegne seg evnen på riktig måte. For at de skal tilegne seg kompetansen fremheves det, av fire lærere, at differensiering og tilpasninger til elevenes interesser er viktig.

Et annet aspekt i undervisningshverdagen, som trekkes frem i forbindelse med utvikling av kritisk tenkning, er arbeid med tidligere elevtekster, egenvurdering og hverandrevurdering. Tom sier blant annet at han benytter mye egenvurdering og hverandrevurdering for elevene, slik at de kan stille kritiske spørsmål til seg selv og andre. I tillegg poengterer Kamilla at underveisvurderinger, med kommentarer i form av åpne spørsmål fra lærer, vil gi elevene muligheten til å reflektere kritisk over egne arbeider. Det poengteres at elevene på denne måten kan få et annet perspektiv på eget arbeid og hvordan de tenker i ulike arbeidsprosesser. Likevel er det verdt å nevne at dette bare trekkes frem av to informanter.

Når de reflekterte over de ulike mulighetene for undervisning for kritisk tenkning, viste noen av informantene til konkrete eksempler fra eget klasserom. Den litterære samtalen henger høyt hos Ulrikke. Til undervisningen foreslår hun å arbeide med en tekst i fellesskap og få frem ulike oppfatninger av den. Med to ulike oppfatninger kan gruppen deles i to, og de to ulike gruppene tar hver sin oppfatning og argumenterer for dette synet. Dette beskrives som en vanskelig, men morsom og lærerik oppgave. Tom bruker internetsider som reset og dokument.no, for å få elevene til å studere ukjente og litt mer ensidige perspektiver av ulike saker. Dette hevder han er viktig å få inn i undervisningen, særlig for å utvikle kritisk tenkning. I sin tilnærming, trekker Marianne frem arbeid med førlesestrategier, for å bygge opp elevenes forkunnskaper, som altså trekkes frem som svært viktig for å utvikle kritisk tenkning. Robert presenterer to kortere sekvenser han benytter i sine klasser. Den første sekvensen er en fem-minutter med åpne spørsmål, der elevene kan stille spørsmål om noe de har på hjertet, noe de har diskutert rundt middagsbordet hjemme, eller bare noe de lurer på. Eksempler på hva de har snakket om her, er hvordan en blyant er bygget opp og hvordan det er å skrike i verdensrommet. Den andre sekvensen beskriver læreren slik:

Vi har også noe jeg kaller for den monologiske fem-minutteren, som rett og slett er en ordhistorie, ... [som] handler om å få den dype forståelsen av hva ordet faktisk betyr ... Da har vi en fem minutters forelesning eller undring om ... [et ord], hvor det kommer fra, hvordan det er bygd opp og hva det norrøne ordet er for eksempel.

I denne delen er de mange mulighetene og innfallsvinklene lærerinformantene trekker frem, for arbeid med og for kritisk tenkning i norskfaget, et sentralt funn. Norskfaglige og tekstlige muligheter, ulike medier som inngang, kildearbeid og bruk av muntlige undervisningsformer trekkes frem som de mest sentrale mulighetene.

6.5 utfordringer knyttet til kritisk tenkning og fagfornyelsen

Dette avsluttende delkapitlet tar for seg utfordringene lærerne trekker frem i forbindelse med kritisk tenkning og fagfornyelsen, knyttet til undervisning. Selv om det blir reflektert over en rekke muligheter for å undervise for kritisk tenkning, erfarer informantene også flere utfordringer knyttet til realisering i praksis. Her er de fleste av utsagnene knyttet direkte til utfordringer med å legge til rette for eller realisere undervisning for kritisk tenkning. Likevel er noen også knyttet til organiseringen, og det mer strukturelle i skolen. En utfordring som løftes frem av seks lærere, er at de synes det er utfordrende å bidra til elevenes kritiske tenkning, fordi det er så mange av dem som ikke har snev av det fra tidligere. Her nevner Ulrikke at mange er veldig steile i sine meninger, mens Maiken sier andre er svært usikre og ikke helt tør å stille spørsmål, og det understrekes at de fleste mangler forkunnskaper og selvstendighet. Her trekkes det også inn at det er utfordrende å jobbe med kompetansen, fordi elevene selv ikke er bevisste på at det jobbes med, og fordi det krever annerledes undervisning enn det gjør når kunnskap skal reproduseres. Tre av lærerne løfter også frem tilpasset opplæring, der de opplever dette som utfordrende knyttet til kritisk tenkning, blant annet fordi de bruker svært mye tid på å finne tematekster og temaoppgaver som fenger og er interessante for elevene.

Av fem informanter poengteres det også en utfordring knyttet til kildebruk og innhenting av informasjon. Her sier de at det er utfordrende å snu trenden de opplever å være inne i, med å hente all informasjon uten å være kritisk til det som står. I tillegg nevner de problemet med at elevene har manglende evner til å lete frem informasjonen de trenger. Selv om det er et ønske at elevene skal oppføre seg kritisk til informasjonen de henter, synes Sander og Maiken det er utfordrende å ikke gjøre dem kritiske til alle etablerte sannheter, i arbeidet med å lære dem å være kritiske til informasjon. Maiken beskriver det slik:

... det er så masse viten som vi må ha med, også er det så masse du må være kritisk til, sånn at å få inn begge deler tenker jeg går helt fint, men ... jeg tror nok det er vanskelig for elevene å skille. Hva er det som er viten og hva er det ... vi må være kritiske til ...? Så å øve dem til den tenkningen tror jeg er vanskelig for dem ...

I intervjuene ble det også beskrevet utfordringer knyttet til elevenes hverdags erfaringer. De ulike sosiale medienes posisjon i elevenes hverdag, løfter tre av lærerne frem som utfordrende. Her sier for eksempel Ulrikke at det er utfordrende å hjelpe dem til å navigere, med alt de får inn av informasjon, alt de får inn på telefonen, og for eksempel at de får nyheter på TikTok. Deretter poengterer hun dette som et kjempeskummelt prosjekt, at elevene er på

sosiale medier såpass tidlig. Videre uttrykker Marianne at det er utfordrende at elevene har manglende forhold til tradisjonelle nyheter, og Kamilla at det er vanskelig å møte elevene der de er i samfunnet, fordi de har helt andre tilnærminger til medier og informasjon enn lærerne selv.

Til det norskfaglige, eller tekstspesifikke, erfares det også utfordringer. At det er så store forskjeller på elevenes lese- og skriveferdigheter, poengterer tre av informantene som svært utfordrende, knyttet til kritisk tenkning. Blant annet Ulrikke understreker at utfordringen er at alle de tjue elevene i en klasse, har ulike leseferdigheter. Det beskrives videre at de svakere leserne er de som sliter mest. Maiken beskriver dette slik:

... hvis du ikke har gode lese- og skriveferdigheter så gidder du ikke å gjøre research, du leser det du har lest også er du fornøyd med det, for du har faktisk lest det

Der det i læreplanen, knyttet til intensjonene for kritisk tenkning, uttrykkes at elevene skal kunne arbeide med tekster i kontekst og stille undersøkende spørsmål, finner tre av lærerne en utfordring. Utfordringen er i forbindelse med elevenes modningsnivå, der lærerne erfarer at arbeid med tekst i kontekst og utforskende spørsmål er på et høyere nivå. Altså er det også her kritisk å være på et tekstlig høyere nivå.

En annen interessant utfordring som løftes frem, er der Maiken hevder å ikke bruke begrepet kritisk tenkning i noen annen forstand enn kildekritikk. Årsaken til dette uttrykkes å være at begrepet oppfattes som vanskelig, og at hun hadde trengt en god del mer tid for å forklare, snakke om og jobbe inn begrepet for seg selv, før det kan formidles til elevene. Derfor synes hun det er vanskelig å slippe rammene og undervise for kritisk tenkning.

I tilknytning til skolesystemet reflekteres det, av to informanter, over et par andre utfordringer. I og med at læreplanen sier at elevene må være utforskende for å være kritiske, mener Kamilla og Maiken at det er problematisk når de erfarer at elevene slutter å være utforskende og nysgjerrige underveis i skoleløpet, gjerne innen de kommer til ungdomsskolen. Her uttrykker de et behov for endringer i systemet. Det nevnes også at skolesystemet er utfordrende fordi det legger opp til en sentrering av undervisning, der man skal få med seg flest mulig. Dette, sier Marianne, vil si at elevene som ligger karaktermessig svakere enn hovedmengden og de som ligger høyere enn hovedmengden, ikke får undervisning som er godt nok tilpasset deres nivå eller behov.

En siste, men svært relevant utfordring som løftes frem, handler om tid. Tre av informantene mener det er utfordrende å arbeide for kritisk tenkning, og andre aspekter i den nye læreplanen, fordi det krever mer samarbeid. Tid er noe de beskriver som mangelvare, og tidsaspektet gjør det dermed utfordrende å samarbeide og planlegge i kollegiet, og på tvers av klasser med ulik progresjon. Sander sier for eksempel at det er vanskelig å sette seg ned og samarbeide på tvers av fag og klasser, fordi de aldri har tid til det. Slik beskriver han det videre:

Altså man skal prøve å samkjøre disse tingene på tvers av fag, mellom lærere som har ulike ideer om tid og ... hva vi skal drive med. Og når [man] først har blitt enige ... så skal det gjerne være likt på alle klasser, også skal det gli over med neste trinn, også skal ... det bli riktig mengde på de forskjellige lærerne og ... fagene. Så det ... settes i hvert fall ikke nok tid til det.

Til tross for at det trekkes frem mange muligheter i arbeidet for kritisk tenkning, er det et sentralt funn at informantene, av ulike årsaker, synes det er utfordrende å bidra til elevenes kritiske tenkning. Blant årsakene er det interessant at bruk av ulike medier ses på som en god innfallsvinkel, men at det også kan være svært utfordrende, og at literacy-kompetanse ses på som nødvendig for å kunne tenke kritisk, men at elevenes leseferdigheter er svært varierende. I tillegg er det sentralt at det oppleves utfordrende å gjøre elevene kritiske til informasjon, spesielt med tanke på balansen med respekt for etablert viten. Det er også sentrale funn at lærernes begrepsapparat, eller manglende sådan, kan gjøre implementeringsarbeidet utfordrende, og at strukturelle utfordringer, som tid, utfordrer lærernes muligheter i undervisningen.

I dette kapitlet har jeg presentert de mest sentrale funnene fra studiens undersøkelser, og oppsummert dem i slutten av hvert delkapittel. Videre vil funnene være med på å belyse problemstillingen opp mot relevant teori. Det er flere funn som er interessante å drøfte videre. Før jeg startet på drøftingen, sorterte jeg funnene på post it lapper, som jeg koblet til hverandre på ulike måter, for å finne de mest interessante koblingene. Blant annet er det interessant å se på hvorvidt kritisk tenkning faktisk er en kompetanse alle elevene kan mestre, når det kommer frem som en såpass kompleks kompetanse som krever mye. Også hvordan man kan undervise for kritisk tenkning er spennende å drøfte, fordi mulighetene som nevnes også blir beskrevet som utfordringer. At kritisk tenkning virker å være et vanskelig definert begrep er også interessant, spesielt i forbindelse med at lærerne av ulike årsaker synes det er vanskelig å bidra til elevenes kritiske tenkning. De mest sentrale årsakene her virker å være

spørsmålet om forkunnskaper har en sentral del i tilegnelsen av kompetansen eller ikke, og mer overordnede utfordringer som tid, lærernes begrepsapparat og dialogen knyttet til implementering. Til slutt er det svært interessant å drøfte lærernes oppfatninger av læreplanen. Spesielt med tanke på hvorvidt den fungerer som arbeids- og veiledningsdokument, og hvordan noen synes å ha et mer anspent forhold til formuleringene og styringen enn andre. Dette er av interesse for det neste kapitlet, hvor jeg skal drøfte studiens funn opp mot den presenterte teorien, forskningen og styringsdokumentene.

7. Drøfting av funn i lys av teori

I det følgende kapitlet drøfter jeg studiens funn opp mot det teoretiske rammeverket (se kapittel 4), relevant forskning (se kapittel 3) og styringsdokumentene (se kapittel 2). Kapitlet består av fire deler og struktureres etter forskningsspørsmålene, som ble stilt innledningsvis i oppgaven. Her vil jeg først drøfte kritisk tenkning som en kompetanse for alle i dagens samfunn. Det neste delkapitlet vil ta for seg lærernes undervisning for kritisk tenkning, og det påfølgende kapitlet tar for seg hvordan kritisk tenkning er vanskelig å definere, noe som byr på utfordringer. Deretter avsluttes kapitlet med drøfting av læreplanens posisjon i lærernes arbeidshverdag.

7.1 Kritisk tenkning – en kompetanse for alle i dagens samfunn

I dette første delkapitlet tar jeg opp det pedagogiske paradoks på flere ulike måter og viser hvor kompleks en pedagogikk for kritisk tenkning kan være. Jeg drøfter dilemmaet knyttet til hvor mye lærerne kan styre elevene i en retning mot kritisk tenkning – eller i hvilken grad kritisk tenkning må utvikles «innenfra – og – ut» hos elevene, gjennom mer selvstendige læringsprosesser. Dette synliggjøres ved lærernes ulike stemmer og med forskning og styringsdokumenter. For å belyse dette ytterligere, diskuterer jeg om kritisk tenkning er noe alle elever kan få til.

Mye tyder på at kritisk tenkning er en viktig kompetanse å mestre i det globaliserte samfunnet. Blant annet kommer det til syne gjennom informantene, som uttrykker å være enige i fokuset på kritisk tenkning, spesielt i dagens samfunn. Også ut fra forskningen på feltet er det naturlig å tolke det dithen at kritisk tenkning har blitt mer sentralt og etablert i Norge de senere årene. Dette er spesielt sammenliknet med internasjonal forskning, som har studert kritisk tenkning i flere tiår lenger enn det norske forskningsfeltet. Som årsak uttrykker lærerinformantene at den massive informasjonsflyten elevene møter på daglig, problemstillingen med fake news og de stadig voksende plattformene i sosiale medier, øker behovet for kritisk tenkning. 21st century skills, heriblant kritisk tenkning, er en sentral kompetanse for elevenes fremtid (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 70), men også viktig for samfunnet i det 21. århundret (Ryen, 2019, s. 214). Dette samsvarer med Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, s. 7-8 og 33), som ytrer at kritisk tenkning er en svært viktig kompetanse i dagens samfunn og for fremtiden, på grunn av digitaliseringen og tilgangen på informasjon. I tillegg uttrykker de i utredningen at elevene må forberedes på kompleksitet og hurtige endringer, fordi det globaliserte samfunnet preges av rask utvikling og økende informasjonstilgang. Altså krever utviklingen i samfunnet, og retningen den har tatt, andre og

mer komplekse kompetanser av samfunnsborgerne. Knyttet til dette er gode kommunikasjonsferdigheter, i samspill med kritisk tenkning, svært viktig (Varis, 2008, s. 58). Det er dermed tydelig at kritisk tenkning, for seg selv, ikke er nok. Det er også nødvendig å kunne kommunisere tankene. Å tenke kritisk, men ikke mestre å kommunisere tankene på den samme kritiske og informative måten, vil trolig ikke gi videre kritisk tankegang. Dermed kan prosessen stagnere. Samtidig som elevene må kunne tenke kritisk for å orientere seg i samfunnet, kan det også virke som samfunnet avhenger av menneskenes kompetanse i kritisk tenkning og kommunikasjon for videre utvikling, dersom OECDs uttrykk (Ryen, 2019, s. 214) kan tolkes slik. Dette er med på å poengtere hvorfor begrepet har fått en såpass sentral plass i fagfornyelsen.

At kritisk tenkning er såpass viktig, gjør det avgjørende at alle elever tilegner seg kompetansen. Dermed er det sentralt å stille spørsmål ved hvorvidt alle kan mestre den. Studiens funn viser at informantene oppfatter kritisk tenkning som en kompetanse alle kan tilegne seg, uavhengig av forhold som kjønn, faglig nivå og bakgrunn. Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8), Stortingsmelding 28 (2015-2016, s. 21) og fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) sier lite om denne problemstillingen. Det blir skrevet mye om at det er en viktig kompetanse som skal tilegnes i skolen, men spørsmål knyttet til om det er mulig for alle å mestre den, blir ikke løftet frem. Altså kan det virke som dette tas for gitt, og at det er en kompetanse alle kan mestre. Likevel kan det se ut som det ikke er så svarthvitt, og at det er forhold som påvirker om man kan mestre den kritiske tenkningen eller ikke.

Et av disse forholdene er elevenes modningsnivå. Selv om alle informantene uttrykker at alle elever kan få til å tenke kritisk, uttrykker nesten samtlige at det avhenger av elevenes modningsnivå. Dermed er neste spørsmål om elevene som ligger på et lavere modningsnivå ikke vil mestre kompetansen? Også her mangler det synspunkt i styringsdokumentene, og det utbroderes heller ikke i de teoretiske perspektivene. Til tross for dette, eller på grunn av dette, er det likevel mulig å gjøre noen tilknyttede refleksjoner. At elever mestrer temaer og kompetanser på forskjellige måter og nivåer, er allment kjent i pedagogiske kretser. Derfor er det en naturlig respons fra informantene at elevenes modningsnivå vil avgjøre hvorvidt de kan tenke kritisk. Likevel, hvis vi går litt dypere inn i lærernes svar, mener de ikke nødvendigvis at de mindre modne elevene ikke kommer til å mestre kompetansen. Blant annet husker vi Ulrikke og Tobias som sa at alle elever kan bli kritiske tenkere, men at de trenger hjelp til å reflektere og veiledning og trening for å utvikle seg. Det kan heller virke som de tolker det

slik at elevene vil mestre kompetansen på ulike nivå. Der flere av informantene oppfatter at elevene med faglig høyere måloppnåelse vil kunne arbeide med tekster i kontekst og stille gode utforskende spørsmål, uttrykker de samtidig at dette kan være for avansert for elever på lavere faglig nivå. Likevel sier de at disse elevene også kan klare å tenke kritisk, men at de har behov for andre innfallsvinkler, og sannsynligvis mer hjelp. Selv om det kan virke som kritisk tenkning er en kompetanse alle elevene kan mestre, med ulike fremgangsmåter og på ulike nivå, er det interessant at det skrives lite om dette i styringsdokumenter og teori. En problemstilling som løftes såpass tydelig frem av lærerne i skolen, bør kanskje komme til syne også i dokumentene som skal bidra i organiseringen av undervisning for kritisk tenkning. Utgangspunktet er altså at kritisk tenkning er noe alle elever kan mestre, men det kommer tydelig frem at det ikke nødvendigvis er så enkelt, og at det er en kompetanse som kanskje ligger bedre tilrettelagt for noen. Andre må kanskje jobbe hardere og annerledes for å kunne mestre kompetansen.

I forbindelse med at elevene kan befinne seg på ulike modningsnivå og ulike faglige nivå, er det interessant å diskutere hvordan elevene kan mestre fremtidskompetansen. Informantene uttrykker at tydelig lærerstyring, veiledning og hjelp er nødvendig for at alle elevene skal tilegnes kompetansen. Dette bekreftes av Udir sine veiledende dokumenter (Udir, 2021, s. 53-54) som hevder at elevene trenger verktøy, og dermed hjelp, for å kunne bli kritiske tenkere. Også flere teoretiske perspektiv (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 80; Weyergang & Frønes, 2020, s. 173) sier elevene trenger veiledning i form av tilbakemeldinger, og ulike verktøy, for at de skal kunne orientere seg i store informasjonsmengder og videreutvikle den kritiske tenkningen. I tillegg uttrykkes det at selvstendig øving i kompetansen ikke er nok alene. Dette viser kritisk tenkning som en avansert kompetanse, som krever at elevene får mye hjelp av lærer. Med en lærer som styrer tydelig, og bidrar med veiledninger, studieteknikker og verktøy, virker det ut fra det ovennevnte som elevene har det de trenger for å kunne tenke kritisk. Dette viser at undervisning i kritisk tenkning er et pedagogisk paradoks. Vi ønsker at elevene skal bli selvstendige og kritiske tenkere, samtidig som en vanlig tilnærming er at vi forsøker å styre elevene i en bestemt retning. Men kan lærerne kontrollere når kritisk tenkning oppstår og utvikles? Kan det tenkes at andre faktorer, som for eksempel musikk og serier, elevenes rollemodeller og holdninger blant jevnaldrende, har større betydning enn undervisningen de får fra lærerne i skolen?

Diskusjonen knyttet til behovet for lærerstyring gjør det interessant at informantene også trekker frem metatenkning, selvrefleksjon, selvstendighet og å være kritisk til seg selv, som

nødvendige egenskaper for å kunne tenke kritisk. At metakognisjon er en sentral del av den kritiske tenkningen bekreftes i styringsdokumentene og gjennom flere teoretiske perspektiv (NOU 2015: 8, s. 10; Facione, 2015, s. 26; Pellegrino & Hilton, 2012, s. 91; Hare, 1979, s. 91; Alexander, 2008, s. 111). Autonomi, å kunne tenke selvstendig gjennom indre diskusjoner, selvregulering og selvinstruksjon er også nødvendig for kritisk tankegang (NOU 2015:8, s. 20; Meld. St. 28 (2015-2016), s. 21; Teige, 2016, s. 106 og 114-115; Kvernbekk, 2008, s. 108; Facione, 2015, s. 2 og 4). Disse ferdighetene handler i stor grad om at elevene skal arbeide med og utforske fag og arbeidsmåter på egenhånd, ved å reflektere over muligheter og velge mellom alternativer, noe som kan virke vanskelig å få til med mye lærerstyring. Dette foregår gjerne i tankene til elevene, og er dermed noe de gjør og arbeider med uten hjelp og veiledning fra lærere. Dette stemmer overens med Kants (Teige, 2016, s. 108) og Pellegrino & Hiltons (2012, s. 93) perspektiver. Her uttrykker de at det handler om å tenke uten veiledning fra andre, å ikke overlate tenkning til ytre autoriteter og at elever med metakognitive ferdigheter kan tilegne seg læring gjennom individuelt arbeid. Altså trenger elevene å tenke på egenhånd. Ut fra dette kan det se ut som for mye styring fra lærerne, som i dette tilfellet er de ytre autoritetene og gjør for mye av den sentrale tenkningen, kan medføre manglende utvikling av kritisk tenkning hos elevene. Åpenbart kan det dermed argumenteres for at elevene må jobbe mye selvstendig, og at lærerne må stole på at dette er funksjonelt, for at de skal utvikles i ønskelig retning. Likevel, selvstendig arbeid trenger ikke nødvendigvis å bety at læreren ikke er med og veileder, eller at elevene overlates til seg selv. Hvor mye lærerne skal veilede kan dreie seg om god balanse. Her kan ikke-autonome og mindre selvstendige elever oppleve mer behov for hjelp, og dermed større vanskeligheter med å skulle være selvstendige, enn elevene som fremstår som autonome og mindre avhengige av hjelp.

At metodene må være ulike for elever som presterer forskjellig, ytres også av Pellegrino & Hilton (2012, s. 93). De sier at de kritiske ferdighetene kjennetegner elevene med høy måloppnåelse, og at det for elevene med lavere måloppnåelse kreves mer arbeid og veiledning for å nå målene. Her blir begrepet modningsnivå sentralt å kikke mer på og reflektere mer rundt. Der informantene uttrykker at mestringen er avhengig av elevenes modningsnivå, kan det tolkes slik at alle kan mestre det, men på ulike nivåer ut fra eget modningsnivå. Dette stemmer også overens med deres videre utsagn om at det er en kompetanse som kan mestres på ulike nivå. Her kommer det dermed like tydelig frem at elevene ikke vil kunne tilegne seg kompetansen helt på egenhånd, og at lærerne er uunnværlige. At mange av de avanserte

ferdighetene sies å være knyttet til elevene som presterer på et høyere faglig nivå, noe som svekker de allerede lavere presterende elevene, kan være årsaken til at lærerstyring og veiledning nevnes som så viktig av informantene. Der noen er mer avanserte i tankegangen i form av selvstendighet og metatenkning, trenger andre mer hjelp for å kunne stille de riktige spørsmålene og skape refleksjon. På denne måten blir det også tydelig at lærerveiledningen er nødvendig for at så mange som mulig skal kunne tenke kritisk, samtidig som dette ikke kan bli for dominerende og overstyrende. Med god balanse mellom veiledning og selvstendig arbeid, kan de likevel tilpasse godt nok, slik at alle elevene kan bli kritiske tenkere. Her kommer det frem en tydelig kompleksitet i gjennomføringen, med tanke på hvordan elevene skal bli kritiske, og balansegangen mellom for mye og for lite lærerstyring og veiledning ser ut til å være hårfin. Det er likevel tydelig at elevene må ta aktiv del i egen læring og utvikling (NOU 2015:8, s. 73), for at kritisk tenkning skal være mulig.

På grunn av digitaliseringen, og den stadig økende bruken av informasjon på internett, blir kritisk tenkning altså viktigere og viktigere. Viktig for utviklingen av kritisk tenkning er det også tydelig at lærerens rolle er. Lærerens rolle blir også viktig i spørsmålet om hva man skal være kritisk til, og ikke minst hvordan man skal få frem elevenes kritiske blikk. Her synes et par av informantene at det er utfordrende å skulle gjøre elevene kritiske til det meste av informasjon, samtidig som de ikke skal gjøres kritiske til, men ha respekt for, etablerte sannheter. Her sier Maiken at det fungerer fint å inkludere begge deler, men at hun oppfatter det som vanskelig for elevene å skille mellom de to. Ifølge Freire & Macedo (1987, s. 34 og 36) og Jøsok & Elvebakk (2019, s. 53) handler undervisning for kritisk tenkning om å være undersøkende og stille spørsmål ved etablerte sannheter. Her ser det ut som etablerte sannheter blir behandlet annerledes enn informasjon man uten problemer kan stille seg kritisk til, selv om teorien uttrykker at det bør stilles spørsmål ved informasjon generelt. At dette oppfattes som vanskelig i skolen, er likevel ikke rart. Skolen presenterer elevene for en rekke tekster, som det også er nødvendig at de lærer å være kritiske til, fordi ingen tekster formidler på en nøytral måte (Blikstad-Balas, 2016, s. 31). Dette bekreftes av Børhaug (2014, s. 441), som sier at elevene oppfordres til kritisk tenkning i skolen, men kun veiledet og i spesifikke retninger. Altså ser det ut som skolen har en jobb å gjøre med tanke på hvordan de etablerte sannhetene blir presentert, slik at det kan åpnes for å stille spørsmål også til dette. Likevel er det ikke foruten grunn at det i styringsdokumenter for skolen heter at elevene skal oppnå en balanse mellom respekt for etablert viten, og det utforskende og spørrende aspektet ved den kritiske kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Det er en sentral utfordring som

løftes frem av informantene. Dersom elevene ikke forstår hva man skal være kritisk til og ikke, eller de ikke forstår årsaken til at det finnes etablerte sannheter, kan man ende opp med elever som stiller seg for kritiske til alt. Selv om det i styringsdokumentene og teorien virker å være et ønske om at balansen mellom etablert viten og annen informasjon skal fungere med god flyt i undervisningen, ser det ikke ut til å være like enkelt i praksis. Selv om det er noe man skal være mindre kritisk til enn andre ting, virker det å være utfordrende å få frem årsaken til dette. Altså er ikke problemet at det finnes informasjon vi er mer kritiske til enn annen, men hvorfor.

Der noen opplever balansepunktet mellom kritisk tenkning og etablerte sannheter som utfordrende, uttrykker flere av informantene at det er utfordrende å få elevene til å hente inn informasjon og være kritiske til den. Blant annet oppfattes det som utfordrende å snu trenden med å bare finne informasjon, uten å være kritisk til den, i tillegg til at mange elever har manglende evne til å lete frem nyttig informasjon. I motsetning til forrige avsnitt, kan man her ende opp med elever som ikke stiller seg kritiske til noen ting. Det hevdes at internett krever flere og mer avanserte strategier for å hente inn informasjon (Weyergang & Frønes, 2020, s. 182; Blikstad-Balas, 2016, s. 29), og fordi internett får en stadig større rolle i undervisningssammenheng, er strategiske kildevurderinger nødvendig for å kunne tenke kritisk (Ferguson & Krange, 2020, s. 196). Der elevene ikke makter å lete frem informasjon, kan det synes et behov for å starte helt fra bunnen av. Dette kan innebære å vise dem og jobbe med dem, på en systematisk måte hvordan informasjon kan hentes, både i bøker og på internett. Derfor må elevene eksponeres for informasjonskilder og oppfordres til å vurdere dem (Ferguson & Krange, 2020, s. 202). Dette kan bety at det for eksempel aldri skal være nok å benytte én kilde, slik Tobias presenterer, fordi man med flere kilder kan sette dem opp mot hverandre og vurdere hvor de er like og ulike. Ved å lese ulike kilder om den samme informasjonen, tvinges elevene til å tenke på stoffet og lete etter forskjeller. På denne måten må de videre vurdere hvilken kilde de ønsker å benytte, og dermed ta et standpunkt. Dette er likevel avansert og utfordrende når det oppleves at de bare henter den første informasjonen de finner, og informantenes utfordringer er svært relevante. Her handler det om å få dem til å forstå at ikke all informasjon er sann, og at det derfor alltid kan stilles spørsmål ved (Ryen, 2019, s. 221-222). For at elevene skal kunne tenke kritisk diskuterte jeg tidligere frem at læreren har en sentral rolle, og at veiledning kan være nødvendig for de svakere elevene. Her kan det være et svært viktig poeng at læreren må være habil med tanke på å finne frem informasjon og å vurdere den, for at elevene skal kunne gjøre det samme. I tillegg kan det

virke som læreren må være en god veileder for å få elevene på rett spor. Likevel kan dette sies å bare være én del av arbeidet, og at lærerne også kan behøve inspirasjon for å mestre oppgaven. En mulig måte å arbeide med denne utfordringen på, er å presentere elevene for mer tvilsom informasjon og stille dem spørsmål om den. Ved videre å presentere dem for mer sannferdig informasjon om det samme, kan de med veiledning studere ulikhetene. Dette presenterte Tom som en mulig inngang for å arbeide for kritisk tenkning. Ut fra drøftingen i dette delkapitlet er det et tydelig behov for flere tanker om hvilke muligheter som finnes for undervisning for kritisk tenkning. Dette diskuteres i neste delkapittel.

7.2 Undervisning for kritisk tenkning

Under intervjuene ble det løftet frem en tydelig positiv sammenheng mellom kritisk tenkning og norskfaget. Lærerinformantene beskrev norskfaget som spesielt ansvarlig for lesing, skriving og muntlige ferdigheter, og de understreker at disse ferdighetene er essensielle for å kunne tenke kritisk. Norskfaget er det største faget i grunnopplæringen, med et særlig ansvar for utvikling av lesing, skriving og muntlig kompetanse (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 49; Udir, 2021, s. 17). Kritisk tenkning er tett knyttet til lesing, skriving og muntlige ferdigheter, i form av å analysere, stille spørsmål og vurdere informasjon (NOU 2015:8, s. 10 og 33; Alexander, 2014, s. 470). Disse ferdighetene understrekes som forutsetninger for å lære og realisere faglig kunnskap (NOU 2015:8, s. 23; Udir, 2021, s. 16). Her kommer det frem en naturlig kobling mellom norskfaget og kritisk tenkning, og flere av informantene uttrykker at begrepet har en paraplyfunksjon i faget. Dette tyder på at norskfaget er særlig viktig for elevenes utvikling av kritisk tenkning. Norsklærerne tillegges dermed et stort ansvar. I første omgang er det verdt å fremheve at lærerinformantene registrerer den viktige relasjonen mellom kritisk tenkning og norskfaget, på samme måte som styringsdokumentene og teorien gjør, slik at de er bevisst på sitt ansvar for elevenes utvikling av kompetansen. Likevel gjør denne koblingen det interessant å se på hvordan undervisning for kritisk tenkning kan foregå i norskfaget. Ifølge UNESCO (2004, s. 15) finnes det ikke én enkelt metode eller tilnærming som er naturlig å benytte i alle kontekster, og metoder og materiell for å fremme kritisk tenkning burde derfor utformes separat og lokalt. Dette er også informantenes oppfatning, og samtlige trekker frem ulike innholdsmomenter i norskfaget, som metoder for å bidra til kritisk tenkning hos elevene. Bruk av ulike typer tekster, gjennom lesing og skriving, bruk av ulike medier som inngang, arbeid med kilder og bruk av muntlige undervisningsformer kommer frem som mest sentralt.

7.2.1 Muligheter i undervisningen

Knyttet til arbeid med tekster understreker samtlige informanter at literacykompetanse, særlig i form av ferdigheter i lesing og skriving, er viktig for å tenke kritisk. Literacy handler blant annet om forståelse og kommunikasjon i arbeid med tekster (UNESCO, 2004, s. 13; Blikstad-Balas, 2016, s. 15), og det uttrykkes i styringsdokumentene å særlig omhandle lesing, skriving og forståelse for og vurdering av teksters innhold (NOU 2015:8, s. 28; Udir, 2021, s. 16). Argumentasjon, skriftlig- og digital kommunikasjon, arbeid med et bredt utvalg sjangre og tekster og bruk av retoriske virkemidler er viktig for utvikling av kritiske evner (NOU 2015:8, s. 27-28; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3; Moon, 2008; Teige, 2016, s. 106; Weyergang & Frønes, 2020, s. 173). Informantene trakk også frem at arbeid med argumenterende tekster, saktekster og retorikk er sentralt i sammenheng med kritisk tenkning. I tillegg nevner de sjangerlære, og å kunne lese og skrive ulike sjangre, som en god innfallsvinkel for kritisk tenkning i norskfaget. Dette er noe de uttrykker å jobbe mye med, og de oppfatter at det gir elevene engasjement, undring og innsikt. I utvidet forstand er alle de overnevnte momentene en del av literacykompetansen (Blikstad-Balas, 2016, s. 2; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 29). Dermed kan det tyde på at literacy, og kritisk literacy, er noe elevene må ha kompetanse i, for å bli kritiske tenkere. Kompetanse i kritisk literacy gir elevene mulighet til å forholde seg vurderende til tekster, slik at de kan møte dem med motstand og forståelse (Soares & Wood, 2010, s. 487; Freire & Macedo, 1987, s. 20; Weyergang & Frønes, 2020, s. 167; Blikstad-Balas, 2016, s. 29). Her kommer det frem at elevene burde utsettes for mengder med tekster i skolen, for at de skal kunne jobbe strategisk med det, på ulike måter, og etter hvert tenke kritisk om innholdet i dem. Dermed er de avhengige av tilgang på tekster. Dette understrekes av Udir (2021, s. 50), som også poengterer at elevene må arbeide utforskende med tekstene. Altså blir det sentralt å inkludere analyser og bruk av ulike typer spørsmål, slik at elevene kan skape mening i tekstene. Engasjering av elevene i ulike typer oppgaver, med veiledning og tilbakemeldinger fra lærer, er ifølge Pellegrino & Hilton (2012, s. 181-182) gode metoder for å bestemme tematekster og -oppgaver. Med andre ord kommer det tydelig frem, gjennom informantenes erfaringer fra undervisning, styringsdokumentenes planer for kritisk tenkning i skolen og teorien på området, at innholdsmomentene i norskfaget, som omhandler tekst, er godt egnet til å drive med arbeid for kritisk tenkning i undervisning. At så mange innholdsmomenter nevnes, både av informantene og i teori og styringsdokumenter, viser at variasjon i typer oppgaver og tekster er viktig. Dette kan gi elevene erfaringer med mangfold, og det kommer derfor frem som essensielt at elevene veiledes i arbeidet, for å kunne orientere seg i tekstene.

Samtidig er det påfallende hvor mye fokus som legges på lesing, analyse og arbeid med tekst generelt, når vi vet hvor lite motivert og interessert mange elever er i å lese i det hele tatt. Mye av litteraturen på literacy-feltet, også i forbindelse med kritisk literacy, tar det for gitt at lesing av ulike sjangre og tekster er noe elevene er motiverte for å gjøre. I forskningen kommer det også frem lite fokus på engasjement som inngang til kritisk læring. Dette er tydelig motstridende, når informantene og styringsdokumentene i stor grad fremsnakker utforskning. Derfor stiller jeg meg undrende til fokuset på at alt skal leses og analyseres, heller enn at det skal oppleves. I stedet for at tekster skal leses, analyseres og brukes til å besvare oppgaver, kan det tenkes at elevenes motivasjon og interesse kunne blitt styrket med fokus på nettopp dette. Dersom tekster kunne blitt lest med den hensikt at innholdet i teksten skal oppleves av elevene, kan det tenkes at den kritiske tenkningen kan oppstå nettopp i samtidigheten med det å oppleve nye begivenheter. Heller enn å analysere for å finne svar og uten fokus på etterarbeid, kan opplevelser av tekstlig innhold, eller filmer og musikk for den saks skyld, gi elevene nye tanker om fenomenene de opplever. Altså kan det tenkes at elevenes ønske eller trang til å stille spørsmål ved ting, ikke nødvendigvis kommer av seg selv i det tekniske arbeidet med å dele opp innholdet i tekster for å finne svar. Det er heller sannsynlig at de føler for å stille spørsmål i situasjoner hvor de blir berørt av noe, erfarer noe nytt eller opplever saker på en annerledes måte.

Å bruke medier, i form av nyheter, sosiale medier og ulike massemedia, nevnes også av informantene som en god inngang til undervisning for kritisk tenkning i dagens samfunn. Informasjon i ulike medier og kanaler gjør det nødvendig å kunne gjøre kritiske vurderinger og orientere seg, for å kunne delta i medier og vurdere kilder (NOU 2015:8, s. 20-21; Blikstad-Balas, 2016, s. 29; Varis, 2008, s. 58). Dette er videre noe som kan trenes gjennom utforskende spørsmål og analyse. Disse forholdsvis nye måtene å presentere informasjon og tekst på, gjør det nødvendig at elevene mestrer metoder for å undersøke hva sannhet er, hvordan det presenteres og hvem som gagnes i ulike fremstillinger av den (Leland & Harste, 2000, s. 3; Børresen, 2021, s. 81). Leland & Harste uttrykker det som sentralt at elevene kan reflektere over hva ulike tekster gjør med dem, og hvem sine interesser de tjener. Altså kan de ulike mediene brukes som tekstelementer der elevene kan analysere innholdet og arbeide med å skille mellom hva som er sant og ikke. I tillegg kan det være gode eksempler på tekster der de må reflektere over hva innholdet og presentasjonsformen gjør med dem. Nærmere bestemt hvordan de blir påvirket av mediene. Her er det sentralt å trekke inn at et kompetansemål for elevenes opplæring er at de skal kunne utforske ulike digitale medier og vurdere hvordan de

påvirker og endrer blant annet kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dette viser at bruk av nyheter, massemedia og sosiale medier er en sentral inngang for å arbeide for kritisk tenkning. Dette gjør det essensielt å reflektere over hva sannhet er, noe som bringer oss videre inn på arbeid med kildebruk, innhenting av informasjon og internettbruk, som også er sentralt i arbeid for kritisk tenkning.

Arbeid knyttet til kildebruk, innhenting av informasjon og internettbruk nevnes av samtlige informanter. De uttrykker at det gir muligheter for å jobbe med kritisk tenkning, og at dette er noe som burde arbeides mye med i skolen. Forskningen og styringsdokumentene vektlegger at kritisk vurdering i skolen i stor grad vil dreie seg om vurdering av digitale kilder og informasjon, gjennom analyse, tolkning og å stille spørsmål, for å kunne avgjøre hva en skal tro (NOU 2015:8, s. 26 og 33-34; Ennis, 1987, s. 10; Facione, 2015, s. 2 og 4). Arbeid med informasjon og kilder er sentralt, fordi kompetansemålene i norskfaget sier at elevene skal bruke kilder på en kritisk måte og vise til kilder i konstruksjon av egne tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Det er også relevant å knytte kildearbeidet til de foregående drøftingene om bruk av medier og arbeid med tekst, fordi det også der handler om å vurdere informasjon. Både styringsdokumenter og forskning på literacy legger til rette for arbeidet med å gjøre elevene kritiske, og det er derfor veldig positivt og viktig at samtlige av lærerinformantene vektlegger dette momentet. Dermed er det ekstra viktig at det finnes klare planer for hvordan dette kan arbeides med i undervisning. Et konkret forslag for undervisning er å bruke internettsider som resett og dokument.no for å, slik Tom uttrykker det, få elevene til å studere ukjente og mer ensidige perspektiver. Ikke minst handler dette om å reflektere over forfatterne, hva de prøver å si noe om og hva dette har å si for mottakerne. Ifølge Blikstad-Balas & Foldvik m. flere (2017, s. 38; Rye & Rye, 2011, s. 34; Skovholt, 2014, s. 19) er dette sentralt i utvikling av kritiske tenkning, fordi internett er en viktig læringsarena, og fordi elever som er kritiske til kildene de bruker vil tilegne seg nye kunnskaper. Dette kan bidra til at elevene får innblikk i hvordan ensidige og subjektive fremstillinger av informasjon ser ut, og de vil dermed få kunnskaper om hva de skal se etter når de leter etter annen informasjon på internett. Dersom de får repetert og arbeidet nok med dette, vil de trolig ha kunnskaper i fremtiden som gjør at de kan vurdere om nye kilder presenterer ensidige eller mangfoldige syn om en sak. Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 27-29) og Weyergang & Frønes (2020, s. 182) er det viktig at elevene får kompetanse i å håndtere internett og nyere medieformer, fordi kontekstene de er en del av gjør at de krever andre strategier en

tradisjonelle lærebøker gjør. Derfor er det essensielt at elevene utsettes for disse typene tekster relativt ofte, og forslaget fra Tom er dermed et interessant alternativ.

Alexander (2014, s. 470) og Børresen (2021, s. 81-82) hevder det er viktig at elevene tilegner seg evnen til å vurdere om argumentene og kildene de leser er gode og sannferdige, i arbeidet med å hente inn informasjon. En måte å arbeid med dette på, kan være å benytte flere typer kilder om det samme temaet, og studere innholdet i dem. På denne måten kan de få sett hva som er likt og ulikt kildene imellom, og dermed får de muligheten til å bestemme seg for hva de oppfatter som sant og troverdig. Med denne typen arbeid får elevene muligheten til å trene på å vurdere informasjon, slik at de ikke tar all informasjon for automatisk å være sann. Dette viser, og Ryen (2019, s. 221-222) bekrefter, at kildekritikk med fokus på refleksjon og undring er særlig godt egnet for å fremme kritisk tenkning. Likevel kan det undres om for mye fokus legges på nettopp kildekritikk. Selv om kildekritikk er viktig, og det har vært en del av undervisning i skolen i mange år, virker det som både forskningen, styringsdokumentene og informantene har vel mye fokus på denne delen av kritisk tenkning. Særlig i forhold til de andre aspektene som blir drøftet her. Dette viser et behov for mer variert tenkning knyttet til hva kritisk tenkning og undervisning for begrepet burde innebære. Samtidig er kildekritikk en sentral del, som ikke burde glemmes.

Det finnes ulike metoder som er hensiktsmessige å benytte i arbeidet med medier, innhenting av informasjon, kildekritikk og internettekster. Tidligere i delkapitlet har jeg blant annet drøftet at arbeid med lesing og skriving er nyttige arbeidsmetoder. Muntlighet, diskusjoner og dialog trekkes frem, av så godt som alle informantene, som svært viktige inngangsmetoder for å fremme kritisk tenkning i undervisningen. Muntlig kompetanse dreier seg om å skape mening gjennom ulike former for å tale og samtale, å reflektere over egen kommunikasjon og å sette seg inn i og anerkjenne andres synspunkter (NOU 2015:8, s. 29; Teige, 2016, s. 108). Gjennom trening i muntlig kompetanse kan elevene altså lære å se en sak eller et fenomen fra ulike vinkler og innta ulike ståsteder. Dette kan innebære å få med seg ulike stemmer som kommer til uttrykk, vurdere hvorfor disse stemmene brukes, identifisere stemmer som ikke får komme til uttrykk og reflektere over hvordan informasjonen kunne blitt formidlet annerledes med andre stemmer. På denne måten kan lærer og elever bygge på hverandres synspunkt og utsagn, for å konstruere felles mening av informasjon. Slik kan elevene bli åpne og mottakelige for andre synspunkter og nye ideer. En av disse muntlige metodene, som blant annet Ulrikke er sterk tilhenger av, er den litterære samtalen. Her foreslår hun å arbeide med tekster i fellesskap og samtale om de ulike oppfatningene som kommer frem. Videre,

uttrykker Ulrikke, kan klassen deles i to og fremme hver sine oppfatninger ved å konstruere argumenter.

Selv om elevene skal være mottakelige for andres synspunkter, mener Hare (1999, s. 91) og Pellegrino & Hilton (2012, s. 181-182) det er viktig at de også har nødvendige redskaper for å vurdere synspunktene som møter dem, slik at de ikke uten grunn tar alt for god informasjon. Dette viser at det er vel så viktig at elevene lærer å forstå og tolke informasjonen de blir servert med, slik at de kan vurdere om synspunktene er gyldige eller ikke, og dermed om det er noe de selv kan benytte seg av, eller om de må komme med motargumenter. Når elevene trenes i muntlige ferdigheter, er det viktig at de øver på å lytte til andre og spille videre på det som blir sagt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). På denne måten får de samarbeidet om å forstå argumenter for ulike standpunkt, og videre vurdert hva de oppfatter som troverdig. Selv om de litterære samtalene tradisjonelt dreier seg rundt tekster fra bøker, og gjerne skjønnlitterære tekster, kan dette også være hensiktsmessig knyttet til andre typer tekster. Eksempler på slike tekster er internettekster, som ble drøftet i forrige avsnitt. Altså er samtaler om tekstene, hva de representerer, hvem som har skrevet dem og hvordan de påvirker, sentralt for å vekke elevenes kritiske tanker. Sander og Marianne oppfatter også det muntlige aspektet som positivt i sammenheng med kritisk tenkning. De sier at elevenes muligheter til å diskutere, kommentere og bygge videre på hverandres utsagn og å konstruere felles sannheter, vil gjøre dem mer kritiske. Sentralt her er kompetansemålet som sier at elevene skal kunne informere, fortelle, argumentere og reflektere i muntlig praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Med andre ord viser informantene, styringsdokumentene og teorien enighet om viktigheten av muntlig praksis for kritisk tenkning.

Bruk av muntlige kompetanser i undervisningen fordrer kompetente lærere. Informantene fremmer bruk av ulike interaksjoner, men blant andre Alexander (2008, s. 110-111), Freire & Macedo (1987, s. 38) og Ferguson & Krangle (2020, s. 202) uttrykker at slik undervisning krever lærere som håndterer dialog, gruppediskusjoner og datastøttet undervisning, og at de kan velge mellom disse etter behov. Med andre ord er det viktig å veksle mellom de muntlige metodene ut fra kontekster, og lærerne må sørge for å mestre de ulike metodene. Her er det sentralt å trekke inn skolens tradisjonelle og mye brukte måte å snakke om tekster på; altså der lærer snakker og elevene tar imot informasjon (Blikstad-Balas, 2016, s. 81 og 85).

Forskningen viser tydelige forventninger om hvilke kompetanser lærerne må ha, for å realisere undervisning for kritisk tenkning. I tillegg kan det virke som undervisning basert på muntlige metoder ikke vil føre til elevenes kritiske tenkning, dersom lærerne ikke innehar

riktig kompetanse. Selv om lærerne kompetanse er viktig, kan det likevel tenkes at elevene kan mestre ulike aspekter av kritisk tenkning, uavhengig av dette. Dette er fordi, som jeg har drøftet tidligere, kritisk tenkning også kan tilegnes gjennom selvstendighet og autonomi. Trolig vil det likevel variere fra elev til elev, hvor mye de får ut av denne undervisningen. Altså kan det virke som god kompetanse hos lærerne kan bidra til likere utvikling for elevene.

Selv om lærerne må mestre ulike måter å være muntlig på, hevder Alexander (2008, s. 92-93) og Blikstad-Balas (2016, s. 82 og 85) at det er sentralt at elevene snakker mye i situasjoner med for eksempel diskusjoner og dialoger. Her er det altså viktig at lærer kan styre og sjonglere mellom ulike former for samtaler, samtidig som det er elevene som skal gjøre det meste av snakkingen, fordi det tross alt er de som skal trenes til å bli kritiske i samtaler. Elevene må erfare ulike måter å snakke om tekster, med åpne spørsmål og gjennom dialog og diskusjon. Dermed holder det ikke å planlegge for et muntlig opplegg, hvis ikke elevene er deltakende og har ordet store deler av tiden. Dette perspektivet viser et komplekst og krevende opplegg, både for elever og lærere, som krever en kompetent lærer med evne til å gjøre elevene deltakende. Likevel, dersom dette evnes, er det gode muligheter for at elevene kan tilegne seg kritisk kompetanse. På denne måten kan de utvikle en bredde i forståelsen, gjennom muntlig praksis. Her fremmer Alexander (2008, s. 92-93) og Blikstad-Balas (2016, s. 82 og 85) et behov for at lærerne makter å balansere mellom styring av muntlige læringsmetoder, og elevenes aktive deltakelse for læring. En inngang som nevnes, både av Pellegrino & Hilton (2012, s. 181-182) og av informantene, er å spille på elevenes interesser når det skal velges tekster og temaer til samtale og diskusjon. Dette kan bidra til mer motivasjon for elevene. I tillegg har de trolig allerede gjort seg opp en mening om innholdet, noe som kan gjøre det enklere for dem å argumentere for det de mener, samtidig som det åpner opp for mer samtale knyttet til å godta og vurdere andres synspunkter på det samme. Derfor bør undervisningen ha innholdsmomenter som knyttes til elevenes omgivelser og interesser og er tilpasset deres individuelle behov.

Det kommer altså tydelig frem, fra både Pellegrino (2012, s. 181-182), Blikstad-Balas (2016, s. 82 og 85) og Alexander (2008, s. 110-111), at muntlige ferdigheter og muntlig arbeid i samhandling med andre, er en sentral del av arbeidet for å utvikle elevenes kritiske tenkning. Dermed må de få øvd seg på å snakke mye. Det er med andre ord en sammenheng mellom elevens deltakelse og muligheter for å være kritiske innenfor ulike former for samtaler. Dette er logiske sammenhenger, og informantene la også vekt på viktigheten av aktive elever i den muntlige undervisningen. Det er imidlertid et paradoks at det er de elevene som trenger å

delta mest i muntlige aktiviteter, som deltar minst (Grimstad, 2012, s. 23 og 29). I denne sammenheng er det lite hensiktsmessig å peke på at det er elevene som er ansvarlige for egen læring og utvikling, selv om de ifølge blant andre Facione (2015, s. 2 og 4), Jøsok & Elvebakk (2019, s. 50), Teige (2016, s. 107 og 114) og flere av informantene skal være selvstendige og autonome. Det er skolens og lærerens ansvar å sørge for at alle elever får muligheten til å lære ut fra egne forutsetninger. Derfor er det ikke så enkelt som å innføre muntlige arbeidsmetoder, fordi elevene ikke automatisk deltar og blir kritiske av den grunn. Spørsmålet er derfor hvordan innholdet kan tilpasses og hvilke arbeidsmåter som fremmer deltakelse fra elevene som trenger det mest, men i utgangspunktet gjør det minst, som for eksempel minoritetsspråklige elever. Informantene var tydelige på at det er store variasjoner elevene imellom, og at det dermed må tilpasses hver enkelt. Til tross for at de fremmet mange metoder for felles arbeid mot kritisk tenkning, snakket de mindre om konkrete metoder for tilpasninger av undervisningen for hver elev.

I forbindelse med samtaler i undervisningen og elevenes muntlige aktivitet, nevner likevel flere av informantene et eksempel som kan tolkes i retning av tilpasning. De uttrykker at det er nødvendig å stille de riktige typene spørsmål i det muntlige arbeidet. At bruk av åpne og filosofiske spørsmål, i dialog med elevene, kan bidra til å fremme deres kritiske forståelse, nevnes mye i teorien og forskningen (Alexander, 2008, s. 92-93; Almulla, 2018, s. 15; Schjelderup, 2012, s. 7; Børresen, 2021, s. 37; Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 27; Pellegrino & Hilton, 2012, s. 181-182). Typen spørsmål som stilles er dermed svært relevant. Med andre ord virker det igjen viktig at lærer er bevisst sin rolle og forbereder seg på undervisning som kan fremme forståelse hos elevene. Dette må altså helst bestå av åpne spørsmål, der elevene ikke oppfordres til å finne fasitsvar, men kan utforske og dermed vurdere informasjonen på en god måte. For at dette skal foregå i det muntlige arbeidet i klasserommet, kan det være en idé å ha åpne spørsmål og reflekterende oppgaver som en standard også i det skriftlige arbeidet. Når de jobber på samme måte i det skriftlige og muntlige arbeidet, kan det være lettere for dem å tilegne seg den ønskede tenkningen, fordi de får repetert metoden såpass mye. På denne måten kan elevene oppfatte at det alltid forventes at de skal undersøke, reflektere og tenke gjennom det de svarer på og hvordan de svarer. Slik kan de også forstå at man ikke er ute etter fasitsvar, men elevenes tanker om et tema eller informasjon som er gitt.

Samtlige av de overnevnte undervisningsmomentene kommer til syne i kompetansemålene for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Alt dette legger tydelige føringer for

hvordan elevene skal jobbe i undervisningen, for å bli kritiske tenkere, og gjennom drøftingen kommer det frem mange tydelige eksempler på hvordan dette kan jobbes med. Dermed er det i dette delkapitlet bidrag fra praksisfeltet som sier noe om hvordan det kan undervises og hvordan lærere kan bidra i utviklingen av kompetansen, som også støttes av teorien. Altså foregår det tilsynelatende godt arbeid for å kunne realisere læreplanens intensjoner for kritisk tenkning, fordi såpass mye av det informantene forteller om, stemmer overens med det som står i styringsdokumentene og teorien. Dette gjelder både med tanke på norskfagets kompetansemål, og de praktiske innholdsmomentene informantene presenterer. Flere av informantene presenterer helt konkrete undervisningsmetoder og tips, som kan bidra til elevenes kritiske tenkning. Dette kan bidra til utvikling av praksis innenfor feltet og kanskje overføres til andre kontekster. Likevel fremstår litteraturen til tider svært instrumentell, og det er påfallende hvor normativ den virker, med tanke på hvordan den gir instruksjoner for gjennomføring av undervisning, knyttet til literacy og kritisk tenkning. Tilsynelatende er dette også noe som foregår uten at det blir tatt særlig hensyn til de individuelle forutsetningene en kan finne, både innad i skoler, blant lærere og blant enkeltelever. Dette er sentralt å stille spørsmålsteget ved, og jeg vil derfor sette søkelyset på noen av disse individuelle erfaringene, som ble løftet frem i intervjuene.

7.2.2 Mulighetenes utfordringer

Det er altså mye som tyder på at lærerinformantene oppfatter intensjonene for kritisk tenkning i læreplanen, på en måte som gjør at de opplever å kunne realisere denne typen undervisning i norskfaget. Likevel er det viktig å tenke på at skoler har ulike utfordringer med dette arbeidet, og at utvikling av god pedagogisk praksis gjøres ut fra lokale behov og i samarbeid mellom skolens ulike aktører. I denne sammenhengen trekker informantene frem utfordringer, som gjør at det går an å stille spørsmål ved arbeidet med å realisere undervisning for kritisk tenkning. Blant annet sier noen av informantene at posisjonen sosiale medier har fått i samfunnet, oppleves utfordrende i forbindelse med innhenting av informasjon, og det å forholde seg kritisk til input. Det ble nevnt som en mulighet for å jobbe for kritisk tenkning, og både styringsdokumentene og teorien uttrykker at dette bør arbeides med (NOU 2015:8, s. 20-21; Blikstad-Balas, 2016, s. 29; Varis, 2008, s. 58; Leland & Harste, 2000, s. 3). Til tross for at det er nødvendig å jobbe med, byr det på utfordringer, kanskje av akkurat samme grunn som årsaken til at det er viktig å jobbe med. Flere av informantene snakker nemlig om usikkerhet knyttet til sosiale medier. Ulrikke synes det er utfordrende å hjelpe dem til å navigere, fordi mengden med informasjon er så stor, og fordi så mye av informasjonen de får gjennom medier på telefonen er ufiltrert. Altså er det ikke bare enkelt å skulle benytte

muligheten som kommer med de utradisjonelle mediene. Fordi det er så massive mengder med informasjon på så mange ulike medier, virker det vanskelig for lærerne å henge med på informasjonen elevene omgis med til daglig. Kamilla trekker dette frem som en utfordring og sier det er vanskelig å møte elevene der de er i samfunnet, fordi de har helt andre tilnærminger til mediene og informasjonen enn hva lærerne har. Dermed er det ikke bare å forberede et opplegg, for eksempel med dialog om nyheter, fordi elevene har helt andre forutsetninger for å forholde seg til dette enn hva læreren har. Dette gjør det stadig mer komplekst. Samtidig viser dette hvor viktig det er å forholde seg til, og for elevene å bli kritiske til. Derfor er utfordringen viktig å løfte frem og sentral for lærerne å reflektere over og forholde seg til i planlegging av undervisning for kritisk tenkning. I tillegg er det vel så sentralt at forskere og utviklere av styringsdokumenter for skolen reflekterer over det samme, slik at det kan fremmes forslag til håndtering av slike utfordringer. Tiltak og forslag for undervisning ble reflektert over tidligere i delkapitlet, men dette med sosiale medier fremmes som ekstra viktig å tenke over. Økt bevissthet på dette området kan derfor være et startpunkt.

En annen sentral utfordring som nevnes, er at det oppleves store forskjeller i elevenes lese- og skriveferdigheter. Derfor, uttrykker informantene, er det utfordrende å hjelpe elevene som opplever vanskeligheter med lesing og skriving, til å bli kritiske tenkere. Særlig opplever lærerne at noen elever har lave tekniske leseferdigheter og er lite trent i å lese mellom linjene. Dette er interessant å kikke mer på. Når kritisk tenkning tydelig fordrer disse ferdighetene, og det oppstår utfordringer knyttet til utviklingen av ferdighetene, blir det utfordrende å utvikle kritisk tenkning hos elevene. Utfordringen kan ses i sammenheng med at Blikstad-Balas & Foldvik (2017, s. 38), Bartlett & Miller (2011) og Dwyer (2013) oppfatter et vesentlig gap mellom kompetansene elevene skal tilegne seg, og det de faktisk får til i selvstendig arbeid. Altså virker det ikke å være ukjent at det blir vanskelig for noen elever å oppfylle læreplanens krav. Freire & Macedo (1987, s. 23) hevder at lesing og skriving, i forbindelse med literacy, handler om å sette sammen uttrykk. Elever som av ulike årsaker har problemer med å sette sammen disse uttrykkene og opprette en forståelse for det de leser, kan trolig få utfordringer med arbeidet som foregår etter teksten er lest. Kritisk literacy-kompetanse fordrer språklig innsikt, og forståelse av teksters innhold, for å kunne arbeide videre med teksten (Weyergang & Frønes, 2020, s. 487; Leland & Harste, 2000, s. 3). Uten forståelse for språket og innholdet i teksten som er forsøkt lest, vil det for eksempel bli vanskelig å svare på spørsmål om innhold og forfatter, og det blir vanskelig å bruke innholdet til å sette teksten inn i en kontekst det skal reflekteres over. I situasjoner som disse er det igjen verdt å tenke på om arbeid for

kritisk tenkning kunne blitt gjennomført på andre måter, enn bare arbeid med tekst gjennom analyse og tekniske oppgaver. Med mer fokus på elevenes opplevelser og inntrykk, kunne kanskje også elevene med lavere lesekompetanse tilegnet seg kritisk tenkning. Det er sentralt å undres over hvorvidt det kan finnes bedre alternativer til den tradisjonelle undervisningspraksisen. Fordi elevene sitter mye i klasserommene og opplever de samme sanseintrykkene hver dag, kan kreativitet bli mangelvare. Særlig i fag som norsk, som jo er et skapende fag, kan det tenkes at mer utforskende, kreativ og kritisk tenkning kan finne sted hvis undervisningen ikke alltid er like statisk. Alternativer, som bruk av kulturinstitusjoner i form av museumsutstillinger og teater, ulike typer ekskursjoner og uteskole i miljøer nært og mer fjernt fra det kjente skolemiljøet, kan bidra til å gi elevene andre typer sanseintrykk og opplevelser. Dette kan stimulere elevene på en annen måte, slik at både tankegangen og de kroppslige- og sansemessige måtene å arbeide på kan utvikles. Å utfordre den tradisjonelle klasseromsundervisningen virker å være nødvendig fordi fagfornyelsen legger opp til nye typer kompetanser. Derfor er det kanskje en idé å kombinere alternative undervisningsarenaer med tradisjonell undervisningspraksis, for å kunne fremme kreativitet og utvikle elevenes kritiske tenkning.

Det aller meste av informasjon man skal forstå og orientere seg i formidles gjennom tekster og ifølge Weyergang & Frønes (2020, s. 168) blir lesing derfor en forutsetning for å kunne tilegne seg andre kompetanser. På bakgrunn av dette og informantenes opplevde utfordringer, kommer det frem et tydelig behov for flere alternativer til hvordan utfordringen kan angripes i praksis, slik at kritisk tenkning blir mulig for elever med ulike måloppnåelser i lesing. Et forslag, i forbindelse med literacy og tekstarbeid, er fra Marianne og handler om å arbeide grundig med førlesingsstrategier for å bygge opp elevenes forkunnskaper. Dette bekreftes i teorien på området, der det fremmes som viktig at eleven får kjennskap til ulike strategier og spørsmål de kan stille, i arbeidet med tekst (Weyergang & Frønes, 2020, s. 168). Slik får elevene informasjon og kunnskaper om teksten før den skal leses, noe som kan bidra til at de danner seg en forståelse for teksten selv om de ikke får med seg innhold under lesingen. Altså kan arbeid med lesestrategier, blant annet førlesingsstrategier, bidra i arbeidet for å styrke elevenes lesing, som videre kan styrke deres muligheter for å utvikle kritisk tenkning. Weyergang & Frønes (2020, s. 173) hevder også at ulike forkunnskaper, gjerne i form av sjangerkunnskaper og språkkunnskaper, kan bidra til at elevene kan mestre kritisk vurdering av tekster. Dette tyder på at det ikke bare er lesingen i seg selv som kan gi elevene kritisk kompetanse, men at kunnskaper om ulike aspekter knyttet til teksten kan bidra til det samme.

Å lytte til tekst ble nevnt av blant andre Maiken, som en løsning for elevene som har utfordringer med å lese. Dermed kan det tenkes at samtaler om tekst, lytting til lydbok eller å se filmatiseringen av en bok, kan være gode alternativer for at de svakere leserne også utvikler kritisk tenkning. I motsetning til litteraturen, viser lærerne andre muligheter enn de tradisjonelle måtene å arbeide med tekst. Alternativene kan bidra til et større fokus på elevenes opplevelser, og mindre sådan på de tekniske ferdighetene de behøver for å løse oppgaver i etterkant av teksterfaringen. Dette kan bidra i elevenes utvikling av kritiske blikk på tekster.

Et annet forslag for å bedre lesingen til elevene, slik at de kan utvikle kritisk tenkning, knyttes til læring i samhandling med andre. Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, s. 28) og Street (2003, s. 77) sier at lesing fordrer trening og dreier seg om samhandling med omgivelsene i sosial praksis. Her kan det virke som arbeid med tekster i sosial samhandling med andre, for eksempel medelever og lærer, kan bidra til bedre forståelse for enkeltelever. Dermed kan én løsning være å benytte muntlige metoder i arbeid med tekst, etter at elevene har lest teksten for seg selv, slik jeg har drøftet tidligere i delkapitlet. På denne måten får de den faktiske lesetreningen, samtidig som de får hjelp og veiledning til å konstruere forståelsen, gjennom den sosiale samhandlingen. Det kan også være nyttig å spille på elevenes interesser, og veilede dem ved bruk av tilbakemeldinger, for å bedre elevenes leseforståelse (NOU 2015:8, s. 29). Dette kan for eksempel innebære å velge tekster som handler om temaer elevene interesserer seg for, eller tekster som handler om dagsaktuelle temaer. Det kan også innebære å benytte elevenes erfaringer i samtaler om de ulike tekstene. Slik kan elevene starte med et utgangspunkt der de ønsker å lese teksten, noe som kan gjøre det lettere å komme seg gjennom. I slike tilfeller har de også en forforståelse for temaet de leser om, noe som kan gjøre det enklere å få en forståelse for teksten i seg selv. Dette kan bidra i elevenes lesetrening, slik at de etter hvert kan bli habile lesere som senere tenker kritisk om det de leser.

I forbindelse med muntlige metoder i arbeid med tekst, hevder Blikstad-Balas (2016, s. 97-110) at bruk av gode spørsmål er svært sentralt. Hun uttrykker at åpne spørsmål kan bidra til å styre lesingen i bestemte retninger og vise hvilke deler av teksten læreren trekker frem som viktige. Dermed kan elevene alltid følge med på hva som legges vekt på under lesingen, og de vil slik kunne tilegne seg informasjon om innholdet i tekstene ved å studere spørsmålene. Altså, dersom de ikke har fått med seg særlig mye ved å lese teksten, skal de likevel kunne tilegne seg informasjon. Å stille spørsmål kan hjelpe elevene til å tenke på andre måter enn de

pleier, i tillegg til at de kan følge med på egen lesing. Ifølge Blikstad-Balas kan lærerne slik bidra til elevenes refleksjon, og videre kritisk tenkning i forbindelse med tekst. Forskningen og teorien argumenterer dermed for at arbeid med spørsmål og kritiske vurderinger vil fremme selvstendig kritisk tenkning. Ut fra dette synet kan lærerne stille spørsmål ved påstander og motargumenter og be om utfyllende svar, noe som kan legge et grunnlag for elevenes videre utvikling for kritisk tenkning. Her kommer det altså frem flere muligheter for å bedre leseevnen til elevene som har utfordringer med denne delen av utdanningen. Likevel er det igjen verdt å poengtere at det fremmes som essensielt at elevene er gode lesere, for at de skal kunne tenke kritisk om tekstene, kildene og informasjonen de leser. Det er også verdt å merke seg at litteraturen, også her, er svært instrumentell og belærende med tanke på hvordan lærernes undervisning bør foregå. Heller ikke her er det tatt i betraktning individuelle forhold, begrensninger eller preferanser. Derfor burde litteraturens utsagn tas med en klype salt. Som jeg nevnte innledningsvis i delkapitlet, er det i undervisning for kritisk tenkning viktig å utforme metoder og materiell lokalt (UNESCO, 2004, s. 15). Dermed burde lærerinformantenes utsagn om hva de oppfatter som muligheter og utfordringer tas i betraktning i deres kontekst. I andre kontekster kan det være andre utfordringer og rammefaktorer som avgjør hvordan skoler og lærere kan legge til rette for kritisk tenkning i norskundervisningen. Altså er ikke metodene universelt fungerende.

7.3 Et vanskelig definert begrep som byr på utfordringer

I det foregående delkapitlet ser vi at en rekke andre begreper brukes i forklaringen av hvordan det kan arbeides for kritisk tenkning. Dette var også tilfellet når informantene skulle definere begrepet. Flere av dem nevnte at kompetansen handler om å være bevisst på seg selv, andre mennesker, omgivelsene rundt og informasjon. Begreper som trekkes inn, av blant andre Sander, Kamilla og Ulrikke, er selvstendighet, metakognisjon, refleksjon, analyse, argumentasjon, retorikk, kildekritikk og å stille seg undrende til ting. I tillegg uttrykte de at literacy-ferdigheter, inkludert lesing, skriving og muntlige ferdigheter, er viktige deler av den kritiske kompetansen. Her viser de til andre ferdigheter og kompetanser i forklaringen av hva kritisk tenkning innebærer. Slike forklaringer samsvarer med styringsdokumentene og teoriens beskrivelser av hva kritisk tenkning er. Det handler om å kunne analysere, drøfte, stille relevante spørsmål, arbeide med problemløsning, vurdere argumenter og kilder, tolkning, metakognisjon, selvregulering, dømmekraft og refleksjon (NOU 2015:8, s. 10 og 20-21; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6; Udir, 2021, s. 50; Facione, 2015, s. 26; Pellegrino & Hilton, 2012, s. 91; Imsen, 2016, s. 290; Teige, 2016, s. 106 og 108; Ennis,

1987, s. 10; Blikstad-Balas, 2016, s. 81 og 85; Hare, 1999, s. 91; Freire & Macedo, 1987, s. 34 og 36; Ferguson & Krangle, 2020, s. 196; Skovholt, 2014, s. 19; UNESCO, 2004, s. 13). I tillegg fordrer det literacykompetanse og evne til å diskutere, argumentere, utforske, undersøke, tenke selvstendig og kommunisere (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 21 og 28; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3 og 9; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6; Taylor, 1987, s. 112; Alexander, 2014, s. 470; Ryen, 2019, s. 221-222; Varis, 2008, s. 58; Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 50). Hermed er det tydelig at kritisk tenkning kan handle om ulike ting, og at det ikke finnes én bestemt definisjon på hva det innebærer. Til tross for at informantene snakker mye om andre begreper, kan det likevel tyde på at de er inne på ulike komponenter av kritisk tenkning, fordi både styringsdokumentene og teorien gjør det samme. I tillegg var også flere av informantene inne på at kritisk tenkning handler om å finne ut av hva som er sant i informasjon og kilder, noe som er gjennomgående i Børresens (2021, s. 82) fremstilling av hva begrepet innebærer. Samtidig går dette an å stille spørsmålstegn ved, fordi det blir vanskelig å være helt sikker på hva som legges i begrepet, når de velger å forklare det ved å bruke andre begreper. Dette gjelder ikke bare informantene, men kritisk tenkning i generell forstand. Med dette kommer det til syne et behov for å utforme en universell definisjon for kritisk tenkning, slik at det kan bli lettere å fatte hva det innebærer. I den forbindelse er det sentralt å tenke over at det handler om egenskaper som ikke er enkelt observerbare (Ennis, 1996, s. 180). At kritisk tenkning som kompetanse ikke er enkel å observere, kan være en forklaring på hvorfor det er vanskelig å definere, og at det dermed er enkelt å støtte seg på liknende og beslektede begreper. Likevel, når informantene brukte disse beslektede begrepene for å forklare det kritiske, beskrev de ulike prosesser elevene går gjennom i arbeidet med å tenke kritisk. Inntrykket er derfor at lærerne har god oversikt over hva det vil si å være en kritisk tenker. Det er likevel spennende at de beskriver begrepet med nokså instrumentelle perspektiver, samtidig som de trekker inn sannhetsbegrepet. Dette tyder på at det er et mangfoldig begrep, som er vanskelig å definere, i tillegg til at det kan tyde på manglende felles forståelse for begrepet i skolen. Samtidig kan det ses på som positivt at lærerne ser begrepet som omfattende, og at det innebærer ulike aspekter, både instrumentelle og i forbindelse med sannhet.

Selv om informantene ikke presenterer en entydig definisjon på kritisk tenkning, er det mye som tyder på at de har samme forståelse av begrepet. En slik felles forståelse kan kanskje tyde på godt arbeid med planene på lokalt nivå, før implementering. Dette synes i forrige delkapittel, der det ble drøftet en rekke muligheter for undervisning for kritisk tenkning i

norskfaget. Til tross for disse mulighetene, virker kritisk tenkning å være en kompleks kompetanse, som også kan by på utfordringer. Samtlige informanter løftet frem ulike momenter under intervjuene, som gjør det utfordrende å bidra til elevenes kritiske tenkning. Flere av dem trekker frem elevenes manglende forkunnskaper. Marianne beskriver utfordringen slik:

... kritisk tenkning er mulig for alle, men ... antakeligvis kun i de temaene dem har nok grunnbase i. De [må] jo ha en kunnskapsbase i bunn ... for det er vanskelig altså å skulle løpe maraton før du har lært å gå.

Her kommer det frem en tydelig oppfatning av at manglende forkunnskaper gjør det vanskelig å drive med arbeid for kritisk tenkning. Ennis og Ryen (Ennis, 1996, s. 180; Ryen, 2019, s. 218) hevder at kritisk tenkning innebærer egenskaper som ikke kan tilegnes på samme måte som forkunnskaper. Det utfordrer den tradisjonelle måten å undervise på, som innebærer reproduksjon av kunnskap og likestilling mellom kunnskap og informasjon. Dette kan tyde på at forkunnskapene, som lærerne oppfatter som manglende, kanskje ikke er så viktige som de tenker. Likevel hevder flere at forkunnskaper og faglig innhold er nødvendig for elevenes utvikling og benyttelse av kritisk tenkning (Teige, 2016, s. 108; Ennis, 1996, s. 10; Ryen, 2019, s. 218; Weyergang & Frønes, 2020, s. 173; Blikstad-Balas, 2016, s. 70). Altså kan det virke som elevene trenger forkunnskaper for å gjøre vurderinger av informasjon og ulike standpunkt. Dermed må etablert kunnskap videreformidles fra lærer, slik at elevene kan tilegne seg nødvendige forkunnskaper. Til tross for dette hevder Imsen (2016, s. 290) at det i fremtiden vil være viktigere å vite hvordan en skal finne kunnskap ved behov, enn å måtte tilegne seg kunnskaper som foreldes raskt, fordi kunnskap blir stadig mer dynamisk. Dette er igjen en motsats, som gjør at det virker som forkunnskaper ikke er så sentralt likevel. Det kommer dermed frem en tydelig kompleksitet i forholdet mellom kritisk tenkning og forkunnskaper. Dette kan tolkes dithen at etablerte forkunnskaper, i form av gjengitt faginnhold, ikke skal være like dominerende i undervisningen som det en gang var. Samtidig er forkunnskaper, i form av faglig innhold, nødvendig for at elevene skal ha noe å tenke kritisk om. Uten kunnskaper om temaene de skal tenke kritisk om, kan det tyde på at tenkningen ikke vil føre med seg særlig mye læring. Som Marianne uttrykker, er det vanskelig å arbeide for noe på et avansert nivå, før du i det hele tatt mestrer det grunnleggende. Det virker likevel viktig at lærer ikke baserer all undervisning på å videreformidle kunnskap elevene skal gjengi, fordi dette i seg selv ikke fører til kritisk tenkning. Altså er det en balansegang, der det er et poeng å inkludere nok av begge sider. En solid base med

forkunnskaper må etableres, men refleksjon over og vurdering av denne informasjonen virker å være vel så viktig.

En annen utfordring informantene opplever i forbindelse med undervisning for kritisk tenkning, er der Ulrikke uttrykker at noen elever er veldig steile. Hun poengterer at mange har med seg mye viten hjemmefra, og at det er vanskelig å få elevene til å åpne opp for andre synspunkt og stille spørsmål ved kunnskapen de har med hjemmefra. Dette samsvarer med Weyergang & Frønes (2020, s. 191-192), som uttrykker at elevenes hjemmeforhold blir unødvendig viktige i skolesammenheng. Dette gjør opplæringen til kritisk tenkning mer tilfeldig, og hjemmets praksiser kan overstyre ønsket utvikling i skolen. Maiken trekker frem elevene som oppfattes å være veldig usikre og mindre selvstendige, som en utfordring med å skape god undervisning for kritisk tenkning. Alexander (2008, s. 92-93) sier det er viktig at lærer respekterer og nærer individuelle forskjeller og venter til elevene er klare til å gå videre, i stedet for å presse dem til å gjøre det. Steile og usikre elever trenger derfor ikke nødvendigvis å tolkes som noe negativt, men de trenger trolig mer tid for å bli mer åpne og klare for å utfordres til mer kritisk tenkning. I den forbindelse er det viktig å poengtere at denne kompetansen kan læres, blant annet gjennom veiledning (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 93). Dette viser at tilpasset opplæring, der lærer gjennomfører individuelle veiledninger av elevene, er sentralt. Selv om dette kan være et utgangspunkt, er det verdt å poengtere at det ikke er enkelt å gjennomføre, fordi klassene består av mange elever med ulike forutsetninger. Dermed vil det kreve mye tilpasninger og veiledninger. Ferguson & Krangle (2020) kritiserer teorien for manglende konkrete tiltak for hvordan lærere kan støtte utviklingen av kritisk tenkning. Selv om undervisningen handler mye om tilpasninger til enkeltelever og kritisk tenkning kan foregå på ulike nivå, virker det altså å være et behov for konkrete tiltak, for hvordan lærerne kan møte denne typen utfordringer i skolehverdagen. Kompetanse, også i kritisk tenkning, handler om å ta del i ulike språklige kontekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 18). Dermed kommer det frem at samhandling og arbeid i fellesskap må til for at elever, med ulike forutsetninger, skal lære å tenke kritisk. Slik får de mulighet til å finne ut av ting i fellesskap, og de må dermed ta i betraktning andre synspunkt enn bare sine egne. Dette kan åpne for nye tanker. I forbindelse med elevenes ulike forutsetninger, kan det også benyttes mer individuelle tekstpraksiser, slik at tekstene er bedre tilpasset hver enkelt elev, og elevene har mulighet til å tilpasse hvordan de forholder seg til tekstene (Blikstad-Balas, 2016, s. 86; Ferguson & Krangle, 2020, s. 202). Slik kan det bli enklere å hente ut enkeltelevers måte å tenke på, slik at

de videre kan veiledes til mer kritisk tenkning. God og tydelig veiledning fra lærer er derfor essensielt her.

Utfordringene lærerne møter i undervisningen kan kobles til de mer strukturelle og personlige utfordringene de nevner i forbindelse med implementeringen av kritisk tenkning i skolen. Avsnittet som drøfter defineringen av begrepet kan knyttes til den neste utfordringen, fordi det kan virke som noen av lærernes begrepsapparat, eller manglende sådan, gjør implementeringsarbeidet utfordrende. Dette uttrykkes også teoretisk, i form av at mange lærere opplever utrygghet i forbindelse med undervisning for kritisk tenkning (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191-192). Maiken synes det er utfordrende å undervise for kritisk tenkning fordi hun selv ikke har brukt begrepet i større grad enn kildekritikk. I tillegg uttrykker hun at hun synes kritisk tenkning er et vanskelig begrep, som hun ikke bruker noe særlig i egen dagligtale. Derfor opplever hun et behov for mer tid for å forklare, snakke om og jobbe inn begrepet for seg selv, før hun er klar for å formidle det til elevene. I styringsdokumentene beskrives kritisk tenkning som en essensiell kompetanse, som skal arbeides mot i skolen (NOU 2015:8, s. 8). Fordi det presenteres som en såpass viktig kompetanse, burde det arbeides mye med i forkant av implementeringen, slik at lærerne opplever å inneha kompetansen. Selv om det trolig foregår mye forarbeid i skolene, er det ingen selvfølge at det for alle lærerne oppleves å være nok. Styringsdokumentene uttrykker også at innholdet i læreplanen skal være forståelig for lærerne (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 42). Ifølge Imsen (2016, s. 265-279) er læreplanen formulert slik at lærerne kan tolke og konkretisere innholdet, noe som gir store tolkningsrom og forskjeller i hvordan de tolker planen og mulighetene for å gjennomføre den i praksis. Tolkingsrommet gjør det viktigere at lærerne evner å velge innhold som er egnet med tanke på de pedagogiske målene (Ryen, 2019, s. 215). Altså er det nødvendig at det jobbes nok med, slik at lærernes forståelse ikke bare presenteres i styringsdokumentene, men at de faktisk har forståelse for begrepene i læreplanen. I tillegg uttrykker Røvik (2014, s. 414) at vellykket implementering avhenger av at skolens ansatte har inngående kunnskaper om reformen og hva som skal forandres og gjennomføres. Dette er med på å gjøre det mer komplisert. Manglende begrepsforståelse hos lærer, gjør det vanskelig å tolke for bruk i undervisning, og det blir dermed mer utfordrende å skulle veilede elevene i arbeidet for kritisk tenkning. Gang på gang vises det at det er helt uunnværlig at lærerne har kunnskaper om kompetansene det skal undervises for, og hvordan dette kan foregå i praksis. Behov for bedre og mer dialog om de vanskeligere begrepene som skal implementeres i skolen, uttrykkes som et ønske fra noen av informantene. Dette ser ut til å være veldig viktig,

både for elevene og lærerne. Dersom det er flere lærere som har samme erfaringer som Maiken, er det høyst sannsynlig behov for enda mer arbeid med kritisk tenkning for lærerne i skolen.

Fordi dette løftes frem som utfordrende, er det sentralt å stille spørsmål ved hvordan elevene skal utvikle en slik kompetanse, hvis ikke læreren innehar kunnskapene. Utvikling av elevenes kritiske tenkning krever, ifølge Teige (2016, s. 113), lærere som selv er kritiske. Dette kan tyde på at lærerne må være godt forberedte og trygge i egen kritiske tenkning, før elevene kan bli noe i nærheten av det samme. Dersom lærerne synes det er et vanskelig begrep, og ikke bruker det i særlig stor grad, kan det trolig bli utfordrende å implementere i undervisningen. Dette kan igjen gå ut over elevenes utbytte av undervisningen, og deres utvikling av kritisk tenkning. Derfor virker det å være viktig at implementeringsarbeidet foregår slik at lærerne får den kompetansen de trenger for å kunne drive god nok undervisning, og for elevenes utvikling av viktige kompetanser. Her er det sentralt å nevne at lærerne har best og mest kunnskap om hverdagen i skolen, at læreplanen ikke vil nå sin funksjon uten i hendene på praktikerne, og at det derfor er nødvendig å involvere dem, og deres erfaringskunnskaper, i implementeringsprosessen (Røvik, 2014, s. 414; Imsen, 2016, s. 285). Her viser Røvik og Imsen at implementeringsprosessen er helt sentral. Drøftingen viser at mange lærere har behov for kompetanseheving, eller oppfriskning, når det gjelder spesifikke deler av innholdet i læreplanen. Likevel oppfatter jeg ikke at dette er et ansvar som ligger på lærerne selv, fordi læreplanene har blitt arbeidet med i mange år, og de som har formulert dem har dermed visst om innholdet lenger. Dermed burde skolene kanskje blitt oppfordret til mer kompetanseheving på dette området. Slik kunne de sluppet å kjenne på den usikkerheten som løftes frem her. Mer inkludering av praktikerne i implementeringsarbeidet, kunne kanskje også ført til mer trygghet for lærerne i arbeidet i undervisningen, fordi det tross alt er de som kjenner best til undervisningssituasjonene i klasserommet. Med mer arbeid i kollegialt felleskap, i forkant av implementering, kunne lærerne trolig støttet seg på hverandre og tilegnet seg hverandres begrepsmessige kunnskaper. Dette kunne kanskje bidratt til at flere følte trygghet i forbindelse med å realisere undervisning for kritisk tenkning.

Den overnevnte utfordringer skaper også inngangen til en annen utfordring som løftes frem. Noen av informantene uttrykker at manglende tid utfordrer deres muligheter for å undervise for kritisk tenkning. Det er derfor tydelig at det er utfordrende å arbeide med overordnede og tverrfaglige begreper, når de opplever dårlige muligheter for å drive med samarbeid, fordi tiden ikke strekker til. Dermed trengs det mer avsatt tid til denne typen arbeid i kollegiet.

Styringsdokumentene hevder at fagfornyelsen frigjør tid for lærerne, og den oppfordrer til samarbeid for tolkning i fellesskap (NOU 2015:8, s. 46; Imsen, 2016, s. 307). Altså hevdes det at tid allerede er lagt til rette for, selv om dette er noe informantene ikke erfarer.

Oppfordringen til samarbeid kan anses som positivt fordi, som jeg har drøftet tidligere, diskusjoner og samtaler kan føre til mer refleksjon og etablering av felles sannheter. Likevel er samarbeid mellom lærere noe som fordrer tid, et gode det virker å være uenighet om hvorvidt lærerne har eller ikke. Dermed kan det igjen være sentralt å se på det faktum at lærerne vet best hva som foregår i skolen (Røvik, 2014, s. 414; Imsen, 2016, s. 285). Dersom de erfarer å ikke ha nok tid til å samarbeide om å planlegge så optimale opplegg som mulig, for elevenes utvikling av kritisk kompetanse, kan det være strukturelle utfordringer som må ses på. Løsningene kan kanskje finnes i skolen eller på høyere styringsnivå, men for elevenes og lærernes beste burde det være en prioritet at lærerne opplever å ha nok tid til planlegging og samarbeid. Slik kan de erfare å ha kompetanse i det de skal undervise. Dersom flere sliter med det samme, og dette løftes frem, kan det vise et større behov for bedre implementering og større aksept for å trenge hjelp med forståelse for kritisk tenkning og planlegging av undervisning for begrepet. Kanskje kan dette gi mindre barrierer for å be om hjelp og løsninger fra andre, i tillegg til mer veiledning av lærere som opplever disse utfordringene.

7.4 Læreplanens posisjon i lærernes arbeidshverdag

Læreplanen i seg selv, og de som har utformet styringsdokumenter for skolene, har stor betydning for hvordan lærerne kan gjennomføre reformene de får levert. Dermed er det interessant å drøfte hvordan de oppfatter fagfornyelsen, dens intensjoner og hvordan den er å arbeide med. Informantenes gjentatte utsagn om å ha vært inne på ting tidligere og ha pratet om ting flere ganger i samtalen, vitner om at intensjonene i den nye læreplanen flyter over i hverandre. Det kan i hvert fall tolkes dithen at lærernes tolkninger av innholdet trekker klare sammenhenger mellom de ulike delene for kritisk tenkning. Dette kan tyde på at læreplanen har god sammenheng mellom de ulike delene. I tillegg uttrykker nesten samtlige informanter at intensjonene i læreplanen er tydeligere enn tidligere, og at den dermed kan bidra til likere fokus for kritisk tenkning i undervisningen. Dermed kan det virke som læreplanen legger opp til mindre forskjeller mellom klasserom, noe som videre kan føre til mer likhet i hva elevene lærer gjennom undervisningen. Her virker det som læreplanen er såpass tydelig at lærerne oppfatter å få likere fortolkningspraksis. Det ser ut som de har et positivt syn på fagfornyelsen, at den har glidende overganger, og at den åpner for individuelle og subjektive

tolkninger. Likevel, til tross for det positive utgangspunktet, er det ting å sette fingeren på også her.

7.4.1 Å kvitte seg med flittig brukte undervisningsopplegg

Ingen av informantene oppfatter kritisk tenkning som noe nytt i opplæringen, men de opplever at det har blitt mer tilspisset og gjennomsyret i form av andre typer oppgaver i fagfornyelsen. Videre nevner noen at kritisk tenkning tidligere kun omfattet kildekritikk, men at det har utviklet seg til å handle om mer enn dette. I forbindelse med læreplanens endringer, synes Kamilla det er utfordrende at mange lærere kaster det de har av undervisningsopplegg, i arbeidet med å fornye seg etter ny plan. Hun hevder at dette ikke er nødvendig, fordi mye av det samme kan benyttes, om enn revideres noe, også etter den nye planen. Knyttet til det samme uttrykker Robert at han har endret måte å undervise på knyttet til kritisk tenkning, mens Maiken opplever å ikke vite hvordan hun skal fornye seg og implementere det nye. Derfor, uttrykker hun videre, har hun ikke endret metoder for undervisningen sin. Her vises ulike fremgangsmåter, og trolig noe usikkerhet, knyttet til planlegging av undervisningsopplegg og valg av oppgaver i forbindelse med fagfornyelsen og kritisk tenkning. Ifølge Imsen (2016, s. 280) tilegner lærere seg nokså tidlig et begrenset repertoar av undervisningsmetoder og holder seg til disse. I den forbindelse bør det stilles spørsmål ved om det er nødvendig å totalrenovere undervisningsbanken til lærerne, eller om det er viktig å ta vare på det de har benyttet tidligere. Styringsdokumentene uttrykker at de nye føringene i læreplanen stiller nye krav til oppgavetyper som gis til arbeid for kritisk tenkning (Udir, 2021, s. 50-51). Kritisk tenkning burde inkludere digital kompetanse og håndtering av massive informasjonsmengder, i tillegg til at det utfordrer den tradisjonelle måten å undervise på, i form av reproduksjon av kunnskap (NOU 2015:8, s. 20 og 33; Ryen, 2019, s. 218). Dette krever trolig endringer og revideringer av undervisningsopplegg og oppgaver, og det viser behovet for noe fornyelse. Til tross for et tydelig behov for utvikling av undervisningsmetoder, er det ikke dermed sagt at alt av tidligere opplegg må skrotes. Selv om kritisk tenkning er mer spesifisert i planene enn tidligere, er det ikke en ny kompetanse, og undervisning for kritisk tenkning innebærer momenter som har vært i skolen i lengre tid, som for eksempel lesing, muntlige ferdigheter, analyse og kildekritikk (NOU 2015:8, s. 10; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9; Teige, 2016, s. 107). Dette viser at undervisningsopplegg man har fra tidligere ikke nødvendigvis er noe man bør kvitte seg med, fordi det faktisk kan brukes, også inn mot kritisk tenkning. Når kompetansen ikke er ny er det trolig mange deler fra de eldre oppleggene som kan benyttes videre, om enn i andre format med noen endringer. Weyergang & Frønes (2020, s. 190) presenterer en praktisk

innfallsvinkel for arbeid med kritisk tenkning, som innebærer å introdusere elevene for oppgavetyper som er av relevans i flere kontekster. En mulig løsning til undervisning kan være å undersøke hva av eldre opplegg som kan benyttes, hva som må revideres og hva som ikke lenger er av nytte. Dermed kan det arbeides mot å finne oppgavetyper som kan fungere i flere av undervisningskontekstene for kritisk tenkning i norskfaget. Ny plan og nye typer oppgaver trenger altså ikke bety at eldre opplegg må kastes, men det er mye som kan tyde på at det krever en viss tilpasning og revidering av eksisterende opplegg, i tillegg til tilkomst av noe nyere oppgavetyper. Det virker derfor å være en balanse, der oppleggene bør gjennomgås for å undersøke hva som kan benyttes, og hva som bør revideres. Likevel, at noen opplever å ikke vite hvordan endringene kan gjøres, kan bli utfordrende og påvirke elevenes utvikling av kritisk tenkning, fordi lærers kompetanse fremmes som essensiell. Derfor er det sentralt å se på lærernes erfaringer med læreplanen og implementeringsarbeid.

7.4.2 Læreplanen som arbeids- og veiledningsdokument

Til fagfornyelsen medfølger det veiledninger for aktørene i skolen. I Stortingsmeldingen heter det at veiledningene skal gi eksempler på hvordan lærerne kan jobbe med læreplanen, for eksempel knyttet til undervisningsopplegg og vurderinger (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 45). Under høringen av utredningen for den nye læreplanen ble det uttrykt at det er uheldig med et læreplanverk som nødvendiggjør mange veiledninger, fordi de i varierende grad er kjent og brukt av lærerne. Her er det interessant at Maiken synes det er for lite veiledende materiell tilknyttet læreplanen og undervisning for kritisk tenkning. Selv om styringsdokumentene ytrer at veiledninger til læreplanen er overflødige, viser lærerne et ønske om veiledninger med konkrete tips om hvordan undervisningen i kritisk tenkning kan foregå. Dette tyder på at de som formulerer styringsdokumentene trenger mer informasjon om lærernes oppfattelse av planene, og deres kompleksitet. Veiledende dokumenter og støtteressurser skal utarbeides for å styrke ulike deler av undervisningen, elevenes læring og lærernes arbeid (NOU 2015:8, s. 11 og 61; Meld. St. 28 (2015-2016), s. 23; Imsen, 2016, s. 283). Læreplanen skal dermed fungere som et arbeidsverktøy lærerne kan benytte i undervisningshverdagen. Samtidig erfarer Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, s. 68) og Imsen (2016, s. 275) at for mye veiledningsressurser blir uoversiktlig og lite brukt, og at det er lærernes praksis og samarbeid som danner grunnlaget for utvikling i skolene. Maiken sier at hun ikke bruker læreplanen som et arbeidsdokument i forbindelse med planlegging av undervisning. Ved første øyekast kan det altså virke som læreplanen som arbeidsdokument, og de medfølgende veiledningene, ikke er nødvendige i skolen. Dette kan stille spørsmål ved sterk statlig styring og behovet for veiledninger. Likevel er det verdt å legge merke til at det er samme informant som uttrykker

behov for veiledninger, som sier hun ikke bruker det. Dette kan tyde på at behovet er der, men kanskje at formuleringene må endres eller presenteres mer forståelig for lærerne. I tillegg kan det virke som dokumentene må gjøres mer tilgjengelige, slik at lærerne har oversikt til enhver tid. Dette bekreftes av styringsdokumenter og teori, der det uttrykkes at innholdet i læreplanen skal være forståelig for lærerne, og at læreplanen skal ha funksjon som pedagogisk verktøy, i stedet for som en overordnet rammetekst (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 42; Karseth & Sivesind, 2010, s. 116-117). Tobias mener fagfornyelsen er lettere å implementere enn tidligere planer, også som arbeids- og veiledningsdokument. Dette bekrefter behovet for arbeidsdokumenter i implementeringsprosessen.

Ifølge Imsen (2016, s. 284) verdsettes noen læreplaner som gode arbeidsdokumenter, mens andre ikke benyttes i like stor grad. Hva som synes å stemme for fagfornyelsen er noe uklart. Selv om det fra styringsdokumentenes side er ment å være et nyttig arbeidsverktøy for lærerne, er det ikke nødvendigvis dette som viser seg å være virkeligheten. Når informantene har såpass motstridende erfaringer, ser det ut til å være usikkerhet rundt fagfornyelsens funksjon som arbeids- og veiledningsdokument. En årsak til at læreplanen kan være vanskelig å bruke som arbeidsdokument, er det Sander sier om at den oppleves å være rotete i forholdet mellom de ulike delene. Han uttrykker at det er vanskelig å se sammenhengene mellom det overordnede, tverrfaglige, kjerneelementene og kompetansemålene, noe som gjør det vanskelig å se hvordan det skal arbeides med. Koritzinsky (2021, s. 44) hevder at kritisk tenkning er tett knyttet til andre deler av læreplanen, som har innvirkning på undervisningen. Dette viser at lærerne må forstå intensjonene i hele læreplanen, ikke bare enkeltelementer, for å kunne forstå det som knyttes til kritisk tenkning. Dette viser en enorm kompleksitet. Styringsdokumentene uttrykker at læreplanen skal være et lett anvendelig arbeidsdokument, men det er en del som tyder på at det ikke er så enkelt som det var tiltenkt. Likevel virker det som de som formulerer læreplanene er inne på noe, når andre lærere uttrykker at den nye planen fungerer bedre som arbeidsdokument enn tidligere planer gjorde. Det kan derfor stilles spørsmål ved om ønsket om veiledninger fra lærerne kommer som et resultat av at de har lite eierskap til læreplanen, på grunn av for mye overordnet styring. Det kan også spekuleres i om mer inkludering av lærernes erfaringer, i formuleringen av planene, kunne gjort dem sikrere i egen praksis, og at de dermed ville hatt mindre behov for veiledningsdokumenter som skal styre dem videre. I den forbindelse er det interessant å se nærmere på lærernes forståelse av læreplanintensjonene, deres handlings- og tolkningsrom og forhold til overordnet styring.

7.4.3 Forståelse av og arbeid med læreplanintensjonene

Læreplanens formuleringer og fremtoning påvirker lærernes tolkningsrom, forhold til overordnet styring, og dermed hvordan de kan benytte seg av læreplanen som arbeidsdokument. Det kommer frem at informantene i varierende grad er tilfreds med læreplanens formuleringer, fremtoning og medfølgende styring. Blant annet er det interessant at to av lærerne ikke ser noe problematisk forhold mellom læreplanintensjonene og undervisningspraksisen, når to av de andre erfarer et visst misforhold. I denne sammenhengen uttrykker flere av dem at intensjonene er voldsomme og må brytes ned før de kan benyttes. Ifølge Imsen (2016, s. 265-266) skal læreplanen kommunisere viktige prinsipper for pedagogiske opplegg, slik at den enkelt kan overføres til praksis og gjennomføres i undervisning. Dette krever at den forholder seg til målgruppen sin, ved å formuleres slik at innholdet kan konkretiseres. Dette virker å være nødvendig for at lærerne skal fatte hva som er ment å skje i praksis, og videre for at undervisningen skal holde en kvalitet som sikrer elevene tilegnelse av kritisk tenkning. Derfor er det interessant at flere av lærerne opplever det annerledes. Tobias uttrykker det slik:

... men det er jo alltid sånn at man tenker ... *åh* det her var jo liksom svulstig og lurer veldig på hvem som sitter i denne komiteen

Altså kommer det frem en ubalanse mellom læreplanens formuleringer og lærernes erfaringer med dem. Dette er sentralt i forbindelse med implementeringsarbeidet. Røvik (2014, s. 404 og 411-412) hevder at lærerne skal oversette planene til egen skolekontekst, og at dette påvirker om man lykkes med implementeringen eller ikke. Dermed blir det tydelig at elevenes utvikling av kritisk tenkning avhenger av hvorvidt lærerne makter å oversette læreplanen til egen praksis. Med andre ord er det svært komplekse og overordnede prosesser som påvirker undervisningspraksisen. Her trenger lærerne begrepsverktøy, kontekstkunnskaper og kunnskap om oversettelsesregler, for å oppnå gode oversettelser (Røvik, 2014, s. 406), noe som kan stilles spørsmål ved om de har, når noen erfarer intensjonene som såpass utfordrende og andre ikke ser utfordringer i det hele tatt. Dette gjør det sentralt å nevne behovet for å inkludere lærerne mer i prosessen med å formulere styringsdokumentene. Ifølge Røvik (2014, s. 415) kan manglende forståelse for læreplanens formuleringer forklares med knapphet i translatørkompetanse, som viser at det må utvikles mer og bedre translatørkompetanse i skolene. Lærernes manglende kompetanse til å oversette kan påvirke realiseringen av intensjonene i negativ forstand. Derfor må lærerne ha denne typen kompetanse, for å kunne bidra i utviklingen av elevenes kritiske tenkning og andre kompetanser. Dermed er det viktig

at de forstår intensjonene, noe som igjen betyr at språket i intensjonene må være mulig å forstå og tolke. I tillegg avhenger vellykket implementering av at skolens ansatte har inngående kunnskaper om hva som skal innføres og endres (Røvik, 2014, s. 414). Altså må lærerne ha kunnskaper om innholdet i læreplanen, for å kunne sette den ut i praksis. Dette blir utfordrende når de oppfatter intensjonene som såpass kompliserte.

Informantene synes altså at intensjonene er pompøse og lite lettfattelige. Imsen (2016, s. 291) hevder også at den formelle læreplanen ofte har svært komplekst språk, med generelle, vide og vage formuleringer, og at den i utgangspunktet bygger på ideologiske forestillinger om undervisning. Dermed blir planen ofte vanskelig å forholde seg til, for de som skal tolke og bruke den. Ulrikke uttrykker det slik:

... jeg synes nok at læreplanen alltid har ..., de er veldig glade i å skrive veldig fint, fine ord, sånn akademisk, lite konkret.

Når språket oppleves å være såpass høytsvevende, kan det bli vanskelig å forstå hva som egentlig menes, og hva de er ute etter. Dette kan bidra til manglende forståelse, noe som kan påvirke den oppfattede læreplanen og undervisningen for kritisk tenkning, i negativ forstand. Med andre ord er det ikke rart at informantene synes språket er stort og svevende, noe som burde bety at språket i læreplanene gjøres mer lettfattelig i fremtiden.

Ifølge Blikstad-Balas & Foldvik (2017, s. 38) og Imsen (2016, s. 277) er det et vesentlig gap mellom kompetansene læreplanen legger opp til, og hva elevene får til i selvstendig arbeid, fordi læreplanen aldri kan virke direkte uten å gå gjennom lærernes tolkninger og kontekstualiseringer. Dette bekrefter det misforholdet noen av informantene løfter frem og viser at det er et gap mellom intensjonene og undervisningen. Dette viser at lærerne kjenner situasjonene i undervisningen best, og at de burde inkluderes mer i arbeidet med utforming og realisering av nye planer. Her kan de bidra til å formulere tydeligere intensjoner, som enklere kan tolkes og brukes. Likevel er det noen av informantene som uttrykker erfaringer med å forstå intensjonene godt, og at det ikke er behov for endringer på området, noe som åpner for en tolkning av at fagfornyelsen er god og egnet til bruk i undervisning. Uansett virker det nødvendig at læreplanen formuleres slik at det er mulig for lærerne å tolke den, slik at den kan ha en positiv effekt på elevenes utvikling. Å bryte ned intensjonene kan ses på som en del av fortolkningsprosessen. Det kommer frem at noen av informantene ser på dette som mer nødvendig for forståelse enn andre, når det for et par av dem kommer tydelig frem hvordan undervisningen skal foregå. Det er mye som tyder på at lærernes erfaringer har med deres

forståelse av innholdet i læreplanen å gjøre, og dermed også deres tolkningskompetanse. Altså vil det være svært individuelt. Likevel er det nødvendig å inkludere alle informantenes erfaringer på området, fordi det tross alt handler om deres praksis, som påvirker elevenes kompetanseutvikling.

7.4.4 Lærernes handlingsrom og overordnet styring

I lærernes arbeid med å oversette læreplanen, for å overføre den til egen praksis, er deres profesjonelle tolkningsrom svært sentralt. Nesten samtlige av informantene erfarer at intensjonene i fagfornyelsen gir rom for profesjonsutøvernes subjektive tolkninger. Samtidig uttrykker de en oppfatning av at det foregår mye overordnet styring. Det hevdes i styringsdokumentene at lærerne skal ha handlingsrom til å gjøre profesjonelle vurderinger i arbeidet med å utvikle elevenes kompetanser, også i kritisk tenkning (NOU 2015:8, s. 46). Foregående drøftingskapitler viser at styringsdokumentene legger tydelige føringer på lærerens handlingsrom, knyttet til hvordan det skal undervises i kritisk tenkning. Derimot uttrykkes det at mye skal være opp til lærerne, og at de skal bruke sin tolkningskompetanse til å utvikle undervisning som de selv mener kan bidra til utvikling av kritisk tenkning. Dette tyder på at styringsdokumentene forsøker å tilby en balanse mellom lærernes handlingsrom og statlig styring. Likevel inneholder læreplanen myndighetsdefinerte anvisninger om hvordan undervisningen skal legges til rette, og den rammer inn hva som skal foregå i skolen knyttet til elevenes læring (Imsen, 2016, s. 283; Karseth & Sivesind, 2010, s. 114; Deng, 2017, s. 10; Alexander, 2008, s. 97). Dette påvirker lærernes metodefrihet og handlingsrom og viser at det likevel foregår tydelig styring av lærerne. På grunn av dette, til tross for ønske om balanse mellom handlingsrom og styring, virker det nødvendig at de som styrer har gode kunnskaper om hvordan undervisningsarbeidet foregår. Likevel hevder Røvik (2014, s. 414) at nasjonale skolemyndigheter har begrenset kunnskap om undervisningsfeltet, noe som gjør det nødvendig å involvere lærerne i realiseringsprosessen.

I forbindelse med styringen og lærernes handlingsrom løfter Marianne frem en konkret utfordring. Hun stiller spørsmål ved fagfornyelsens manglende endringer. Hun sier det er negativt at det i utformingen av den nye læreplanen virket som det skulle renskes bort innhold, i form av temaer og kompetansemål, men at det i det ferdige formatet har blitt rensket bort minimalt. Årsaken til at dette erfares som utfordrende, beskriver hun slik:

... resultatet i ferdig format er å renske bort minimalt. Og det synes jeg er dumt, fordi det er mye bedre ... at du er god på seks delemner, enn å bli passe rævva i tolv.

Dette blir utfordrende, nettopp fordi det oppleves å være stor stofftrenghet i skolen. Styringsdokumentene bekrefter utfordringen, og de anbefaler færre kompetansemål og økt fleksibilitet for lærerne (NOU 2015:8, s. 12). Altså kommer det helt tydelig frem at planen var å rydde bort innhold i læreplanen, men det er like tydelig at det ikke erfarer å være nok i praksis. Dermed ser vi at aktørene på styringsnivå og lærerne har delvis motstridende interesser knyttet til innholdet i læreplanen (Røvik, 2014, s. 416). Hermed kan det tenkes at lærernes erfaringspraksis burde benyttes mer i arbeid med formulering av planene, i og med at det er de som registrerer hvordan gjennomføringen foregår i skolen. Dette bekreftes av Ryen (2019, s. 117), som hevder at lærerne har praktisk kunnskap som er kontekstuell og målrettet (Ryen, 2019, s. 117). Dermed kunne de trolig vært et kompetent tilskudd i arbeidet med å bestemme hva som skal tas bort av innhold, fordi de har kunnskaper om hva som egner seg i gitte situasjoner. I denne sammenheng har Marianne tolket frem et konkret forslag, til hvordan noe kan renskes bort. Hun beskriver det slik:

... det kan hende at det holder med analyse av novelle, at man ikke trenger å bruke tre uker på å gjøre samme analysearbeidet av dikt. ... temaet kunne vært korte tekster, også kunne du gjort tre-fire analyser av ... ulike ... noveller, også kunne vi også vist eller tatt for oss tre-fire dikt i én time, også har dem sett dikt og hvordan det fungerer sett i sammenheng med novelleanalysen [for analyse er analyse].

Knyttet til analysearbeid i norsk, virker det å være mange typer tekster som skal analyseres. Her viser Marianne hvordan denne delen av norskfaget kan komprimeres. Fordi analysearbeid i stor grad handler om det samme, uavhengig av hva som skal analyseres, kan det renskes bort deler, som likevel gjør at elevene får med seg hvordan arbeidet foregår og utvikler kritisk-analytisk kompetanse.

Samtidig uttrykker flere av lærerne at læreplanen er godt forberedt og tydeligere enn tidligere. Her kan det stilles spørsmål ved hvorfor så mange er tydelig fornøyde med innholdet, mens kun én av dem trekker frem denne typen utfordring. Kanskje har det blitt gjort endringer, slik at den nye planen er et godt steg på veien med tanke på færre temaer og kompetansemål. Det er i denne sammenhengen verdt å merke at læreplanene er generelle, og at det derfor blir vanskelig med felles tolkninger, slik at lærerne trolig har noe ulik pedagogisk praksis. Derfor kan det diskuteres om for mye fortolkningspraksis blir lagt til lærerne. Samtidig kan ikke læreplanene være for styrende, med tanke på innholdsbegreper som kritisk tenkning, som tross alt skal være subjektivt og selvreflekterende. Dette kan være årsaker til at ikke flere nevner utfordringen. Likevel tyder Mariannes utsagn på at flere endringer burde blitt gjort,

90

eller burde gjøres i fremtiden. Det kan hevdes at dialog om dette i skolene kan være positivt for å løfte frem utfordringen og se hvorvidt flere mener det samme som Marianne. Tross alt er det lærerne, ifølge Røvik (2014, s. 414), som vet best hva som foregår og fungerer i skolen. I denne sammenhengen er det sentralt at lærerne ikke er like opptatt av effektivitet og måling som styringsmaktene er, men heller tilpasninger til hver enkelt kontekst (Ryen, 2019, s. 117). Dermed er lærernes individuelle tolkningsrom av stor betydning for elevenes utvikling av kritisk tenkning, og de burde dermed få benytte det handlingsrommet. Dette kan være et godt bidrag til planutviklerne, for videre utvikling av intensjoner for undervisning og kritisk tenkning i ungdomsskolen. Her er det sentralt å tenke på at arbeid med fagfornyelsen har foregått over mange år, og at det dermed er godt gjennomtenkt hvordan temaer og kompetansemål presenteres. Likevel kan det stilles spørsmål ved om nok ble rensket bort. Blant annet uttrykker Marianne at det burde renskes bort mer, fordi hun synes at noen temaer i læreplanen burde vektlegges mer enn andre, og at det burde åpnes opp for diskusjon om dette i skolen. Samtidig kan dette være en subjektiv sak, men likevel noe som burde gis rom til å drøftes i skolen.

Endringer i læreplanen, der etablerte og anerkjente elementer erstattes av kategorier som mangler denne statusen (Waks, 2010, s. 595), kan by på utfordringer i skolen og skolepolitikken. Derfor, for å fremme slike endringer på en vellykket måte, må lærere presentere nye emner som eksempler på hva som er passende under eksisterende eller nye institusjonelle kategorier. Her antyder Waks at mer styring burde tillegges lærerne, i forbindelse med endringer av innhold i skolen. Kritikkk mot evidensbasert praksis åpner for mer av handlingsrommet til lærerne, slik at de kan avgjøre hva som er best egnet praksis i egen undervisning (Røvik, 2019, s. 116). Dette kan tolkes som kritikkk mot den nevnte styringen, slik at lærerne burde gis mer myndighet i kontekstspesifikke situasjoner, om hva som skal videreføres og renskes bort. Dette kan være nødvendig for at implementeringsarbeidet skal fungere optimalt. Waks (2010, s. 593) bekrefter dette der han hevder at praktisk forskning og lærernes erfaringsbaserte kunnskaper burde anerkjennes og gis status, for å oppnå god utvikling i skolen. Nok en gang tyder det på at lærerne burde ha mer å si i utvikling av egen undervisning, implementering av læreplaner og dermed egen profesjonalitet. Med andre ord er Marianne sitt forslag et forslag som burde tas i betraktning, fordi læreplanen ikke er noe som helst uten i hendene på tolkende og skapende lærere (Imsen, 2016, s. 285). Til tross for dette er det en komplisert prosess, slik at det ikke bare er å gjøre endringer. Dette er fordi deler av eldre læreplaner er krevende å endre, fordi de har status og

er anerkjente. Hadde det blitt for radikale endringer, hadde læreplanen kanskje ikke blitt særlig godt mottatt i samfunnet ellers, noe som kan ha spilt en rolle i formuleringsarbeidet. Likevel; burde ikke lærerne, som faktiske undervisere og kunnskaps- og kompetanseinnehavere på feltet, ha mer å si for hva som skal bort og ikke, enn samfunnet ellers?

Drøftingen viser at lærerne i stor grad påvirkes av den overordnede styringen, og hvorvidt styringen skal være sterk eller om lærerne skal få benytte sitt handlingsrom. Videre påvirkes de av hvordan læreplanen formuleres, fordi de virker å ha tydelige forventninger til dens endringer og funksjon. Med forventninger om hvordan undervisningen skal foregå blir de naturlig påvirket når planene uttrykker noe annet. Altså påvirkes lærerne av mulighetene de har til å undervise for elevenes kritiske tenkning. Når de, slik Marianne uttrykker, opplever for mye stofftrengsel, blir det trolig vanskeligere å nå en følelse av å strekke til i arbeidet med å realisere intensjonene for kritisk tenkning. Dette fordi de stadig går med en visshet om hvor mye de skal gjennom, slik at de får mindre tid til hver enkelt del. Den overordnede styringen virker også å gi lærerne mindre handlingsrom og mulighet til å benytte sin erfaringspraksis. Dette kan være årsaker til at noen lærere fremdeles ønsker mer endring i styring og planer. Likevel virker det også som lærerne påvirkes av hverandre, slik at når flere er fornøyde med læreplanen og dens formuleringer, er det trolig enklere for flere å se det samme. Samtidig blir de nok også påvirket av tidligere planer, slik at de som ikke var særlig fornøyde med disse kan oppfatte mer positivt med fagfornyelsen, fordi mengden styring har blitt mindre. Dette kan være årsaker til at flere lærere ser positivt på intensjonene for kritisk tenkning i fagfornyelsen.

Hvordan lærerne blir påvirket kan ha innvirkning på om det er rom for lokalt utviklingsarbeid, der lærerne selv eksperimenterer med måter å drive undervisning for kritisk tenkning. Der noen av lærerne beskriver konkrete eksempler for hvordan de kan drive undervisning for kritisk tenkning (se kapittel 6.4, 7.2 og 7.4), virker det som de finner rom for lokalt utviklingsarbeid og muligheter for å prøve ut ulike metoder. Dette vises også når flere av informantene uttrykker at det er rom for individuelle og subjektive tolkninger av intensjonene for kritisk tenkning. Samtidig er det også aspekter som kan tyde på at dette handlingsrommet ikke er så stort som det kanskje burde være. Når det kommer til syne et visst misforhold mellom læreplanintensjonene og lærernes undervisningshverdag, kan det tyde på at lærernes tolkningsrom er for lite. Jeg har også drøftet at lærerne får for lite å si når læreplanene utvikles, slik at deres stemmer ikke er tydelige nok i det ferdige resultatet. Dette er noe som

kan gjøre deres handlingsrom mindre, fordi de ikke nødvendigvis har den samme forståelsesrammen som de som utvikler planene. Altså burde lærerne få mulighet til å delta mer i arbeidet med læreplanene, slik at deres handlingsrom kan bli bedre utnyttet. Slik kan den praktiske forskningen, og utprøvingen av undervisningsmetoder, bidra i det lokale utviklingsarbeidet.

Alt dette er med på å vise hvordan fagfornyelsen og dens intensjoner, i tillegg til sentrale forståelser av kritisk tenkning, påvirker lærernes oppfattelser av begrepet og muligheter for å realisere undervisningen for utvikling av kompetansen. Hvordan lærernes undervisning, handlingsrom og forståelse for kritisk tenkning presenteres i faglige perspektiver og læreplanen, har dermed innvirkning på hvordan vi kan forstå lærernes diskurser knyttet til det samme. Dette er fordi de tydelig blir påvirket av flere slike faktorer i arbeidet. Det kommer tydelig frem at den sterke mål- og resultatstyringen påvirker lærernes muligheter i undervisning, og dermed deres individuelle muligheter til å bidra til elevenes kritiske tenkning. Fordi lærernes tolknings- og handlingsrom virker å være sentralt for at undervisningen skal bidra til at flest mulig elever kan utvikle kritisk tenkning, kan en undres om det er på tide å tone ned styringen. En skole med mindre mål- og resultatstyring kan gjøre det vanskeligere å ha kontroll over alt som foregår i skolene til enhver tid. Det kan også stilles spørsmål ved om for mye av ansvaret legges på hver enkelt lærer, fordi det krever mer tolkning og oversettelse fra deres side. Samtidig kan en slik skole gi rom for at lærerne kan gjøre det de har kompetanse i – å utarbeide undervisningsopplegg i tråd med målene for hva elevene skal lære, variere sine didaktiske metoder og arbeide for at elevene skal bli mer deltakende i mangfoldige klasserom. Slik kan lærerne bidra til at elevene med tiden utvikler kompetanse i kritisk tenkning og blir selvstendige og autonome individer. Drøftingen av studiens funn, opp mot teori og styringsdokumenter, viser at dette trolig vil være enklere å få til dersom lærerne får benyttet sitt handlingsrom, samtidig som det vises et behov for å heve lærernes kunnskaper.

8. Konklusjon og implikasjoner

Viktigheten av at mennesker utvikler evne til kritisk tenkning poengteres gang, og gang igjen. Min studie er heller ikke et unntak her. I dette kapitlet vil jeg oppsummere de mest sentrale momentene fra drøftingen og gi et svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen i oppgaven etterspør hvordan ungdomsskolelærere kan bidra til å realisere fagfornyelsens intensjoner med kritisk tenkning i norskfaget. Gjennom studiens informanter, styringsdokumentene, den teoretiske forankringen og drøftingen, kommer det frem flere interessante funn.

Informantene viste en tilsynelatende felles forståelse av begrepet kritisk tenkning, og viktigheten det har i skolen og som kompetanse for fremtiden. Både informantene, styringsdokumentene, forskningen og teorien på kritisk tenkning bruker mange beslektede begreper for å forklare og definere begrepet (NOU 2015:8, s. 10; Teige, 2016, s. 106; Blikstad-Balas, 2016, s. 81, med flere). Dette viser at lærernes forståelse samsvarer med forskning og teori, men samtidig at det er behov for en mer entydig definisjon av hva begrepet innebærer. Informantene viser til at kritisk tenkning er et komplekst og mangfoldig begrep, og at det inneholder aspekter knyttet til både sannhet og instrumentalitet. Kritisk tenkning blir også fremmet som en sentral kompetanse i dagens samfunn, og lærerne er enige i at dette er noe som det bør fokuseres på i skolen. De er også enige i at kritisk tenkning er noe alle elever kan få til, men har ulike svar på hvilke former for undervisning som vil bidra til kritisk tenkning hos elevene. Der noen uttrykker det som viktig at de får prøvd seg på egenhånd, utvikler selvstendighet og autonomi, er det andre som hevder at lærerstøtte, hjelp og veiledning er essensielt. Jeg argumenterer for at svaret ligger et sted midt imellom – altså at god undervisning for kritisk tenkning finner en balanse mellom aktive og utforskende elever, og en lærer som er til stede og veileder elevene i deres tenkning.

Lærerne løftet frem mange muligheter for hvordan de kan undervise for kritisk tenkning i norskfaget. Flere norskfaglige og tekstlige muligheter, bruk av ulike medier som inngang, kildearbeid og bruk av muntlige undervisningsformer er mest sentralt. Likevel er det utfordringene knyttet til dette arbeidet som utpeker seg ekstra i denne studien. Arbeidet med kritisk tenkning beskrives som komplekst, og det er av ulike årsaker utfordrende å bidra til. Flere av lærerne uttrykker at tiden ikke strekker til, og det oppleves som utfordrende å finne balansegangen mellom utvikling av forkunnskaper og arbeid med dybdekunnskaper, som gir kritisk tenkende elever. Noen av mulighetene, bruk av ulike medier og literacy-ferdighetene, oppfattes også som utfordrende. De sosiale mediene er massive informasjonsfelt, som flere av

lærerne synes er utfordrende å orientere seg i og få elevene til å være kritiske til. De synes også det er utfordrende at mange elever har lave ferdighetsnivå når det kommer til lesing og skriving, og ikke minst muntlige ferdigheter. Når lesing og deltakelse i diskusjoner nevnes som sentralt for å bli kritiske tenkere, kan det bli vanskelig å bidra til elevenes kritiske utvikling, når disse ferdighetene ikke er utviklet godt nok. Vel så interessant i sammenheng med lesing for kritisk tenkning, er det at lærerne snakket lite om elevenes motivasjon og engasjement, når dette påvirker hvorvidt tekstene blir lest i det hele tatt.

En annen utfordring knyttes til at lærerne opplever å ikke ha nok kompetanse i undervisning for kritisk tenkning. Det er et dilemma at lærerne skal bidra til elevenes utvikling av en kompetanse de ikke føler at de behersker selv. På bakgrunn av disse funnene kan det være grunn til å etterlyse mer eller bedre etterutdanning og veiledning av lærerne, i hvordan de kan stimulere til elevenes kritiske tenkning i norskfaget. Samtidig viser studien at lærerne besitter sentrale kunnskaper og kompetanser knyttet til kritisk tenkning, og hvordan det kan undervises for at elevene skal tilegne seg kritisk tenkning. Med andre ord er det ikke helt samsvar mellom hva lærerne føler de kan, og hva de gjennom intervjusamtalene viser at de faktisk kan. Funnene viser samtidig at det finnes et potensiale i å ta i bruk flere pedagogiske verktøy i undervisningen. Som jeg løftet frem i drøftingen, snakker lærerne lite om hvilke muligheter som finnes ved å ta i bruk museum, teater og film i undervisningen. Årsakene til at mer bruk av estetiske virkemidler ikke fremmes av lærerne, kan være mange og sammensatte. For eksempel kan det handle om et sterkt politisk fokus på de grunnleggende ferdighetene, opplæring siktet mot å prestere på tester eller en mål- og resultatstyring som gjør at lærere og skoler kanskje ikke føler de har tid til aktiviteter som ikke har tydelige læringsmål som kan måles.

Jeg har i denne oppgaven argumentert for at lærernes diskurs knyttet til kritisk tenkning er sterkt erfaringsbasert, samtidig som den også er påvirket av innholdet og formuleringene i fagfornyelsen og tidligere læreplaner. At det er erfaringsbasert viser at lærerne erfarer mer enn det som uttrykkes i læreplanen. Likevel har noen av informantene en tendens til å legitimere hvordan intensjonene for kritisk tenkning fremmes i styringsdokumentene, mens andre stiller seg mer kritiske til fremstillingen og kravene. Dette viser et behov for at lærernes stemmer burde lyttes mer til, i arbeidet med å utarbeide læreplaner, slik at de kan gi en mer virkelighetsnær tilnærming til undervisning for kritisk tenkning i norskfaget. For at dette skal være mulig, er det derimot viktig at lærerne løfter frem det de mener bør diskuteres og endres.

Lærerinformantenes forståelse av kritisk tenkning, og hvilke muligheter og utfordringer de møter på i arbeidet med å undervise for elevenes utvikling av kompetansen, viser hvordan de kan bidra til å realisere slik undervisning. Samtidig viser det hvor kompleks det hele er og hvor mye som kreves for at dette skal kunne bli så optimalt som mulig. Gjennom drøftingen har jeg vist at lærerne trolig vil ha større muligheter til å realisere undervisning for kritisk tenkning, i tråd med fagfornyelsens intensjoner for begrepet, dersom deres handlingsrom utvides og den sterke mål- og resultatstyringen reduseres. I tillegg viser funnene et tydelig behov for mer dialog i skolen om hvordan dette skal eller kan gjøres. På denne måten kan lærerne lettere havne på samme bølgelengde. I tillegg fremmer noen av lærerne et behov for kunnskaps- og kompetanseheving for seg selv, slik at de har bedre kontroll på det de skal undervise for elevene.

Studien viser tydelig at lærerne blir påvirket av mange ulike faktorer i sitt arbeid (se kapittel 7.4.4), og at den sterke mål- og resultatstyringen burde tones ned for at de skal kunne utnytte sitt handlingsrom. Samtidig vises behovet for å utvikle lærernes kunnskaper om kritisk tenkning i norskfaget. Derfor er det trolig behov for en bedre balanse mellom styringen og utnyttelsen av lærernes handlingsrom, der styring og handlingsrom til sammen kan fremme utvikling av god undervisningspraksis som stimulerer til kritisk tenkning. En slik skole kan gi rom for at lærerne kan utnytte sin kompetanse til det fulle, samtidig som de gjennom styringsdokumentene og kunnskapspåfyll kan veiledes i arbeidet, der det er behov for det. På denne måten kan lærerne få bedre forutsetninger til å bidra i elevenes utvikling av kritisk tenkning i norskfaget.

I denne studien har jeg drøftet hvordan teori, styringsdokumenter og lærernes erfaringer ikke alltid er knyttet tett nok sammen. Derfor vil jeg understreke viktigheten av å løfte frem utfordringene, slik de oppleves av lærerne, som viktig grunnlag for utdanningspolitiske satsingsområder i skolen. Selv om funnene mine ikke gir mulighet til å generalisere ut over den konteksten intervjuene er foretatt i, gir studien økt innsikt i hvordan undervisning for kritisk tenkning kan foregå, hvilke utfordringer som er sentralt å reflektere over og hvordan den overordnede styringen påvirker lærernes handlingsrom, i arbeidet med å realisere fagfornyelsens intensjoner for kritisk tenkning i norskfaget. Dette kan være av betydning og nytte for andre ungdomsskolelærere, først og fremst med tanke på å reflektere over egen praksis, om de opplever liknende utfordringer og om de konkrete undervisningsmulighetene kan benyttes til å utvikle egen praksis, til det beste for elevenes evne til å tenke kritisk. Studien er relevant for direktorater og etater som arbeider med å utvikle styringsdokumenter

og læreplaner for skolene, fordi jeg drøfter og sier noe om hvordan læreplaner og styringsideologi påvirker lærerne og deres handlingsrom. Et spørsmål som kan stilles på bakgrunn av denne studien er om lærernes stemmer har blitt godt nok lyttet til i arbeidet med fagfornyelsen.

Etter arbeidet med denne studien er det fremdeles mange ubesvarte spørsmål. For det første er det viktig å understreke at studien kun belyser kritisk tenkning i norskfaget, ut fra intervjuer med åtte lærere på to skoler. Fordi kritisk tenkning er en kompetanse det blir stadig mer fokus på i samfunnet, og det er en sentral del i fagfornyelsen, er det åpenbart at det bør forskes mer på i skolesammenheng. Det finnes fremdeles et uforløst potensial når det gjelder å ta i bruk alternative metoder og arenaer i forbindelse med undervisning for kritisk tenkning, som utnytter de kreative og utforskende mulighetene fullt ut. Fordi jeg i denne studien har undersøkt temaet fra et lærerperspektiv, ville det vært interessant å se hvordan elevene oppfatter undervisningen lærerne presenterer. Det ville også vært spennende å undersøke hvordan utviklerne av læreplanen og styringsdokumentene ser på samme type spørsmål som lærerne har besvart i denne studien. Jeg oppfordrer derfor forskere til å studere dette nærmere.

Referanseliste

Alexander, P. A. (2014). Thinking critically and analytically about critical-analytical thinking: An introduction. *Educational Psychology Review*, 26(4), 469-476.

<https://doi.org/10.1007/s10648-014-9283-1>

Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. Routledge.

Almulla, M. (2018). Investigating teachers' perceptions of their own practices to improve students' critical thinking in secondary schools in Saudi Arabia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(3), 15-27.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1-36. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>

Bartlett, J. & Miller, C. (2011). *Truth, lies and the internet: A report into young peoples digital fluency*. Demos.

Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elevene vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, 4, 28-29.

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.

<http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>

Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre skole*, 32(2), 80-83.

Børresen, B. (2021). Kritisk tenkning gjennom muntlig praksis. *Bedre skole*, 33(4), 36-39.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.

Deng, Z. (2017). Rethinking Curriculum and Teaching. I G. W. Noblit, *Oxford Research Encyclopedia of Education* (s. 1-25). Oxford University Press.

- Dwyer, B. (2013). Developing online reading comprehension: Changes, challenges and consequences. I K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. C. Moll (Red.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture* (s. 344-358). John Wiley & Sons.
- Ennis, R. H. (1985). Critical Thinking and the Curriculum. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 65(1), 28-31.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. Baron & R. Stemberg (Red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (s. 9-26). W. H. Freeman & Co.
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18(2), 165-182. <https://doi.org/20.22329/il.v18i2.2378>
- Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. California Academic.
- Ferguson, L. E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 194-205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (Red). (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word & the World*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA - norsk som andrespråk*, 28(2), 23-48. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>
- Hare, W. (1979). *Open-mindedness and Education*. McGill-Queens University Press.
- Hare, W. (1999). Critical thinking as an aim of education. I R. Marples, *Aims of education* (s. 85-99). Routledge.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 50-68). Universitetsforlaget.

Karseth, B. & Sivesind, K. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education*, 45(1), 103-120.

<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x>

Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(3), 219-233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>

Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdeløring: Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvernbekk, T. (2008). *Pedagogisk teoridannelse*. Fagbokforlaget.

Leland, C. H. & Harste, J. C. (2000). Critical literacy: Enlarging the space of the possible. *Primary Voices K – 6*, 9(2), 3-7.

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: Considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), 191-200.

<https://doi.org/10.1017/S1460396907006188>

Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. Routledge.

Norsk Senter for forskningsdata (NSD). (u.å.). *Personvernordbok*. Hentet 3. februar 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/personvernordbok/>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsdesign for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Richards, L. (2021). *Handling qualitative data: A practical guide* (4. utg.). Sage.

Rye, S. A. & Rye, J. F. (2011). Ungdom, internett og samfunnsengasjement. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(2), 25-47.

Ryen, E. (2019). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 214-229.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1657959>

Røvik, K. A. (2014). Translasjon – En alternativ doktrine for implementering. I T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403-417). Cappelen Damm Akademisk.

Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet: Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Kommuneforlaget.

Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag. I K. Skovholt (Red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter: Praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 13-54). Cappelen Damm Akademisk.

Soares, L. B. & Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *The Reading Teacher*, 63(6), 486-494. <https://doi.org/10.1598/RT.63.6.5>

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Comparative Education*, 5(2), 77-91.

- Taylor, W. M. (1987). Teaching Critical Reading As a Way of Teaching Critical Thinking. *Informal Logic: Reasoning and Argumentation in Theory and Practice*, 9(2), 111-115. <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2666>
- Teige, E. (2016). Kritisk tenkning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 106-116). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes* (UNESCO Education Sector Position Paper). UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/saf1-03/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterier for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- Varis, T. (2008). European and global approaches to digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 3(1), 53-60. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2008-01-05>
- Vestergaard, E. (1985). *Pædagogisk filosofi: En elementær indføring*. Munksgaard.
- Waks, L. J. (2010). Essay Review: Reid's theory of curriculum as institutionalized practice. *Journal of Curriculum Studies*, 32(4), 589-598. <https://doi.org/10.1080/00220270050033646>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget.

Vedlegg

I den følgende delen presenteres de ulike vedleggene jeg har vist til underveis i oppgaven.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Del 1: Informasjon

Presentasjon av hvem jeg er, hvorfor jeg skal gjennomføre intervjuet og hva som skal skje med materialet. Jeg forteller litt om temaet og bakgrunnen og formålet med masteroppgaven og intervjuet. I tillegg informeres deltakerne om taushetsplikt og anonymisering i forbindelse med informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Deretter kan deltakerne stille eventuelle spørsmål, før intervjuet starter.

Del 2: Innledende spørsmål

- Navn, alder og fagbakgrunn (utdanning)
- Hvor lenge har du jobbet som lærer i ungdomsskolen?
- Hvordan synes du det er å undervise i norskfaget?

Del 3: Definisjonsspørsmål

1. Hva legger du i begrepet kritisk tenkning?
2. Hva mener du kjennetegner evnen til å tenke kritisk?
3. Opplever du at kritisk tenkning er noe alle elever kan få til (sterke/svake, gutter/jenter), og er de evt. på ulike modningsnivå?
4. Hva tenker du norskfaget kan bidra med når det gjelder å utvikle elevenes kritiske tenkning?

Del 4: Kritisk tenkning i overordnet del i fagfornyelsen

Intensjoner i overordnet del 1.3:

1. Kritisk tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte.
2. Elevene skal kunne forstå at deres overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige.
3. Opplæringen skal søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap.

4. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles.

Spørsmål til hver intensjon: Hvordan tenker du at lærere bør jobbe med dette i undervisningen?

-> Hvilke utfordringer kan lærere møte på i arbeidet med å realisere dette?

-> Hvilke muligheter kan lærere møte på i arbeidet med å realisere dette?

Del 5: Kritisk tenkning i norskfaget

Intensjoner fra kjerneelementer i norskfaget:

1. Kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» skal gjøre elevene i stand til å reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.
2. Kritisk literacy handler om gode lese- og skriveferdigheter, kildekritikk, om å kunne se en tekst i kontekst og om å kunne stille de utforskende spørsmålene.

Spørsmål til hver intensjon: Hvordan tenker du at lærere bør jobbe med dette i undervisningen?

-> Hvilke utfordringer kan lærere møte på i arbeidet med å realisere dette?

-> Hvilke muligheter kan lærere møte på i arbeidet med å realisere dette?

Tilleggsspørsmål for eventuell supplering til spørsmål om intensjonene:

1. Etisk bevissthet er knyttet til kritisk tenkning i læreplanens overordnede del. Hvordan opplever du at etisk bevissthet kobles til kritisk tenkning i undervisningen?
2. Jobber dere med kritisk tenkning som et mål i seg selv, eller som en del av andre undervisningsmål?
3. Hvordan opplever du forholdet mellom intensjonene for kritisk tenkning i overordnet del, og det som forventes av deg som norsklærer i klasserommet?
4. Hvilken betydning opplever du at literacykompetanse/tekstkompetanse har for å gi elevene kompetanse til å bli kritiske tenkere?

Del 6: Kritisk tenkning og tidligere læreplan(er)

1. Opplever du at kritisk tenkning er noe nytt i norskfaget med fagfornyelsen, eller er det noe man/dere har jobbet med tidligere?
2. Er det noen forskjell i måten dere legger opp til kritisk tenkning i norskfaget nå, sammenliknet med hva dere eventuelt har gjort ut fra tidligere læreplaner?

3. Skrivsenteret har skrevet en artikkel om at intensjonene rundt grunnleggende ferdigheter, fra LK06, ikke er forstått i skolen. Hva tenker du om dette? Opplever du det lettere eller vanskeligere å forstå intensjonene i LK20 enn i LK06?

-> Hvordan, hvorfor/hvorfor ikke?

(Skrivesenteret – hentet fra Udir

https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/samlinger/plenumsforedrag_grf_udir.pdf)

Del 7: Avslutning

- Er det noe du vil legge til, eller noe du kommer på nå som du vil endre/rette på eller tilføye?
- Oppsummere svarene om noe er uklart for deltaker.
- Har jeg forstått deg riktig ... (dersom jeg som intervjuer opplever noe uklart)?
- Hvordan synes du intervjuet har vært?
- Takke for deltakelsen!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt for masteroppgave om *kritisk tenkning og fagfornyelsen*

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke læreres undervisning knyttet til kritisk tenkning. Sentrale spørsmål er hvilke muligheter lærerne ser i undervisning om kritisk tenkning og hvilke utfordringer de opplever med å undervise i kritisk tenkning, i tråd med intensjonene i fagfornyelsen. Det er gjort flere studier på kritisk tenkning i samfunnsfag, naturfag og KRLE, men det er færre studier som ser på kritisk tenkning i norskfaget.

Kritisk tenkning er et interessant og dagsaktuelt tema for en masteroppgave, nettopp fordi fagfornyelsen, som trådte i verk høsten 2020, vier såpass mye plass til kritisk tenkning. I anledning forskningsprosjektet, ønsker jeg å gjennomføre opp til åtte kvalitative forskningsintervju. Intervjuene vil innebære spørsmål som kan knyttes til den overordnede problemstillingen «*Hvordan kan ungdomsskolelærere bidra til å realisere fagfornyelsens intensjoner med kritisk tenkning i norskfaget?*».

Hvem er ansvarlige for forskningsprosjektet?

Jeg er student ved OsloMet – storbyuniversitetet, der institutt for grunnskole- og faglærerutdanning er ansvarlige for forskningsprosjektet. Min veileder på masteroppgaven er Thomas Eri, førsteamanuensis i pedagogikk ved OsloMet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre dybdeintervju med opptil åtte ungdomsskolelærere, som underviser i norsk i dag.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg vil studien innebære et intervju på ca. 30-60 minutter. Jeg tar opp intervjuet med lydopptaker og transkriberer det i etterkant. Spørsmålene i intervjuet dreier seg om læreplanens intensjoner for kritisk tenkning, knyttet til din undervisning.

Det er frivillig å delta

Å delta i prosjektet er frivillig. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake, uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta i studien, eller du velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare benytte opplysningene om deg til de formålene som er presentert i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Veilederen

min og jeg vil ha tilgang til materialet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli anonymisert, ved at jeg erstatter det med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil i størst mulig grad sørge for at du ikke kan gjenkjennes i publikasjonen, gjennom å anonymisere deg og skolen du jobber på. Data fra intervjuene vil håndteres på en sikker måte, og de vil derfor slettes i etterkant av studien. Utstyr som brukes til lydopptak og lagring er privat, etter godkjenning fra OsloMet og NSD. Dette vil bli brukt til å ta opp intervjuene, som vil vare i ca. 30-60 minutter. Lydopptakene vil deretter bli transkribert og anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal, etter planen, avsluttes i juni 2022. Etter at masteroppgaven er levert, vil koblingsnøkkel, lydopptak og personidentifiserbare opplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg, basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- OsloMet – storbyuniversitetet, institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, ved prosjektansvarlig (veileder) Thomas Eri på epost thoer@oslomet.no
- Student Kristina Øien Nyborg på epost s351557@oslomet.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personvernombudet@nsd.no, eller telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Thomas Eri

Kristina Øien Nyborg

Veileder

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *Kritisk tenkning og fagfornyelsen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

*å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Oversikt til informanter om innhold i intervjuet

Oversikt over hovedinnhold i intervju om kritisk tenkning og fagfornyelsen

Del 1:

Her kommer informasjon om prosjektet, tema og formål. Gjennomgang og underskrift av informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Del 2:

Innledende spørsmål om deg som lærer i ungdomsskolen.

Del 3:

Definisjonsspørsmål knyttet til din oppfattelse av begrepet kritisk tenkning, hvordan du jobber med begrepet i undervisning, og norskfagets bidrag for elevenes kritiske tenkning.

Del 4:

Intensjoner for kritisk tenkning hentet fra overordnet del. Her blir spørsmålene knyttet til disse intensjonene:

1. *Kritisk tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte.*
2. *Elevene skal kunne forstå at deres overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige.*
3. *Opplæringen skal søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap.*
4. *Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles.*

Del 5:

Intensjoner for kritisk tenkning i norskfaget og literacy, hentet fra kjerneelementer i faget. Her blir spørsmålene knyttet til disse intensjonene:

1. *Kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» skal gjøre elevene i stand til å reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.*
2. *Kritisk literacy handler om gode lese- og skriveferdigheter, kildekritikk, om å kunne se en tekst i kontekst og om å kunne stille de utforskende spørsmålene.*

Del 6:

Kritisk tenkning og tidligere læreplaner. Spørsmål rettet mot arbeid med kritisk tenkning i norskfaget før innførelsen av LK20.

Del 7:

Avslutning. Oppsummering ved uklarheter, din opplevelse av intervjuet og eventuelt tillegg av informasjon.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

252002

Prosjekttittel

Kritisk tenkning og fagfornyelsen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Eri, thoer@oslomet.no, tlf: 67237048

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristina Øien Nyborg, s351557@oslomet.no, tlf: 99333074

Prosjektperiode

23.06.2021 - 20.06.2022

Vurdering (3)

03.09.2021 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 03.09.2021. Det er ikke lang inn noen endringer som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

NSD minner om at prosjektet må følge OsloMet sine rettningslinjer for informasjonssikkerhet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

03.09.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen.

Vi har nå registrert 20.06.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Datamaterialet vil slettes ved prosjektslutt.

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

Lykke til videre med prosjektet!

06.07.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.07.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60d2ef42-f0f5-4efc-a774-1ccb1fd29dd>

2/3

lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5: Utdrag fra matrise for analyse

Kategori:	Eksempler fra transkripsjoner:		Sammenfatning: På sammenfatning: ikke bruk mener på alt, gjør om her	Tanker:
Forståelse av begrepet kritisk tenkning	<p>Lærer A1: «... relevant særlig i dagens samfunn ... hvordan man forholder seg til informasjon». «Jeg tror kanskje det har litt med oppdragelse og bakgrunn ... også å gjøre ... jeg har hatt foreldre som har vært opptatt av at man må være det ... bakgrunnen din og hva man får med seg hjemmefra». «... men ... «... at det generelt sett handler om å være interessert da, å være nysgjerrig ... jeg er litt usikker på om man trenger en spesiell egenskap, annet enn at ... skolen sånn sett da, ... som arena er veldig viktig for å minne om eller ... påpeke hvor viktig det er». «... kritisk tenkning for meg er rett og slett egentlig ... at man hele tiden må stille seg spørsmålet – stille ... spørsmål rundt det man blir fortalt da, og hva som er premisset gjerne for det du snakker om, og det du leser, det du skal jobbe med, det du blir bedt om å gjøre ... Så det, ... kritisk tenkning for meg er rett og slett å være årvåken, følge med, stille spørsmål når du er usikker på hva er det her for noe».</p>	<p>Lærer B1: «Nei, jeg tenker jo det at ... det å kunne se på ting med et litt sånn ... undrende blikk og ... stoppe opp, lure litt, undre på hva er dette her, ikke sluke alt for god fisk». «Og det blir mer og mer viktig tenker jeg, spesielt i dagens samfunn da og den veien det virker som at det bærer åt på en måte, ... både sosiale medier, at en blir bombardert med informasjon og inntrykk overalt». «... vår oppgave er på en måte ... å ruste barn og unge mer sånn generelt, og da tenker jeg at kritisk tenkning, det er jo noe en må tilegne seg da og få hjelp til». «... jeg tenker jo det er noe som må læres ... ja, at familie, det å lære altså ... stille seg litt sånn undrende spørsmål ..., at hvorfor er det egentlig sånn. Og det tenker jeg, det er en oppgave som en må ha helt fra de er små ..., men der kommer vi også inn på at det er ikke alle som kommer fra ressurssterke familier ..., det er ikke alle som har et kritisk blikk på».</p>	<p>4 lærere mener kritisk tenkning er ekstra relevant i dagens samfunn.</p> <p>7 lærere mener kritisk tenkning er knyttet til menneskers bakgrunn og hjemmeforhold.</p> <p>6 lærere mener kritisk tenkning er knyttet til interesse, nysgjerrighet og å stille spørsmål.</p> <p>4 lærere mener kritisk tenkning er knyttet til lese- og skriveferdigheter.</p> <p>7 lærere mener kritisk tenkning henger sammen med modningsnivå.</p> <p>5 lærere mener kritisk tenkning handler om bevissthet og å være kritisk til seg selv.</p>	<p>At 4 lærere trekker frem at kritisk tenkning er ekstra viktig dagens samfunn kan bidra til å poengtere hvorfor kritisk tenkning er en del av læreplanen. I senere kategorier viser de til at de forstår viktigheten, men dette gjør det ikke nødvendigvis enklere å undervise i eller for -> dette kan drøftes i samspill med oppfattelse av læreplanintensjonene; det er viktig, men hvordan og hva betyr det egentlig?</p> <p>Det trekkes frem mye kildekritikk i tankene rundt muligheter og utfordringer, men få trekker det frem i tankene om hva kritisk tenkning er og innebærer (4 trekker frem kildekritikk og innhenting av informasjon) – kan dette vitne om at tankene om hva det er og innebærer har utviklet seg i takt med forskning og</p>
Oppfattelse av læreplanintensjonene	<p>Lærer A1: «... så har læreplanmålene blitt forandret litt også underveis. Så fokuset som har blitt rettet mer mot retorikk og kritisk tenkning generelt er jo noe jeg er enig i at norskfaget kan bidra med». «Vi har jo vært litt inne på det egentlig». «Det er et veldig fint punkt egentlig ...». «... du kan jo tolke de målene i læreplanen litt som du vil selvfølgelig». «... alt henger jo sammen». «... jeg driver nok mest med det [etisk bevissthet] i forhold til ... litteraturhistorie og ... filosofien, [så] kommer vi ofte inn på etikk og moral ..., og da kommer vi ofte inn på dette med ... hvordan man bør oppføre seg og har man noen tanker rundt det ... og da kommer man jo fort inn på ... retorikken</p>	<p>Lærer B1: «[Vi har vært litt inne på det med å vurdere kilder og ...]. Ja, jeg tror jeg sa egentlig en del om det i stad, gjorde jeg ikke det». «... der har vi en jobb å gjøre, tenker jeg, og det håper jeg at det her [den nye læreplanen] kan være med og bidra litt mer, at det her med å forske i de ulike faga, se litt mer sammenheng mellom de ulike faga, for alt henger jo sammen, men det ser ikke elevene, og det tror jeg at det er mange lærere også som ikke ser, for det er på en måte mitt fag og litt sånne skyggelapper, også henger ikke det sammen». «Jeg tenker at de henger ganske naturlig sammen jeg da ..., er det etisk ..., at en lærer seg litt sånn kritisk blikk på hvordan ting er, også stille seg ... spørsmål, er det etisk riktig på en måte ... Sånn at det henger veldig sammen med alt, altså sånn all den</p>	<p>6 lærere mener læreplanmålene og -intensjonene har endret seg underveis, og er enig i fokuset (intensjonene har fine punkt og er viktige).</p> <p>8 lærere nevner at flere av intensjonene glir over i hverandre, at det henger sammen (indirekte ved å gjenta seg selv).</p> <p>2 lærere mener at det ikke er noe problematisk forhold mellom læreplanintensjonene og undervisningspraksisen.</p>	<p>De gjentakende utsagnene om at «det har vi vært inne på tidligere» og «dette har jeg pratet om» vitner om at intensjonene flyter over i hverandre, i hvert fall at lærernes tolkninger flyter mellom intensjonene -> skaper dette helhet i fortolkningen av læreplanen? -> eller er det noe negativt? Kan det være vanskelig å skille mellom de ulike delene av kritisk tenkning, kan lærerne for lite om hvordan det «deles opp», eller er det positivt som over? -> nyttes til læreplanteori</p>
Lærernes oppfatning av kritisk tenkning i et læreplanhistorisk lys	<p>Lærer A1: «Jeg tenker at norskfaget har i hvert fall tatt en retning de siste årene, som jeg tror er bra ... hvis man ønsker ... at norskfaget skal være ... en del av fagene som er med på å dra hovedlasset i forhold til det med kritisk tenkning». «... jeg har alltid jobbet på den måten egentlig [med kritisk tenkning] ... måten</p>	<p>Lærer B1: «... jeg tenker at, det her syns jeg er litt sånn artig med den nye læreplanen. For det har vi gjort for lite av syns jeg, at de kan forske litt mer ...». «Ja, det er ikke noe nytt, dette er jo noe vi har jobba med, men ... fokuset er veldig mye større ..., og det blir mer sånn gjennomsyra i det».</p>	<p>5 lærere mener at norskfaget har vært gjennom positive endringer de siste årene, knyttet til kritisk tenkning, og at kritisk tenkning ligger naturlig i norskfaget.</p>	<p>At 5 av informantene mener norskfaget knyttes naturlig til kritisk tenkning, og at faget har vært gjennom positive endringer de siste årene, kan kobles til tidligere tanke om at kritisk tenkning handler om lesing og skriving -> også fordi</p>

	Om å taktisk være bevisst på seg selv».			
Utfordringer med å undervise for kritisk tenkning	<p>Lærer A1:</p> <p>«... den største utfordringen da, ... når vi snakker om kilder og kildebruk så må vi jo prate ... om ... hva som er en god kilde, hva velger jeg å bruke, hvorfor velger jeg å bruke det, hvem har skrevet dette her, hva er nyheter, hva er propaganda, hva er agendaen bak ... og da har vi jo snakket mye om det med sosiale medier ... og disse problemstillingene som oppstår der ..., hvem er det som styrer infoen jeg skal se ... Samtidig, ... den store utfordringen ... er ... at jeg ... synes det er litt vanskelig å ... skulle gjøre de kritisk til all</p>	<p>Lærer B1:</p> <p>«Det som er utfordrende sånn generelt ... er at ... en er på så forskjellige plasser i forhold til evne til å bruke kritisk tenkning. ... helt fra 70-tallet ... har jo det vært veldig ... fokus på teorifag ... en sånn der oppgulping av allerede, ... altså en reproduksjon ... av kunnskap. ... Så jeg tenker at det er ... utfordrende ... med at vi er så innkjørt i ... vi bare googler også finner vi informasjon, også er ikke vi kritisk til det, vi bare smeller det på ... Og det å snu den, det synes jeg er litt utfordrende, selv om det falle naturlig inn at vi jobber med det ..., vi får gjort det, men i praksis så ser en at det lugger litt».</p>	<p>2 lærere mener det er utfordrende å skulle gjøre elevene kritiske til informasjonen de driver med, samtidig som en ikke skal gjøre de kritiske til alle etablerte sannheter, fordi det er vanskelig for elevene å skille.</p> <p>3 lærere mener det er utfordrende med tidsaspektet knyttet til samarbeid og planlegging i kollegiet, og samarbeid på</p>	<p>Interessant at informantene generelt ser flere muligheter enn utfordringer, og det er bra, men hva med de utfordringene som er, er de i veien for mulighetene på noen måte?</p> <p>Trekkes frem en god del utfordringer, men mange av utfordringene er det bare én eller to som trekker frem. Hvorfor? Svært få av utfordringene trekkes frem av mange av informantene.</p>

	sine spørsmål om retorikk».			
Muligheter med å undervise for kritisk tenkning	<p>Lærer A1:</p> <p>«... vi driver jo i utgangspunktet med veldig mye tekst [og] sjanger, og ... på åttende trinn ... når de kommer hit ... sørger [vi] for at de kjenner til de forskjellige sjangerne og kan lese de forskjellige sjangerne med forskjellige briller på. Bare der har du en ganske god innfallsvinkel til å drive med ... som igjen du bygger videre på ... selvfølgelig ... føler jeg at jeg får igjen for ... på niende og tiende, at de er gode på det».</p>	<p>Lærer B1:</p> <p>«Jeg tenker at det kan være med og bevisstgjøre de i større grad ..., si reklame, kilder, altså være kritiske til innhenting av [informasjon] ...».</p> <p>«... norskfaget har på en måte veldig mye av den biten med å snakke om kildekritikk ... og reklame også de ulike sjangrene ... og falske nyheter ..., ja, innhente informasjon».</p> <p>«... norskfaget er så bredt da ... det faller ganske naturlig ... inn der, det her med å lære kritisk tenkning ...».</p>	<p>5 lærere mener sjangerlære og å kunne lese og skrive ulike sjangre er god innfallsvinkel for å drive med kritisk tenkning.</p> <p>4 lærere mener retorikk og reklamefilmer er viktig i sammenheng med kritisk tenkning.</p>	<p>Husk: til «etterlesingsfasen» -> må huske å bruke Astrid Roe i teorikapittel for å knytte til konkrete eksempler på undervisningsopplegg knyttet til lesing</p> <p>Muntlighet, diskusjoner og dialog trekkes frem av nesten alle som svært viktig og er derfor sentralt å</p>

Vedlegg 6: Eksempelkoding av transkripsjoner

Så kanskje litt gjennom sånne ting, jeg vet ikke. At vi tar opp litt sånn, har dere fått med dere det, ja. Og hva tenker vi om det, ikke minst.

Intervjuer: Ja, mm. Jobber dere med kritisk tenkning som et mål i seg selv, eller som en del av andre undervisningsmål, eller begge deler?

Lærer 2: Kanskje litt begge deler. Jeg tror, vi har det jo som et mål tror jeg, fordi det er det vi ønsker at elevene skal på en måte, er det ikke det vi ønsker da, at dem skal bli liksom fine samfunnsborgere, som er kritisk til, som ikke bare tar imot og svømmer innover, men som jeg vet ikke, som rett i ryggen og stiller seg litt undrende til en del ting da. Så det er liksom, er det ikke det hele samfunns- eller ikke hele da, men en del av samfunnsoppdraget vårt på en måte. Men så kan det jo og være helt sånn konkrete oppgaver, som jeg har snakka om, det med spør om det i grupper eller snakk om det i grupper, så komme med noen sånne helt konkrete spørsmål som tvinger fram en form for kritisk tenkning da, eller dert kan være en del av en oppgave. Så jeg tror begge deler, men så ja tror jeg. Også tror jeg vi jobber jo mer med det nå, fordi vi jobber med ny læreplan, men vi er jo akkurat i begynnelsen her så det er jo litt sånn ferskt. Men jeg tror at vi jobber mye med det her uten at vi liksom kanskje har, uten at det har stått på agendaen da.

Intervjuer: Ja, ikke sant. Hvordan opplever du forholdet mellom intensjonene for kritisk tenkning i læreplanen og det som forventes av deg som norsklærer i klasserommet?

Lærer 2: Mm. Nei, det er jo litt hva skal man si, det er jo litt i misforhold, eller hvis du tenker sånn på det da, for det at intensjonene i overordna del er jo veldig, det er jo fortsatt ganske fine ord også må man bare bryte det ned. Og det er klart at jeg står jo ikke i klasserommet som norsklærer og tenker liksom with the end in mind hele tida på en måte, altså at å nå skal vi ikke sant, men det kan være noen sånn gygne øyeblikk innimellom da hvor du bare åh her fikk vi inn, nå skjedde det noe liksom, men jeg syns det kan være litt i misforhold fordi det er veldig mye som forventes av oss og hvis jeg skulle stått som norsklærer og vært veldig sånn der vy hatt veldig sånne vyer da om det med kritisk tenkning og, så tror jeg nok elevene ville opplevd det som litt merkelig. Så vi jobber jo veldig sånn, vi jobber jo veldig konkret, også veit jo vi om intensjonene, men det er jo ikke sånn at elevene vet så mye om det da tenker jeg. Ja, men jeg syns nok at det læreplanen alltid har veldig veldig mange, de er veldig glad i å skrive veldig fint, fine ord, sånn akademisk (Intervjuer: Lite konkret?) ja, lite konkret.

Intervjuer: Ja. Ja, den fireren har vi egentlig vært mye inne på, med tekstkompetanse, så da hopper jeg til den siste delen. Der har jeg trukket inn litt ja, litt med tidligere læreplaner. Hvordan opplever du at, nei, opplever du at kritisk tenkning er noe nytt i norskfaget med fagfornyelsen, eller er det noe dere har jobbet med tidligere, i tidligere læreplaner?

Lærer 2: Jeg syns vi har jobba litt med det tidligere, uten at jeg har alle de gamle læreplanene framme i pannebrasken, så er det jo liksom det med å stille seg undrende til, være åpen for ikke sant. Det er jo, det ligger jo litt i det. Så jeg opplever vel ikke at det er noe nytt, men det har vel kanskje kommet litt mer fram da, det blir satt litt mer fokus på nå kanskje?

Intervjuer: Ja. Er det da, lite oppfølgingsspørsmål, er det noe legger dere det opp på annen måte nå enn tidligere?

Lærer 2: Mm, jeg tror vi gjør det, for vi gir litt andre type oppgaver, som jeg sa innledningsvis. Også for nå er det jo veldig og fokus på den her aktive elev ikke sant og at dem at det er mindre som blir servert, men at det er at de må finne ut av ja. Så ja, det er det.

Intervjuer: Mm. Da er det siste spørsmål. Skriventeret har skrevet en artikkel om at intensjonene rundt grunnleggende ferdigheter, sånn de stod i LK06, ikke ble forstått i skolen. Opplever du at

født og oppvokst i Norge, altså det er ikke noe tvil på en måte og de stiller ikke noen spørsmål til det i det hele tatt. Men [trykk] når vi begynner å snakke om straffutmåling og er det riktig at han at Norge møtte hat med kjærlighet, at han ble sittende i 21 år i forvaring, er det for kort straff og da kommer det ikke sant med dødsstraff og vi burde ha dødsstraff og hva er best for han, da kommer det her da kommer det en del sånne spørsmål og en del meninger, så den da er det liksom okei, dette er fakta og det er jo en alvorlig hendelse, så de tar det veldig på alvor, men diskusjonen etterpå og hvordan, og det har jo blitt diskutert, men uten at jeg serverte det, at dette har vi og diskutert mye i Norge i ettertid, for det var jo en del ting som skjedde i etterkant som kanskje har tatt bort litt av den diskusjonen vi trengte å ha da. Den, de ser det på en helt annerledes måte, de husker jo ingenting av det, så de har liksom ja, men hvorfor hvorfor var det hvorfor gikk man i rosetog, så det var veldig sånn fin, de ser jo på det med sine sitt blikk og sine øyne. Men jeg tenker at den balansen da, for å komme tilbake til det er det er kjempeviktig, fordi det er så mye det finnes så mye, så det vi må og huske på det at dette er fakta liksom, denne teksten står her, den er sånn. Ja, også kan vi liksom, så noe må vi vi må ha noen holdepunkter, eller så flyter det helt av gårde da.

Intervjuer: Ja. Vi har et begrep som vi hadde om i fjor i teorien på studiet som er selektiv kritisk tenkning. Den treeren her kan jo på en måte problematisere det litt. For eksempel da det her med 22. juli eller veldig konkret og enkelt og ta den her i naturfag med Newtons lover og sånne ting. Etablert viten, men kan man stille seg kritisk til det eller er vi bare så vant med at vi ikke skal gjøre det så vi ikke gjør det? Hva tenker du om det?

Lærer 2: Ja. [Puster tungt og ler] Ja, vanskelig. Kan man stille spørsmål til Newtons lover liksom? Og men da er vi jo ute helt på den der sida med at å vi er bare offer for et system som, skjønner du. Og da blir man veldig sånn der stiller spørsmål til alt, og jeg tenker ikke at vi skal gjøre det, jeg tenker at noen ting må trenger vi ikke å, der er jeg veldig som lærer, vet du hva det her trenger vi ikke spørre om engang. Er jorda egentlig rund? Og da er vi jo litt kanskje over på de som syns det er gøy å kverulere litt da, men jeg har jo elever som er oppdratt hjemme med at de skal stille spørsmål til alt, du skal ikke ta noe for, du skal spørre og det er bra da, men det kan jo og noen ganger bli at de gjør det bare for å gjøre det på en måte.

Intervjuer: Opplever du at det blir utfordrende i klasserommet, de som stiller for mange spørsmål?

Lærer 2: Det kan være litt det, men jeg liker det jo og. Også kan jeg og kutte det av veldig sånn kjøpt altså, når jeg ikke gidder mer. Det er litt sånn, det må jo være i en ramme, det må være styrt på et vis da. For hvis du skal ta hensyn til de elevene som er veldig på da, og som stiller spørsmål, hvis du skal ta hensyn til dem hele tida så, du må jo liksom ha noe progresjon og, hvis ikke så flyter det jo helt ut. Så kontraspørsmål også ja, men noen ganger og så bare sånn nå er vi ferdige med det. Så der er jeg kanskje ikke så veldig, vi har jo ikke tid da til å drive og være helt, men ikke sant vi må gjøre det i de ulike fagene da rett og slett.

Intervjuer: Ja. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles.

Lærer 2: Det er jo det vi snakka om innledningsvis da, men det å vurdere ulike kilder til kunnskap, det er det er så viktig, jeg tror det er det viktigste vi holder på med akkurat nå. Med alt de får inn av informasjon, de får nyheter på tiktok ikke sant og de bare ja, men det er sant, jeg så det der. Ja, er det en pålitelig kilde, ikke sant. Også nyheter på tiktok, nå er jeg jo ikke på tiktok sjøl, men jeg har jo unger som er det og elevene er jo der, men altså de ser jo ikke, alt de får inn er på telefonen, hele verden. Og hva, hvordan skal du navigere i det? Jeg tror vi driver med et kjempeskummelt prosjekt, med at de er på sosiale medier og ja, så tidlig. Så der har vi en kjempejobb å gjøre da, som voksne. Og vi kan ikke bare si søk på internett liksom (**Intervjuer:** Nei. Nei.) så det og det å få dem og til å bruke,

også – så blir man jo opptatt av å vite hvorfor ting er som det er og hvorfor jeg skal forholde meg til dette her. Men egenskapen i seg selv – jeg er litt usikker på om man trenger en spesiell egenskap, annet enn at man må, at skolen sånn sett da, som arena er veldig viktig for å minne om eller påpeke hvor viktig det er. Jeg tror de fleste har den evnen til å være kritiske, men jeg ser på elevene mine at veldig få er det. Jeg savner veldig mye kritisk tenkning hos elevene mine, altså de, som jeg pleier å si til dem; dere må begynne å stille mer spørsmål ved hva jeg kommer og serverer dere liksom, hva jeg driver med, ikke sant. Derfor velger jeg også å være det selv da, sånn automatisk overfor dem da, at jeg er veldig tydelig med hva vi gjør, hvorfor vi gjør det, fordi at det også understreker overfor dem at disse spørsmålene burde dere ha stilt, fordi at da kan det hende at det vi gjorde kunne vært litt mer motiverende og litt mer spennende også. Fordi jeg opplever veldig ofte når jeg er veldig tydelig på hvorfor vi gjør det vi gjør, forklarer hvorfor vi driver med dette her, så kommer også spørsmålene litt mer av seg selv hos dem og det blir mer spennende for dem. Jeg opplever i hvert fall at de blir mer motivert og mer lydhøre. Jeg vet ikke helt hva jeg skal svare på egenskap – jeg tror det handler om å gjøres, jeg tror alle normalt oppegående mennesker har den evnen, bare at man må være bevisst på det og gjøres bevisst på det – og det er jo litt av norskfaget.

Intervjuer: Mm. Du var litt inne på det med om alle elever kan få det til. Tenker du at alle elever, uavhengig av på en måte sterke eller svake i klasserommet, gutter jenter, bakgrunn – tenker du at alle kan få det til?

Lærer 1: Ja, jeg tenker at alle kan få det til, det er mitt elevsyn generelt sett. Jeg føler jo ofte at man, at mange er veldig opptatt av å snakke om hvor stor forskjell det er på folk og elever innenfor skolen da, men sånn som jeg opplever det og mitt syn på det er at – jeg har alltid opplevd det sånn at det er selvfølgelig noen få som skiller seg ut i begge ender av skalaen – men veldig sjeldent egentlig at jeg opplever det – som kanskje har veldig dårlige forutsetninger for å få det til, rett og slett at noen veldig veldig få individer kanskje ikke har refleksjonsevne nok, men det er så få det er snakk om at det er nesten aldri jeg har hatt det. Alle kan få det til på et visst nivå og ganske godt nivå, bare det blir gjort på riktig måte, men det er ekstremt viktig at det er variasjon og gjøres på forskjellige måter da, fordi de som i utgangspunktet blir kalt de svake i hvert fall, de må gjerne ha det på litt andre måter ofte motivert litt på en annen måte. Så jeg opplever at alle stort sett, ja, kan fint klare det her, helt klart, det mener jeg. Med som sagt noen få unntak av og til, men de er det få av.

Intervjuer: Mm. Hva tenker du at norskfaget kan bidra med for å utvikle elevenes kritiske tenkning?

Lærer 1: Jeg tenker at norskfaget har i hvert fall tatt en retning de siste årene som jeg tror er bra i hvert fall hvis man ønsker at det skal være mer – at norskfaget skal være en del av, eller hva skal man si, en del av fagene som er med på å dra hovedlasset i forhold til det med kritisk tenkning, så føler jeg det har blitt gjort mye riktig de siste årene. Ikke at jeg har jobbet så veldig lenge som lærer, men bare på de årene fra jeg begynte så har vi jo fått nye læreplaner og det har også vært en utvikling underveis selv om det ikke var noen ny læreplan, så har læreplanmålene blitt forandret litt også underveis. Så fokuset som har blitt rettet mer mot retorikk og kritisk tenkning generelt er jo noe jeg er enig i at norskfaget kan bidra med da, fordi at vi driver jo i utgangspunktet med veldig mye tekst, sjanger og personlig så jobber jeg jo særlig i starten på åttende trinn er det jo naturlig ikke sant når de kommer hit, at vi sørger for at de kjenner til de forskjellige sjangerne og kan lese de forskjellige sjangerne med forskjellige briller på. Bare der har du en ganske god innfallsvinkel til å drive med bevisst – ordet kritisk tenkning blir jo fort veldig stort da i den sammenheng, men når de kommer hit og er ferskest – så er det en måte å gjøre de bevisste på hvordan man leser forskjellige tekster, at det finnes forskjellige tekster, at man må tenke på forskjellige måter, lese på forskjellige måter når man leser forskjellige tekster, som har med kritisk tenkning å gjøre da, tenker jeg. Som igjen du bygger videre på senere selvfølgelig, er det viktig at det ligger i bunn da, så det bruker jeg mye tid på, det

dette med stortingsdebatt og da har vi jo brukt mye tid på å liksom, men hvordan ville det følt om du kom fra et land hvor din mening ikke hadde noe å si, men det har jo ikke noe å si her heller, jo, men hvorfor har det ikke det, har du prøvd å åpne munnen din om det, har du okei, hvis du har noen sterke meninger om noe så skriv et leserinnlegg da og send inn til aftenposten, det kan jo godt hende at det fenger an, det er flere som tenker det samme.

Intervjuer: Absolutt. Så har jeg noen sånne tilleggsspørsmål. Etisk bevissthet er knytta til kritisk tenkning i den overordna delen, hvordan opplever du at etisk bevissthet kobles til kritisk tenkning i undervisningen, eller hvordan jobber du med det?

Lærer 3: Hvordan jobber jeg med det? Jeg har liksom ikke noen konkrete eksempler, jeg tenker at bare det å få dem til å reflektere over ulike ja, etiske dilemmaer eller liknende da at det gjør dem til. Og her jobber vi jo, vårt team jobber mye tverrfaglig, vi prøver i hvert fall i aller høyeste grad å koble til okei, nå vet jeg at de jobber med etiske dilemmaer i KRLE så kanskje det kan være fornuftig å ta med noe av det her også. Så er det jo noen som blir veldig forvirra av at det jobbes litt på kryss og tvers at man blir litt sånn de klarer ikke helt å se den røde tråden da, men jeg tenker det å dra inn etiske dilemmaer eller andre ting da inn i den kritiske tenkningen, få dem til å reflektere over abort da for eksempel, at det også blir fornuftig å gjøre i norskfaget når de har holdt på med det i andre fag og få dem til å ja egentlig sånn.

Intervjuer: Sånn i diskusjoner og sånne ting, tenker du at etikk er en naturlig del av det, sånn hvordan de responderer på hverandre og behandler andre?

Lærer 3: Medmennesker. Helt klart. Det snakker vi mye om, at man skal, det er jo enkelt da det er jo kardemommeloven liksom, altså man skal oppføre deg mot andre altså vær grei mot andre. Og spesielt sånn som latter og sånne ting, vi skal jo på en måte også lage litt robust ungdom som skal tåle å stå i litt, men de skal ikke tåle å stå i alt. Så det er en sånn fin balansegang der, men vi snakker mye om det når det er presentasjoner for eksempel hvordan oppfører du deg da, jo nei, du sitter og ser på, du er med på det som blir sagt på tavla, du sitter ikke med mobilen din. Samme hvis noen kommer med en meningsbrytning holdt jeg på å si, at hvis noen er uenig med deg, hvordan svarer du, og det har vi i aller høyeste grad jobba mye med.

Intervjuer: Ja. Og hvis du skal gi motgang da, eller hvis du skal være kritisk mot så saklig?

Lærer 3: Ja, ikke sant.

Intervjuer: Mm. Jobber dere med kritisk tenkning som et mål i seg selv, eller som en del av andre undervisningsmål eller begge deler?

Lærer 3: Litt begge deler. Vi har jo på en måte snakka om blant annet kildekritikk og sånne ting som et eget lite tema, men i tillegg så dras det jo inn i alt annet, spesielt når man ser på nyere tekster, altså det er vanskelig å, eller vanskelig, det går jo an å være kritisk til gamle tekster også, men det får man på en måte ikke gjort så mye med, men nyere tekster nyere tanker, det er jo enklere å være kritiske til. Så vi bruker det jo generelt i alt stort sett på tvers av fag egentlig, kanskje ikke så mye i matte, men ellers så er man jo kritiske, jo i matte og for så vidt når jeg tenker meg om uten at jeg skal si at jeg har full kontroll der. Men jo, vi bruker kritisk tenkning i alt.

Intervjuer: Mm. Hvordan opplever du på en måte forholdet mellom intensjonene for kritisk tenkning i læreplanen og det som forventes av deg som norsklærer i klasserommet, føler du at det gir mening?

Lærer 3: Ja, men jeg har jo på en måte noen ganger stått og vært litt sånn djevelens advokat i klasserommet og føler meg jo noen ganger litt malplassert, at jeg blir litt sånn åh nå må jeg være

Analytiske betraktninger og referanser



Kategoriene dannet utgangspunktet for kodingen av transkripsjonene, som åpner for nye muligheter etter hvert som ideene utforskes (Richards, 2021).

Kodingsarbeid: tok utskrift av transkripsjonene for oversikt, ga hver kategori en farge og brukte tusjer for å markere kategoriene i transkripsjonene (hver kategori for seg).

Dette er en viktig del av analysearbeidet for å tenke seg gjennom materialet (Richards, 2021).

