

Pål Dybdal Rønning

## Kritisk tenkning og refleksjon i et zambisk klasserom

## Critical thinking and reflection in a Zambian classroom

LGU13002 Pedagogikk og Elevkunnskap 4

Bacheloroppgave i Grunnskolelærer 1.-7. trinn.

Veileder: Kåre Hauge

Mai 2019



Pål Dybdal Rønning

## **Kritisk tenkning og refleksjon i et zambisk klasserom**

## **Critical thinking and reflection in a Zambian classroom**

LGU13002 Pedagogikk og Elevkunnskap 4

Bacheloroppgave i Grunnskolelærer 1.-7. trinn.  
Veileder: Kåre Hauge  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



## **Norsk og engelsk sammendrag – s. 2-3**

### **1. Innledning – s. 4**

1.1 Problemstilling – s.4

### **2. Teori – s. 5**

2.1 Definisjon - s. 5

2.2 Sokrates – s. 6

2.3 John Dewey – s. 6

2.4 Jean Piaget – s. 7

2.5 Anne Schjelderup – s. 8

2.6 James Nottingham – s. 9

2.7 Carol Rodgers – s. 9

2.8 Colby & Wilson, Weimer – s. 9

### **3. Metode – s. 10**

3.1 Bakgrunn for valg – s. 11

3.2 Observasjon – s. 11

3.3 Kvalitativt intervju – s. 12

### **4. Presentasjon av analyse og funn – s. 13**

4.1 Debatt/skriveoppgave – s. 13

4.2 Praksislærerens undervisning – s. 14

### **5. Drøfting av funn – s. 17**

5.1 Drøfting av samarbeid/gruppearbeid – s. 17

5.2 Drøfting av praksislærerens metoder -s. 18

5.3 Drøfting av debatt (kognitive konflikter -s. 19

5.4 Drøfting av mulige årsaker (Schjelderup, Piaget) -s. 20

### **6. Oppsummering -s. 24**

### **7. Litteratur – s. 26**

**SAMMENDRAG**

<b>Tittel:</b>  Kritisk tenkning og refleksjon i et zambisk klasserom
<b>Forfatter:</b>  Pål Dybdal Rønning
<b>År:</b> <b>Sider:</b>  <b>2019</b> <b>26</b>
<b>Emneord:</b>  Kritisk tenkning, refleksjon
<b>Sammendrag:</b>  I denne oppgaven tar jeg for meg begrepene kritisk tenkning og refleksjon, og ser på i hvor stor grad disse begrepene er synlige i et zambisk klasserom. Jeg fant i arbeidet i denne oppgaven at kritisk tenkning og refleksjon i liten grad er å finne i et zambisk klasserom, selv om både læreplan og lærere ved skolen hevder at det er et fokusområde og en særs viktig del av opplæringen. Disse funnene er begrunnet i observasjoner av praksislærere ved skolen, samt observasjoner jeg selv gjorde da jeg testet elevene i refleksjon og kritisk tenkning. I tillegg er deler av oppgaven basert på et kvalitativt intervju gjort av praksislæreren jeg hadde. Problemstillingen blir belyst av teoretiske perspektiver fra Sokrates, John Dewey, Piaget, Rodgers, som alle i stor eller liten grad kan knyttes til forskning gjort på kritisk tenkning. Noen har gjort spesifikk forskning på kritisk tenkning og refleksjon mens andre har jobbet med andre teoretiske perspektiver som belyser tematikken.

**Engelsk sammendrag (abstract)**

<b>Title:</b>  <b>Critical thinking and reflection in a Zambian classroom</b>
<b>Author:</b>  <b>Pål Dybdal Rønning</b>
<b>Year:</b> <b>Pages:</b>  <b>2019</b> <b>26</b>
<b>Keywords:</b>  <b>Critical thinking, reflection</b>
<b>Summary:</b>  In this paper I am looking at the terms critical thinking and reflection, to see in which way they are evident in a Zambian classroom. My conclusion based on what I have found is that critical thinking and reflection is not a key-value in the Zambian classroom, even though it is supposed to be so according to the teachers and the curriculum itself. These findings are based on my own observations of the class-teacher while she was teaching the class, and observations I made while I was teaching and testing the learners in their ability to think critically and reflect. In addition to this, I also conducted an interview of the class-teacher. My thesis question is based on the theoretic perspectives of Socrates, John Dewey, Fisher, Piaget, Rodgers who all in some way or another can be tied to research done on the topic of critical thinking and reflection. Some have done specific research on critical thinking and reflection, while others have researched other theoretical perspectives that are relevant to this thesis.

## 1. Innledning

### 1.1 Problemstilling

Det første som slo meg da jeg var i min første uke i praksis på 6. trinn i Zambia var elevenes manglende evne til å være kritiske og reflektere over oppgaver. Det slo meg tidlig at det var ekstremt store forskjeller på elevenes evner til å «tenke sjæl» og være kritisk til informasjon de står ovenfor. Læreren blir sett på som en allvitende halvgud som fremmer den ene objektive sannhet og er feilfri i sitt yrke, og å stille seg kritisk til det læreren formidler eller det som står i lærebøkene kan nærmest regnes som blasfemi. Dette står i sterk kontrast til hva jeg selv er vant med, hvor jeg av majoriteten av lærerne jeg har hatt har blitt oppfordret til å være spørrende og utforskende i alle fag, selv om noen lærere kanskje mente jeg dro nysgjerrighets-begrepet litt langt til tider. Jeg ble ved flere anledninger kalt nysgjerrigper i en ganske nedlatende tone av flere lærere, da de åpenbart hadde sett seg lei av min endeløse tirade med spørsmål. Dette er også noe av grunnen til at jeg har valgt å skrive om dette, da det å være nysgjerrig, tankefull, reflektert og kritisk i skolen er noe jeg selv praktiserte og satt veldig høyt i min egen skolehverdag. Min problemstilling er derfor som følger:

*Hvordan/i hvilken grad blir kritisk tenkning og refleksjon prioritert i et zambisk klasserom?*

Om man ser på de offisielle føringene til den zambiske skolen, som læreplanen, vil du blant annet se at noen av de sentrale verdiene i den zambiske skolen er mangfold, kommunikasjon, deltakelse, innovasjon og nysgjerrighet. I tillegg står det under nøkkel-kompetanser at elevene skal lære kritisk, analytisk, og strategisk tenkning, problemløsning, og selvregulering (Ministry of Education, 2013. s. 9). Alle disse egenskapene og verdiene er jo veldig positive, og ut i fra læreplanen å dømme har Zambia alle forutsetninger til å fostre frem kritiske og reflekterte elever.

Det jeg derimot ut i fra egne observasjoner (både av elevene når jeg selv og praksislæreren underviste, i tillegg til intervju med klasselærer) fant ut, var at dette ikke nødvendigvis var



tilfelle i praksis. I løpet av mine 5 uker i praksis så jeg forsvinnende lite til at disse nøkkelkompetansene og verdiene ble praktisert i skolen. Læreren sto i all hovedsak ved tavla, skrev tekster og oppgaver på tavla, som elevene enten skrev av i boka si, eller mekanisk svarte på i bøkene sine. Elevene rakk sjeldent opp hånden, og det muntlige besto for det meste av at læreren begynte på en setning, mens eleven avsluttet den i kor. Et eksempel på en sann setning kunne være noe som «16 plus 16 is ...» «32!». Dette var også veldig mekanisk. Enten kunne du svaret eller så kunne du det ikke.

Det interessante her er som nevnt at læreplanen har veldig mange gode tanker og ord om verdier som står høyt i kritisk og tenking. Blant annet står det at visjonen til den zambiske skolen er å ha elever som er «kreative, innovative, og produktive, aktivt involvert, i stand til å lære med andre, bli livslange elever som kan tilpasse seg endringer i samfunnet» (Ministry of Education, 2013. s. 9). Så hvorfor ser man så lite av dette i praksis? Dette skal jeg gå nærmere inn på i denne oppgaven.

## **2.TEORI**

### **2.1 Definisjon**

Om man skal gå inn på de teoretiske prinsippene bak kritisk og reflektert tenkning er det viktig at jeg forklarer hva jeg definerer som kritisk tenking. Kritisk tenking blir i dag ofte betraktet som å tenke seg om før man godtar noe som en sannhet, for eksempel i forbindelse med nettvett. Jeg vil derimot i denne oppgaven benytte meg av en bredere definisjon. «The Foundation for Critical Thinking» er en ideell organisasjon som har som formål å spre informasjon om viktigheten av å tenke kritisk, samt prøve å få til endringer i skolen, da de mener at kritisk tenkning i større grad må være et fokusområde i skolen. De definerer kritisk tenkning slik;

«Kritisk tenking er en type tenkning hvor tenkeren uavhengig av tema, innhold eller problem forsøker å øke kvaliteten av hans/hennes tenking ved å analysere, vurdere, og rekonstruere nevnte tema, innhold, problem(...) Kritisk tenkning er selvsentrert, selvdisiplinert og selvkorrigerende. Den innebærer også effektive kommunikasjons- og problemløsingssevner»

(The Foundation for Critical Thinking, 2019). Dette gir en mye større og romsligere definisjon på kritisk tenkning, og den kan i større grad relateres til det jeg har funnet ut i denne oppgaven.

## 2.2 Sokrates

Om vi skal se på røttene til det vi i dag kaller kritisk tenkning, kan vi gå over 2000 år tilbake i tid, til Sokrates som gjerne ansees som den første personen som begynte å tilnærme seg læring på denne måten (Fisher, 2001, s. 2). Sokrates brukte mye tid på å filosofere over livets store spørsmål, og stilte spørsmål til seg selv og menneskene rundt han. Videre prøvde han å overføre denne filosoferingen og nysgjerrigheten til sine følgere. Fisher (1998) sammenfatter Sokrates' filosofi med disse punktene: «Kunnskap kan forfølges, og kan føre til en forståelse av hva som er sant». «Søken etter ekte kunnskap er en søken basert på samarbeid gjennom dialog». «Å stille spørsmål er den primære formen for kunnskap, å trekke ut kunnskap fra det indre heller enn å finne det på «utsiden»». «Kunnskap bør forfølges med en nådeløs intellektuell ærlighet» (Fisher, 1998, s. 140).

Disse punktene er det Fisher sammenfatter som essensen i den sokratiske filosofien, og da også den sokratiske metoden. Overført til klasserommet vil dette si å overlate langt mer til elevene enn det tradisjonell undervisning vanligvis gjør. Elevene er overlatt til å finne ut av ting, mens læreren fungerer mer som en guide. Et eksempel Fisher (1998, s. 146) trekker fram er at læreren spiller dum og ikke vet svaret på noe, for å framprovosere tanker hos elevene. I stedet for den tradisjonelle tilnærmingen hvor læreren «vet alt» og kun stiller spørsmål for å teste elevene, stiller læreren seg uforstående og nysgjerrig til oppgaven h\*n gir elevene. Dette er kun et eksempel på hvordan sokratiske metode kan anvendes i klasserommet, men hovedtanken er at spørsmål og etterspørring av informasjon har en meget viktig rolle.

## 2.3 John Dewey

Selv om Sokrates var den første som satte kritisk tenkning på dagsordenen, er det John Dewey som blir sett på som faren til den moderne kritiske tenkningen, gjennom det han kalte for «reflective thinking». Han definerte det som følger: «Active, persistent, and careful

consideration of a belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds which support it and further conclusions to which it tends. (Dewey, 1909, p.9, i Fischer, 2001, s. 2). Fischer trekker videre fram at Dewey bruker ordet aktiv, og setter det da opp mot noe passivt, gjerne da undervisning hvor du er en passiv mottaker av informasjon, uten noen form for bearbeiding eller refleksjon. I bruken av ordet aktiv ligger det altså at man «tenker sjæl», stiller spørsmål til seg selv, finner relevant informasjon selv, i motsetning til å lære passivt fra en annen person. En aktivitet i seg selv utgjør ikke en erfaring som fører til læring. Refleksjon og resonnering over handlingen må til for at læring skal kunne oppstå (Lyngnes & Rismark, 2015, s. 45). Han trekker videre fram viktigheten av å begrunne seg, og alltid begrunne hvorfor man tenker som man gjør, i tillegg til hvilke implikasjoner det vi mener har. Mye av dette kan sees i sammenheng med elevsentrert læring, noe jeg vil komme tilbake til senere.

Videre skriver Fischer om hvilke ferdigheter som må ligge til grunn før man kan tenke kritisk. Her trekker han fram Edward Glaser (1941, i Fischer, 2001, s. 6) som har laget en liste over ferdigheter som er essensielle for å kunne tenke kritisk. Han trekker fram flere punkter, hvorav det mest relevante for denne oppgaven er «å rekonstruere det man vet basert på ny informasjon, å gjenkjenne logiske forhold mellom forskjellig informasjon». Dette henger sammen med Jean Piagets teori om hvordan man lærer.

## 2.4 Jean Piaget

Jean Piaget var også opptatt av kritisk tenkning, og sa blant annet at «The principle goal of education is to create men who are capable of doing new things, not simply of repeating what other generations have done—men who are creative, inventive, and discoverers, who can be critical and verify, and not accept everything they are offered.» (Piaget, sitert i Duckworth 1964, s. 175). Her ser vi at Piaget trekker fram kritisk tenking og det å være oppdagende som nøkkel-egenskaper. Piaget utviklet vesentlige bidrag til kognitiv læringsteori, hvor det er de indre, kognitive prosessene, altså menneskets tankevirksomhet som er utgangspunktet for å forstå læring (Lyngnes & Rismark, 2015, s. 61) Piaget utviklet her en teori om hvordan han mener vi tilegner oss ny informasjon, og deler de opp i to hoveddeler; Assimilasjon og akkomodasjon. Denne teorien tar utgangspunkt i tanken om at all informasjon vi tilnærmer oss oppstår ut i fra det vi allerede kan (Lyngnes & Rismark, 2013, s. 56).

Piaget forklarer dette ved å si at det er naturlig for oss å organisere tankeprosessene våre i kognitive strukturer, som han kaller skjemaer. Når vi lærer noe nytt som passer inn med noe vi kan fra før, kan vi legge til denne informasjonen i skjemaene vi allerede har (assimilasjon), om den nye erfaringen passer dårlig med de skjemaene vi allerede har, kan man lage et helt nytt skjema (akkomodasjon). En viktig komponent for at dette skal oppnås i barns læring, er at barnet selv er aktiv ved å lytte og bruke øynene, og at det finnes en aktiv, mental konstruksjonsprosess hos eleven (Imsen, 2008, s. 243). Denne konstruksjonsprosessen er særdeles viktig, da de fleste teoretikere innenfor feltet kritisk tenkning tar for seg konstruksjon/rekonstruksjon av tanker på en eller annen måte i sammenheng med kritisk tenkning. Det er også i følge Piaget særs viktig at læreren har kunnskap til hvilke skjemaer hennes/hans elever har, slik at læreren kan tilrettelegge for mest mulig selvstendig og elevsentrert læring. Dette vil jeg senere se nærmere på når jeg går inn på funnene mine.

## 2.5 Schjelderup

Piaget tar også utgangspunkt i at en forutsetning for at læring skje, er at likevekten mellom det vi vet og nye erfaringer blir brutt, og det blir ubalanse mellom det et barn vet, og noe nytt som barnet lærer (Lyngnes & Rismark, 2015, s. 64). Dette trekker Schjelderup (2012, s. 23) fram når hun tar for seg Piagets teori om skjemaer og likevekt som en basis for utvikling av barnets refleksjon og kritiske tenkning. Hvis et barn opplever noe nytt, vil det teste om det nye kan passe inn i en kategori eller sammenheng i et allerede eksisterende skjema de har (Schjelderup, 2012, s. 22). Hvis barnet ser et esel, og ikke har sett det før, kan det tenkes at barnet setter det inn i skjemaet «hest», da dette er det nærmeste de vet om. Når barnet etterhvert får reflektert litt over det derimot, legger kanskje barnet merke til den rare halen og ørene, og lager seg dermed en teori om et dyr som ligner på hest, men kanskje ikke er det likevel. Barnet endrer dermed skjemaet, og endrer dermed også sin måte å oppfatte og tolke verden på. På denne måten utvikles barnets tenkning og refleksjonsevne (Schjelderup, 2012, s. 23). Dette kan også ansees som et eksempel på en kognitiv konflikt.

## 2.6 James Nottingham

James Nottingham (2012, s. 98) definerer kognitive konflikter slik; «En kognitiv konflikt innebærer å skape et dilemma. Dette bringer tenkeren ut av fatning og får ham eller henne til å tenke og reflektere mer over sine antakelser». I dette eksempelet oppstår dilemmaet i det barnet på én måte synes det ligner på en hest, men på en annen måte ikke. Her må barnet reflektere og tenke over hva h\*n står ovenfor, og komme til en konklusjon. I følge Nottingham er det viktigste med kognitive konflikter at de oppfordrer en til å tenke på et dypere nivå (2012, s. 98). Praksislæreren jeg intervjuet nevnte også viktigheten av å tenke på et dypere nivå, og jeg skal gå nærmere inn på det senere.

## 2.7 Carol Rodgers

Carol Rodgers (2002, s. 844) har med utgangspunkt i John Deweys forståelse av kritisk tenking, formulert 4 kriterier som karakteriserer hva kritisk refleksjon/tenking går ut på, i tillegg til hva som må til for å kunne tenke kritisk. Deweys første kriterie er at refleksjon er en meningsskapende prosess som fører en elev fra en erfaring inn i en annen, med en dypere forståelse av hvordan disse erfaringene henger sammen. Det andre kriteret går ut på at refleksjon er en systematisk, rigid og disiplinert måte å tenke på, med røtter i en vitenskapelig etterspørring av informasjon (Rodgers, 2002, s. 844). her er etterspørringen av informasjon sentral, hvor elevens nysgjerrighet og lærerens oppfordring til nysgjerrighet er høyt prioritert. Det tredje kriteriet er at refleksjon må foregå i et fellesskap og i samhandling med andre. Her kommer gruppearbeid og samhandling inn, hvor elevene lærer å tenke ved å tenke sammen. Det fjerde punktet beskriver Rodgers som at refleksjon krever en innstilling som verdsetter den personlige og intellektuelle veksten til en selv og andre (Rodgers, 2002, s. 844). Her er lærerens innstilling til elevenes vekst sentral, hvor læreren må være innstilt på å løfte elevene opp og fram, og tilrettelegge for elevenes intellektuelle vekst for at refleksjon skal kunne blomstre.

## 2.8 Colby & Wilson, Weimer

I denne sammenheng trakk praksislærer fram flere begreper hun mente underbygde dette, blant annet dybdelæring og elevsentrert læring. Colby og Wilson (2010, s. 206) skriver om dybdelæring kontra overflatelæring, og henviser her til et arbeid gjort av Marton og Säljö i

1976. I dette arbeidet fortalte de en gruppe studenter at de skulle lese en tekst og ville bli stilt spørsmål om den etterpå. Én del av studentene fokuserte på å forstå hovedidéene i teksten, ved å fatte og forstå teksten (dybdelæring), mens den andre delen fokuserte på å huske fakta og detaljer fra teksten de trodde de ville bli stilt spørsmål om senere (overflatelæring) (Colby & Wilson, 2010, s. 206). Martin & Säljö (i Colby & Wilson, 2010, s. 206) hevder derfor at overflate eller «surface learning» involverer minimalt med inngrep eller involvering med selve oppgaven, men heller å memorere og ta i bruk prosedyrer som *ikke involverer refleksjon*. Spesielt det siste er relevant for denne oppgaven. I motsetning til dette går dybdelæring eller «deep learning» ut på å faktisk *forstå*. Her fokuserer eleven på forholdet mellom de forskjellige aspektene av stoffet, lager hypoteser og tanker om problemet/konseptet (Colby & Wilson, 2010, s. 206). Dybdelæring må altså stimulere til refleksjon og tenkning, og ikke kun aktivere overflatekunnskaper som gir korte og konkrete svar uten noen form for dypere læring.

En metode for å oppnå dybdelæring og da også dypere refleksjon, er elevsentrert læring. Elevsentrert læring går ut på å ha eleven i fokus, hvor eleven selv i langt større grad har ansvaret for å lære selv. Lærere skal i et historisk perspektiv lage oppgaver, organisere innholdet i timer, retting også videre, mens målet i en klasse med elevsentrert læring heller er at elevene i større grad skal ha ansvaret for dette selv. (Weimer 2012, i Weimer 2013, s. 1). I tillegg er det et poeng at elevene skal *lære å lære*, eller lære å tenke selv. De skal ikke bare lære kunnskap, men også lære hvordan kunnskapen tilegnes og anskaffes, gjennom å lære hvordan man løser problemer, tenker kritisk og anvender informasjon (Weimer 2012, i Weimer 2013, s. 2). Både når det gjelder elevsentrert læring og dybdelæring/overflatelæring er dette generelle teoretiske metoder/prinsipper som ikke nødvendigvis kategoriseres som teori om kritisk tenkning og refleksjon. Likevel ser vi at begrepene kritisk tenkning og refleksjon dukker opp i begge begrepene, og blir sett på som betydningsfulle deler av hvert respektivt begrep.

### **3. Metode**

#### **3.1 Bakgrunn for valg**

I forskningen til denne oppgaven ville jeg finne ut hvordan undervisningen i Zambia virker inn på elevene, spesielt da med tanke på kritisk tenkning og refleksjon. Her var det naturlig for meg å se på hvordan de tilnærmer seg informasjon, i hvilken grad de klarer å ta til seg det læreren sier, og hvordan de jobber i klasserommet. I tillegg var det spesielt viktig for meg å se på hva læreren gjør, og hvordan læreren legger opp undervisningen med tanke på kritisk tenkning og refleksjon i klasserommet. Metodene jeg derfor valgte å ta i bruk var observasjon av elevene og undervisningen i klasserommet, samt et kvalitativt intervju av læreren.

Grunnen til at jeg valgte observasjon er fordi jeg da kunne få se hvordan elevene arbeider i timene og hvordan klasselæreren deres underviser fra et utenfor-perspektiv. Jeg kunne sitte bakerst i klasserommet og ta til meg alt som skjer, samt ta notater av det jeg syntes var nevneverdig og interessant. Jeg observerte klasselæreren og elevene mens hun selv underviste, og jeg observerte min medstudent når hun underviste. I tillegg gjorde jeg meg flere observasjoner mens jeg selv underviste, selv om jeg da ikke fikk like god tid til å reflektere over det. Her gjorde jeg meg etterhvert mange interessante observasjoner jeg skal ta for meg i funnene mine senere i teksten.

#### **3.2 Observasjon**

Når det gjelder valg av observasjon som forskningsmetode, hevder Christoffersen & Johannessen (2012, s. 62) at observasjon egner seg bra når du ønsker direkte tilgang til det du undersøker, som i denne oppgavens tilfelle; elever og lærer. De skriver også at det egner seg bra og er lettere å gjennomføre når man tar for seg en gruppe/del mennesker, og ikke store organisasjoner, da det kan bli vanskelig å observere alle ledd i en organisasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). Det passer derfor perfekt til et klasserom, som er en mer avgrenset gruppe.

Christoffersen & Johannessen formulerer også en tabell for utvalgsriterier man bør ha på plass før man foretar seg observasjoner som forskningsmetode. De trekker fram setting, analyseenheter, hendelser og prosesser som viktige begrep i hvordan man går fram for å

foreta observasjoner. Setting er hvilken situasjon, sted, og hvilke folk man velger å observere, og i mitt tilfelle observerer jeg for det meste en naturlig setting, hvor elevene er i en naturlig situasjon, hvor situasjonen er sånn at observasjonsresultatene hadde blitt annerledes om jeg hadde blandet meg inn eller prøvd å forme settingen etter det jeg ville (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). Deler av observasjonene mine er likevel basert på undervisning hvor jeg selv vinklet innholdet mot det jeg ville finne ut av, så alle observasjonene mine kan derfor ikke sies å være helt naturlige. De hevder videre at man må ha minst en analyseenhet, altså en enhet man skal observere. I mitt tilfelle vil dette være både elever og lærer i klasserommet. En tredje del man må ha på plass er hvilke hendelser man skal observere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 64). I denne oppgaven om kritisk tenkning og refleksjon blir dette hovedsakelig å se på hvordan elevene responderer på undervisningen, om jeg ser noen bevis på at elevene tenker kritisk, hva læreren gjør for å få fram kritisk tenking og refleksjon, og hvordan elevene responderer på undervisningsopplegg rettet mot kritisk tenking og refleksjon.

### **3.3 Kvalitativt intervju**

I tillegg hadde jeg et ønske om å la en lærer selv få snakke om kritisk tenkning og selvstendighet, og valgte derfor å ta for meg et kvalitativt intervju av praksislæreren min. Hun underviser ut i fra det jeg har hørt og sett på en litt annen måte enn det som er standarden i Zambia, i hvert fall på skolen jeg var på, og de øvrige skolene i Livingstone. Jeg ville derfor høre hennes tanker om hvorfor hun underviste som hun gjorde, hvordan hun underviser forskjellig fra det de andre lærerne gjør, og hvordan hun tenker hennes undervisning bidrar til kritisk tenkning og refleksjon. Grunnen til at jeg valgte kvalitativ over kvantitativ er fordi jeg ville gå i dybden, og lage meg en slags profil av hvordan praksislæreren min var som lærer. Jeg valgte også å foreta et semistrukturert intervju, da jeg følte at et strukturert intervju ville gi for lite spillerom med tanke på oppfølgingsspørsmål og kommentarer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79) Jeg valgte derfor et semistrukturert intervju for å gi både meg selv og informant mer spillerom til å føre en litt mer naturlig samtale hvor digresjoner og spontane oppfølgingsspørsmål var velkomne.



## 4. ANALYSE AV FUNN

### 4.1 Debatt/skriveoppgave

Hovedbolken av funnene mine er de jeg gjorde mens jeg observerte. Jeg observerte som nevnt tidligere både praksislæreren, medstudenten min, og gjorde observasjoner mens jeg underviste selv. Jeg gjorde meg mange gode observasjoner da jeg underviste selv, siden jeg hadde kontroll på hva timene gikk ut på, og jeg kunne dermed vinkle undervisningen inn mot det jeg ville finne svar på. En av de mest interessante observasjonene jeg gjorde meg var da vi hadde debatt. Jeg startet timen med å ha en oppvarmingsøvelse hvor elevene skulle gå til høyre i klasserommet hvis de var enige i påstanden min, og til venstre om de var uenige. Her begynte jeg med lette spørsmål som «eksempel er favorittmaten min» som en oppvarmingsøvelse, før jeg gikk over til mer seriøse temaer som avstraffelse i skolen, lengre skoledager osv.

Det jeg fant ut her var at noen av elevene så forundret ut og slet med å forstå seg på hvor de egentlig skulle gå, men for det aller meste klarte elevene å ta et standpunkt etter å ha fått tenkt seg om litt. Det ble likevel vanskeligere når jeg etterspurte valgene deres. Et eksempel på dette var når jeg spurte om skoledagene skulle være lengre. Her gikk en stor del av elevene til «uenig»-siden. Jeg spurte en elev hvorfor, og han svarte «fordi de er ikke lengre, det er bestemt at de skal være så lange, og da er de det». Noe av det samme oppsto også når jeg stilte spørsmålet «vi burde slutte med skoleuniformer». Flere elever sa her at vi skal ikke slutte med det, fordi vi har fått beskjed om å ha det. De klarte med andre ord ikke å se på spørsmålene jeg stilte med kritiske øyne, fordi spørsmålene direkte motsa noe det de «autoritære» (skolen/lærerne) hadde bestemt. Dette virket generelt som et gjennomgående problem, at hvis lærer/skolen sa noe, da var det sånn, og ingen av elevene tenkte på å etterspørre om noe kunne gjøres annerledes/bedre.

Videre under selve debatten ble elevene i større grad tvunget til å ha en mening, da de ble satt til å være for eller mot saken «straff bør fjernes fra skolen». Men her så jeg igjen store sprik mellom enkeltelever. Noen av elevene var veldig passive, og måtte ha mye drahjelp for å kunne formulere argumenter. Andre elever derimot, skrev for egen maskin og kom fram til gode argumenter for sin side av saken. Det jeg fryktet mest i planleggingen av denne timen

var at elevene på for-siden kom til å lese opp sine argumenter, som til en viss grad var utarbeidet med min hjelp, og mot-siden gjorde tilsvarende, og det var det. Dette viste seg i stor grad å stemme, da jeg fort så at jeg ikke kom til å få noen reel debatt på temaet. Allikevel var det en elev fra for-siden som klarte å gå til motangrep når ene fra mot-siden leste opp et av argumentene. Da gikk hun ut av manus og argumenterte på en selvstendig og reflektert måte.

Et annet forsøk/observasjon jeg gjorde meg var når jeg en fredag ba elevene skrive litt om hva de skulle gjøre i helgen. Jeg hadde lenge tenkt å gi de en åpen skriveoppgave, og jeg følte at denne ville være åpen nok til at alle ville klare å skrive noe. Etter å ha gitt elevene en halvtime til å jobbe, gikk jeg rundt for å se hva de hadde skrevet. Noen hadde skrevet lange avhandlinger om hva de skulle gjøre, og så ut til å takle oppgaven fint. Andre derimot hadde på en halvtime kun skrevet «my name is...», som både var langt mindre enn jeg hadde forventet på en halvtime, og bom på oppgaven. Dette støttet videre oppunder mistanken min om at kritisk tenking og refleksjon var områder elevene sjeldent ble utfordret på. De hadde også noen hull i det vi i Norge anser som allmennkunnskap, da de f.eks. ikke forsto at man ikke hadde stammer i Norge. Dette kommer jeg mer inn på senere.

## **4.2 Praksislærerens undervisning**

I tillegg til observasjoner av elever og hvordan de stilte seg til mine undervisningsopplegg så jeg også mye interessant mens praksislæreren underviste. Informanten er en kvinne som har vært lærer i mange år, og tok utdanningen sin på læreruniversitetet i Zambia. Hun underviser i det meste, alt fra matte, gym til mat og helse. Jeg stilte henne noen spørsmål for å prøve å lage meg et bilde av hvordan hun er som lærer, men også for å finne ut av hva slags tanker/hvilket fokus hun har på kritisk tenking i undervisningen sin. Hun hadde på det tidspunktet jeg var der kun undervist den klassen i en måneds tid, og hadde av den grunn begrensede relasjoner til elevene. Jeg fikk mindre ut av dette intervjuet enn det jeg hadde håpet på, men hun hadde likevel noen gode tanker. På spørsmål om hva hun syntes var den viktigste læremetoden i hennes undervisning, svarte hun elevsentrert læring, samt undervise på et dypt nivå, kontra å bare undervise på overflate-nivå. Dette kommer jeg tilbake til.

Som nevnt tidligere besto undervisningen i hovedsak av tavleundervisning med mekaniske riktig/feil-oppgaver. Læreren gikk ofte gjennom et nytt tema på tavla, før hun satte elevene i gang med oppgaver relatert til det nye temaet. Da satt læreren som regel ved kateteret mens elevene jobbet selvstendig. Da vi kom var det lite kultur for å rekke opp hånden i klassen. Elevene rakk kun opp hånden når de var ferdige, slik at de kunne få bekreftelse av læreren på om det de gjorde var riktig eller feil. Elevene stilte med andre ord aldri spørsmål til noe som helst, ikke engang når de var usikre på oppgaven.

Men på en annen side skilte læreren seg ut. Selv om hoveddelen av timene hennes baserte seg på mekaniske oppgaver med lite tilrettelegging for tenking og refleksjon, ble det i nesten hver time satt av litt tid til at elevene jobbet i grupper. Elevene satt også alltid i grupper, noe jeg hørte var en sjeldenhet, da det ikke var sånn hos noen av de andre studentene i Zambia. Oppgavene var dog ofte basert rundt det samme som oppgavene de gjorde på egenhånd, men her fikk de i det minste mulighet til å prate om temaene. Dette var en veldig god tanke, men det så ikke alltid ut til å fungere så bra i praksis. Når jeg gikk rundt på de forskjellige bordene, var det en person som ble satt til å skrive, og den personen fant som regel svarene selv, kanskje med hjelp av en eller to andre, mens resten stirret ut i lufta uten å delta i arbeidet. En mulig forklaring på dette skal jeg gå nærmere inn på i drøftingen min. Det skal også nevnes at læreren hadde flere tanker om hvorfor hun brukte gruppearbeid i timene sine, som hun begrunnet i intervjuet, blant annet om elevsentrert læring og dybdelæring.

Som nevnt tidligere er elevsentrert læring basert på at eleven skal være i fokus, og at eleven skal tilnærme seg informasjon og kunnskap på egenhånd, og hvor læreren fungerer mer som en guide eller ledsager, i stedet for en person som simpelthen bare fyller hodet til elevene med kunnskap. I utøvelsen av denne metoden lar informanten elevene jobbe i grupper (som nevnt tidligere ikke er vanlig i Zambia), jobbe med noen forskjellige typer oppgaver hvor elevene i følge læreren selv er i sentrum av arbeidet. En viktig del med gruppearbeidet som fører til kritisk tenkning, er i følge informanten at elevene bruker tid på å stille spørsmålene de må svare på til seg selv før de deler det i gruppene. Dette bidrar i følge informanten til kritisk tenkning i klasserommene.

Videre hevder hun at hun ikke skal tenke på elevenes vegne, men at elevene selv skal komme fram til en løsning eller et svar på egenhånd. Elevene får uttrykt seg selv, og elevene skal aktivt delta i undervisningen, ikke bare ta til seg det læreren sier. Det interessante hun videre hevder er at dette er sånn det skal være i Zambia, samtidig hevder hun at det kun er et fåtall som faktisk praktiserer dette. Hun trekker fram at det fortsatt er mange lærere i Zambia som mener at man skal føre elevene med informasjon, og som kun underviser på overflate-nivå. Hun mener selv at man må gå i dybden, la elevene uttrykke seg selv, og jobbe selvstendig, i motsetning til at elevene skal være passive. Som nevnt var dybdeløring og elevsentrert læring de to viktigste prinsippene i hennes undervisning. Dette gjaldt generelt, men også på spørsmål om hvilke grep hun tok for å fremme kritisk tenkning og refleksjon i klasserommet trakk hun fram disse begrepene. Det var også disse metodene de ble lært på universitetet, og som dermed også skulle være den offisielle metoden all undervisning i landet skulle foregå på.

Et annet grep læreren tok som i følge henne bidro til både kritisk tenkning, selvstendighet og reflekterte elever sett i sammenheng med elevsentrert læring var å ansvarliggjøre de. Blant annet hadde gruppene selv ansvar for å ta vare på mappen med arbeidet de gjorde til enhver tid. Læreren samlet aldri inn dette. I tillegg ble en elev i klassen utnevnt til «class monitor». Dette var en elev som i følge læreren var faglig sterk og ansvarlig, og som skulle hjelpe læreren med å holde orden og ro i klassen. Denne eleven hadde også ansvaret for å mer eller mindre «styre» klassen mens hun var borte, noe som slett ikke var uvanlig.

I tillegg hadde praksislæreren en ganske behavioristisk og streng tilnærming til både det pedagogiske og oppdragende innholdet i undervisningen. Elever som kom for sent måtte stå i dørkarmen til hun syntes det var greit at de kom inn, og om noen svarte feil kunne de få høre ting som «what you just said was a complete failure». Jeg ble også spurt av flere elever om å slå en annen elev da han ikke hadde kommet inn i klasserommet igjen til avtalt tid. Dette sier noe om dynamikken i klasserommet og hva slags forventninger lærer har til elevene, og motsatt. Elevene kunne også ofte le mye av hverandre hvis de gjorde feil, og være ganske nedlatende mot elever som gjorde feil. På en annen side hendte det også at elevene var hyggelig og klappet da en elev gjorde det riktig, så begge sider av saken fantes.

## 5. DRØFTING AV FUNN

### 5.1 Drøfting av samarbeid/gruppearbeid

Ut i fra de observasjonene jeg har gjort, er det vanskelig å påstå at kritisk tenking er utbredt i klasserom i Zambia. Jeg skal nå begrunne dette ved å ta utgangspunkt i Rodgers punkter basert på Deweys teori om kritisk tenking, og diskutere de ut i fra observasjonene jeg har nevnt tidligere. Helt generelt kan det se ut som at mangelen på samarbeid mellom elevene, og at de ikke har fått tilstrekkelig med muligheter til å diskutere og samhandle kan være en avgjørende faktor. Som Rodgers (2002, s. 844) nevner er et av punktene hun formulerer ut i fra Deweys teori at refleksjon må foregå i et fellesskap og i samhandling med andre. Et av de viktigste argumentene til praksislæreren for at hun bedrev undervisning som underbygge kritisk tenkning og refleksjon var også gruppearbeid. Som nevnt tidligere har de gruppearbeid ganske ofte, men det virker ikke som de faktisk jobber i grupper. Det virker mer som de sitter i grupper, men jobber selvstendig, uten noen utpreget form for samhandling.

Viktigheten av samarbeid underbygges videre av Sokrates, som mente at ekte kunnskap kun oppnås i dialog med andre (Fisher, 1998, s. 140). Det kan tenkes at selv om de jobber med gruppearbeid nå, har de ikke jobbet med det lenge nok til at de kan utnytte potensialet i et sånt arbeid. Som nevnt tidligere har læreren kun hatt klassen i cirka en måned, og det er lite trolig at de har jobbet med gruppearbeid før dette. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor elevene sliter med gruppearbeidssituasjonen. En annen forklaring kan være at selv om elevene har jobbet med gruppearbeid en stund og at dette er en integrert del av hverdagen deres, er det ikke sikkert læreren har gitt de en tilstrekkelig innføring i hva som ligger i gruppearbeid og hva som forventes i en slik kontekst. Om læreren kun har satt de sammen i grupper og sagt at de skal gjøre oppgaver sammen, kan det tenkes at dette er utilstrekkelig informasjon da eleven aldri (eller sjeldent) har jobbet sammen om noe før, og vil da stille seg uforstående til hva som forventes av dem. Denne forklaringen kan også videre underbygges av at selv om læreren selv mente at gruppeoppgavene var varierte, var det for det meste i den enkleste form, nemlig ved at elevene gjorde oppgaver (som de i teorien kunne gjort selvstendig) sammen. Det var generelt lite rom for utfoldelse, tolkning, refleksjon eller

diskusjon, og man får dermed ikke uttelling for det potensialet som kan ligge i et gruppesamarbeid.

På en annen side dukket det likevel også opp noen oppgaver som i større grad la opp til diskusjon. Her kan man også trekke inn et av Sokrates' andre fokusområder; «Å stille spørsmål er den primære formen for kunnskap, å trekke ut kunnskap fra det indre heller enn å finne det på utsiden» (Fisher, 1998, s. 140). I gruppearbeid får elevene anledning til å diskutere og reflektere over temaene som tas opp i timene, og de får dermed mulighet til å luften sine tanker i et forholdsvis trygt miljø. I tillegg kommer disse tankene fra elevene selv, i stedet for at de svarer høyt på et spørsmål læreren stiller og får svaret «nei, det riktige svaret var ...». Dette gir med andre ord elevene mulighet til å lære fra innsiden, i stedet for at de simpelthen blir fylt av informasjon fra utsiden.

## **5.2 Drøfting av praksislærerens metoder**

Når det gjelder praksislæreren og hennes undervisning forøvrig, virket det som hun hadde et genuint ønske om å undervise så bra som mulig. Hun hadde veldig mange gode tanker om undervisningen, men klarte kanskje i mindre grad å praktisere det hun sto for. Flere av påstandene hennes kan sees i sammenheng med både Dewey, Sokrates og Piaget, og hun trekker blant annet fram at for at elevene skal lære optimalt, må de være aktive og deltagende i undervisningen, gjennom dybdeløring.

Hun mente som sagt selv at gruppearbeid var en av de viktigste tiltakene hun tok i bruk for å skape mer kritiske og reflekterte elever, ved å i større grad overløte læringen til eleven i stedet for å stå for den selv. Men en vanlig oppfatning om det å være en reflektert lærer er at man ikke kun skal gi elevene oppgaver de skal finne svar på, eller undervise likt hver dag, de skal tilrettelegge for elevene slik at de kan lære å reflektere på et dypt nivå gjennom dybdeløring, og på en selvstendig måte gjennom elevsentrert metode. Dette kan innebære at læreren for eksempel legger til grunn visse verdier og mål hun/han vil nå hver time, gjerne da relatert til refleksjon og tenking hos elevene, slik at disse verdiene kan brukes som en mal til planlegging av timer. Deretter kan læreren fungere som en ledsager mens elevene jobber med stoffet, hvor oppgavene optimalt sett er åpne, med mulighet for at elevene kan utfolde og

uttrykke seg selv. Det virket derimot ikke som praksislærer/andre lærere i Zambia nødvendigvis hadde en mal på undervisningen sin, og hvert fall ikke en basert på refleksjon eller kritisk tenkning. Dette kan skyldes at lærerne (som elevene) har veldig respekt for autoritetene. Derfor har lærerne en ufravikelig tilnærming til læreplan, og følger den slavisk med minimale personlige tolkninger. Det kan derfor tenkes at det ikke er rom til å lage seg egne oppfatninger av hvordan man vil bedrive undervisning og hvilke fokusområder man vil fokusere på.

Dette kan bidra til at undervisningen blir veldig rigid og bastant, hvor lærerens undervisning baserer seg på en slavisk gjennomgang av pensumbøkene fra side til side. På en annen side kan det sies at lærerne har en veldig *lite* slavisk tilnærming til læreplan, da nøkkelverdiene som nevnes i læreplan som f.eks. at undervisningen skal stimulere til kritisk, analytisk og strategisk tenkning, og at nysgjerrighet skal oppmuntres, ikke blir utøvd i praksis. Det kan derfor virke som lærerne i stor grad følger læreplanen når det gjelder det tradisjonelle, som f.eks. å følge pensum, men har større problemer med å ta til seg de nyere idéene som mangfold, nysgjerrighet osv. Dette samsvarer også med elevsentrert læring. At eleven er i hovedfokus og at læreren skal guide eleven, sett opp mot at elevene skal sitte stille og følge lærerens ord til punkt å prikke, er også en ny tanke sett med historiske øyne. En behavioristisk tilnærming med tavleundervisning og lærersentrert undervisning er historisk sett normen, og det er først de siste årene elevsentrert læring har blitt praktisert.

### **5.3 Drøfting av debatt (kognitive konflikter)**

Om lærerens personlige mål i undervisning likevel hadde vært å skape refleksjon hos elevene og som Sokrates sier «hente lærdom fra innsiden», kan kognitive konflikter være en fruktbar vei å gå. Som nevnt er kognitive konflikter noe man tar opp i undervisningen for å få elevene til å tenke (James Nottingham, 2012, s.98). Som med de andre momentene jeg har tatt opp som fremmer kritisk tenking og refleksjon, var det også heller lite av kognitive konflikter i undervisningen i Zambia. Spørsmål læreren stilte var for det meste endimensjonale, med begrensede muligheter til drøfting eller dypere refleksjon. Dette var meget fremtredende da jeg tok i bruk mine egne undervisningsmetoder. Flere av spørsmålene jeg stilte de her kan også ansees som mulige kognitive konflikter, da elevene hadde problemer med å ta et

standpunkt. Selv om spørsmålene jeg stilte de ikke nødvendigvis var klassiske dilemmaer, var det likevel flere motstridende faktorer elevene måtte reflektere over i spørsmålene. «Jeg vil ikke at det skal være straff i skolen fordi det er ikke bra, men samtidig må man få straff om man gjør noe galt» er et eksempel på noe en elev trakk fram, hvor vi ser at eleven tenker på saken fra flere sider. I sammenheng med dette er også et annet punkt fra Rodgers veldig relevant om man ser nærmere på debatt-timen min; refleksjon kan bidra til en dypere forståelse av hvordan våre erfaringer henger sammen (Rodgers, 2002, s.844).

Dette kriteriet kom tydelig fram under dette opplegget, da elevene generelt sett i liten grad klarte å se sakene vi tok opp fra flere sider, se sammenhenger, eller tyde et svar for så å gi en respons. Elevene evnet ikke å se helheten, og hadde et noe snevert tunnel-syn på spørsmålene i debatten, og klarte ikke å se hvert enkelt spørsmål/argument som en del av noe større. Dette kom også fram i denne timen, da det for majoriteten av elevene var etablerte sannheter de var lært opp til å ta for god fisk, og som dermed ikke var oppe for diskusjon, og som elevene ikke skulle ta stilling til, men simpelthen bare akseptere. Dewey trakk også fram viktigheten av å kunne begrunne det man sier og det man tenker, samt vurdere hvilke implikasjoner det vi mener har. (Fisher, 2012, s.2). Når jeg spurte elevene mine om de kunne begrunne det de mente, var det likevel ganske ofte at jeg fikk et svar på det. Svarene var ikke nødvendigvis veldig reflekterte, men de fleste hadde altså en begrunnelse for hvorfor de mente det de gjorde. Det var også en håndfull enkeltelever som imponerte meg med begrunnelsene sine, og som virkelig klarte å komme med reflekterte meninger om spørsmålene jeg stilte de.

#### **5.4. Drøfting av mulige årsaker, Schjelderup, Piaget**

Men hva kan være grunnen til at så mange elever sliter med å tenke kritisk i Zambia? Jeg har allerede gått litt inn på dette tidligere, som f.eks. lærerens manglende variasjon og underbygging av elevenes nysgjerrighet. Schjelderup (2012, s.24) på en annen side, skriver som nevnt tidligere om Piagets skjemaer knyttet opp mot kritisk tenking. Hun kommer her med en slags årsaksforklaring på hvorfor noen barn kan ha veldig rigide skjemaer med lite rom for utvidelse, eller rekonstruering. Hvis en elev for eksempel har tenkt lenge på en oppgave, og finner mot til å gå fram på tavlen å skrive svaret, kan det være svært ødeleggende for elevens evne til å tenke nytt, da et skjema som skulle konstrueres for et riktig



svar i matte heller blir til «Jeg er dårlig i matte» eller «alle lo av meg når jeg prøvde å løse oppgaven». Dette kan knyttes inn i det zambiske klasserommet. Som nevnt tidligere hadde læreren vår kun hatt elevene i en måneds tid, og hun hadde dermed hatt begrenset med tid til å bygge relasjoner. Det kan derfor tenkes at relasjonene mellom lærer/elev ikke var veldig sterke, og at flere elever følte seg usikre på lærer/og eventuelt elever.

Schjelderup (2012, s.25) skriver at «stemningen i klasserommet og relasjonen elevene imellom og mellom elev og lærer har alt å si for hvordan elevene tenker og tar til seg kunnskap.». Læreren var noen ganger støttende ovenfor elevene, men hadde de gjort noe feil fikk de høre det foran hele klassen. Kom du sent måtte du som sagt stå i dørkarmen og ydmykes foran hele klassen, til læreren syntes du hadde fått nok. En sånn behavioristisk tilnærming til undervisningen vil sjeldent være heldig for elevenes selvtillit og nysgjerrighet. I tillegg har jeg ut i fra mine observasjoner sett at elevene kan være ganske slemme mot hverandre, både ved å le av hverandre når en enkeltelev gjør noe feil, og ved å be meg om å slå en annen elev fordi han kom for sent. Dette kan absolutt være ødeleggende for elever som allerede er litt utenfor. Om elevene får kjeft og straff hver gang de gjør noe feil, vil dette utvilsomt bidra til å kvele en eventuell flamme de har for å tilegne seg kunnskap og reflektere. Likevel skal det sies at jeg så mange bevis på det motsatte og, nemlig elever som støttet hverandre og bygget hverandre opp. Hvis en elev fikk riktig på et spørsmål de svarte på på tavla, ble det noen ganger jubel i klasserommet. Dette kan i følge Schjelderup bidra til gode, fleksible skjemaer (2012, s.24), som igjen bidrar til å utvikle elevens evne til å tenke seg fram til ny kunnskap.

Som nevnt tidligere hadde læreren et stort fokus på å ansvarliggjøre elevene i langt større grad enn det vi er vant med i Norge. Elevene hadde i mye større grad ansvar for å lære selv, skaffe utstyr til de forskjellige timene selv, og dette sammen med at elevene hadde veldig mye lekser og pensum de måtte komme seg gjennom på egenhånd, kan tenkes å bidra til at det blir mindre fokus på å gå dypt inn i stoffet. Som sagt skal en lærer som aktivt jobber med refleksjon og kritisk tenkning fungere mer som en ledsager som setter i gang kognitive prosesser hos elevene, i stedet for å «mate» de med informasjon. Dermed kan man argumentere for at det er riktig at læreren gir elevene lite hjelp, men det fungerer likevel dårlig når oppgavene/leksene læreren gir i all hovedsak er mekaniske oppgaver som i liten

grad stimulerer tanker og refleksjon. Som nevnt tidligere var både dybdelæring og elevsentrert læring to av de viktigste undervisningsprinsippene til informanten. Hun mente at man måtte gå i dybden og hjelpe elevene til å reflektere dypt, i tillegg til at eleven selv skulle være i sentrum, og at læreren skulle fungere som en ledsager som hjalp elevene til å klare seg selv. Elevenes manglende evne til å reflektere dypt kan også sees i lys av Schjelderups analogi om Piagets skjemaer.

Ut i fra mine observasjoner kan det tenkes at skjemaene til elevene i liten grad blir utvidet, da de sjeldent blir utfordret til å aktivere sine dypere kognitive prosesser, og sjeldent blir satt i situasjoner som krever refleksjon. Jeg går ut i fra at elevene visste forskjellen på et esel og en hest, men det er likevel et eksempel som illustrerer elevenes evne til å reflektere. Et annet eksempel på dette er som nevnt tidligere at elevene spurte meg hvilken stamme jeg tilhørte i Norge. Her tok de informasjon de allerede kunne, og prøvde å anvende det et sted hvor det ikke var anvendbart. Her er det først og fremst snakk om manglende informasjon, men elevene gikk umiddelbart ut ifra at noe de så på som sannhet og som var relevant for de, også var relevant for andre. Her kan det tenkes at elevenes skjema om stammer ble utvidet til å romme «gjelder ikke alle land». På en annen side kan man også se positivt på det, ved at elevene prøvde å anvende kunnskapene sine på noe de ikke visste, og viste gjennom dette nysgjerrighet og engasjement.

For å sammenfatte noe av det jeg har drøftet her, er det med andre ord vanskelig å finne noen konkrete bevis på at kritisk tenking står sentralt i zambisk skole. Det man dermed stusser på, er hvordan dette kan ha seg med tanke på hvor mye fokus kritisk tenkning blir tillagt i læreplanen. Som nevnt tidligere, finner man flere bevis på at kritisk tenkning er en prioritert og fremhevet del av den zambiske læreplanen. Det er derfor spesielt at det er så stor forskjell mellom praksis og teori.

Det virker som Zambia har et problem med konservative tradisjonelle, og gjerne behavioristiske lærere som ikke vil tilpasse seg nye undervisningstrender og metoder. De holder fast på det de alltid har gjort, og denne undervisningen baserer seg for det meste på lærersentrert undervisning hvor læreren er i fokus, og elevene er passive mottakere av

kunnskap. Dette trekker også Dewey fram, når han trekker fram det å være aktiv som et av hovedmomentene i sin definisjon av «reflective thinking» (Dewey, 1909, p.9, i Fischer, 2001, s.2).

## Oppsummering

Utgangspunktet for denne oppgaven var å finne i hvor stor grad kritisk tenking og refleksjon blir prioritert i den zambiske skolen. Etter å ha observert en zambisk klasse i fem uker, er det vanskelig å havne på en annen konklusjon enn at den kritiske tenkningen ikke er veldig tilstedeværende. I følge landets læreplan har skolen alle forutsetninger til å lære opp kritiske, reflekterte og selvstendige barn, da læreplanen har mange viktige momenter som underbygger et slikt fokus. I tillegg sier praksislærer at man som lærer i Zambia skal ha fokus på elevsentrert læring og dybdelæring. Likevel er disse tankene i stor grad vannet bort i det de treffer praksis. I løpet av fem uker observert jeg praksislærer for å se hvilke metoder hun selv tok i bruk for å fostre frem kritisk tenkning, i tillegg til å se på hvordan elevene responderte. Jeg gjorde meg også en del observasjoner da jeg selv underviste, hvor jeg også hadde større mulighet til å vinkle undervisningsopplegget inn på det jeg selv ville fokusere på. Jeg hadde debatt, friskrivning og meningslek, hvorav jeg i hver respektiv oppgave så på elevenes respons på opplegget sett opp mot kritisk tenkning og refleksjon.

Her fant jeg i hovedsak at elevene i liten grad hadde blitt testet i deres evner til å tenke kritisk og reflektert. Det generelle resultatet som gikk igjen i klassen var at når elevene ble testet i deres evne til kritisk tenkning og refleksjon, stilte de seg ofte uforstående, i hvert fall umiddelbart. Noen klarte etter litt tenketid og drahjelp å forstå hva de skulle gjøre, og hvordan man kunne komme fram til for eksempel et eget standpunkt i forhold til en debatt, men majoriteten hadde store problemer. Dette kan skyldes flere grunner. Elevene har trolig i liten grad blitt testet på disse områdene, da undervisningen hovedsakelig går ut på å mekanisk skrive av tavla eller løse «riktig/feil»-oppgaver. Lærer legger sjeldent opp til at elevene skal jobbe på et dypere nivå, med unntak av gruppearbeid. Men heller ikke i gruppearbeidet er det noe dypere refleksjon eller dybdelæring da oppgavene her er like mekaniske som da de jobber individuelt. På en annen side trekker Schjelderup (2012) frem at forholdet mellom lærer og elever er meget viktig for elevenes evne til å tilegne seg kunnskap. Forholdet i denne klassen var ganske skjævt, og elevene hadde ekstremt stor respekt for autoritetene. Det kan tenkes at da feil og misforståelser blir slått hardt ned på, og kun riktig/feil svar vurderes, kan det bidra til å ødelegge elevenes nysgjerrighet og dermed føre til at elevene gjør akkurat det læreren ber om til en hver tid, slik at de unngår å få kjeft for å tenke utenfor boksen. Zambia

er i følge læreplanen på rett spor, men det kan se ut til at de har en vei å gå før praksis samsvarer med teori.

## Litteraturliste

- Christoffersen, L. Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Duckworth, E. (1964). *Piaget Rediscovered*. Massachusetts: Educational Services Incorporated.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking – an introduction*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Fischer, R. (1998). *Teaching Thinking – Philosophical enquiry in the classroom*. New York: Cassell.
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngnes K, Rismark, M. (2015). *Didaktisk Arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ministry of Education, Science, Vocational, Training and Early Education (2013). *The Zambia Education Curriculum Framework 2013*. Hentet fra [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/curricula/zambia/za\\_alfw\\_2013\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/zambia/za_alfw_2013_eng.pdf)
- Nottingham, J. (2012). *Læringsreisen – Hvordan skape aktiv læring og refleksjon i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*. 104 (4), 842-866. DOI:[10.1111/1467-9620.00181](https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181)
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning I klasserommet – Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Cappelen Damm.
- The Foundation for Critical Thinking (2019, 12. mai). Our concept and Definition of Critical Thinking. Hentet fra <http://www.criticalthinking.org/pages/our-conception-of-critical-thinking/411>
- Weimer, M. (2013). *A summary: Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. USA: Jossey-Bass.
- Colby, S. A., Wilson, T. (2007) Teaching for Deep Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 80:5, 205-210, DOI:10.3200/TCHS.80.5.205-210

