

FORORD

Arbeidet med dette prosjektet har vore ein lang og utfordrande prosess. Det har gjeve meg mykje lærdom som eg kan ta med meg når eg snart skal ut i skulen som lærar. Eg ynskjer å rette ein takk til fleire personar som i større eller mindre grad har hjelpt meg i arbeidet med denne oppgåva.

Fyrst og fremst takk til min vegleiar Trond Solhaug. Han har vore ein positiv og framoverretta vegleiar som har korrigert kursen min i arbeidet ved fleire anledningar. Å ikkje vere redd for å kome med konstruktiv kritikk er ein viktig kvalitet for ein vegleiar, og den kvaliteten har Trond.

Eg vil også feire innleveringa av denne oppgåva med mine fantastiske medstudentar på samfunnsfaget. Vi var berre fire personar i klassa, men som ein vis mann ein gong sa; det handlar om kvalitet, ikkje kvantitet! Marie, Anders og Christer, det har vore ei glede å dele desse to åra på Moholt Campus med dykk. Vi har også hatt besøk av nokre trivelege karar i enkelte fag, så takk for laget til Eivind og vår danske venn Daniel. Ein ekstra takk for laget må også rettast mot mine frendar på masterlesesalen. Når det kjem til formateringsarbeid i Microsoft Word er ingen betre enn Jorn.

I form av at dette er, for no, slutten på mi karriere som student, vil eg også takke mi kjære mor Jenny. Ho var alltid ein viktig motivator for meg, både når eg var elev og student. Eg hadde ikkje vore her eg er i dag utan hennar vilje til å pushe meg til å alltid gjere mitt beste.

Trondheim, 22. mai 2017

Henning Worren

ABSTRACT

This master's thesis is a qualitative survey of which six teachers in social science interpret what it implies to be a critically thinking person, and how they operationalize the development of such abilities in school. Critical abilities hold a great deal of topicality in Norwegian schools today, among others through Ludvigsen-utvalet and its presumptions about the increased relevance critical abilities will have in the years to come. Pupils today must evaluate and reflect upon information given to them. They must be able to create autonomous opinions regarding topics relevant to them, and must be willing to express these opinions in the classroom.

As a basis for evaluating the data gathered, I have designed a theoretical framework which focuses on democratic values in which development of critical skills depend on and can be utilized through, as well as an emphasis on a thesis of personal cultivation with critical thinking placed centerstage. The data consists of qualitative interviews with six social science education teachers at upper-secondary school. The analysis of these interviews is based on a social constructivist and hermeneutic understanding, and is considered in light of the criteria I present in the theory-chapter.

One of the findings that have been made through this inquiry, is that many of the informants point out students today are less critical to the teachers' methodology and choice of curricula than before. Many of the informants judge there to be less debate in school today than it was twenty or thirty years ago, and the students are less inclined than before to make their opinions in the classroom known and engage in disagreements with other pupils. The limits of what controversial issues my informers elect to bring up in the classroom are largely constrained on whether students in the classroom has direct experiences with the issue at hand or not.

The teachers also showed to inhabit different interpretations of what it means to be a critically thinking person. While one group emphasizes the aspect of evaluating information to distinguish facts from falsehoods, others think it is largely defined by the presence (or lack thereof) of an inner motivation to question supposed realities through skepticism and wonder. The biggest challenge the informants have regarding this thesis' subject is in motivating the pupils to participate and express their opinions during debates in the classroom.

SAMANDRAG

Denne masteroppgåva er ei kvalitativ undersøking av kva seks lærarar i samfunnsfag tolkar det inneberer å vere ein kritisk tenkande person, og korleis dei operasjonaliserer utviklinga av slike evner i skulen. Kritiske evner innehar stor grad av aktualitet i norsk skule i dag, blant anna gjennom Ludvigsenutvalet sine formodningar om den auka relevans kritiske evner vil ha i åra som kjem. Elevane skal vurdere og reflektere kring informasjon dei vert gitt. Dei skal kunne gjere opp sine egne meiningar, og vere villig til å uttrykkje desse meiningane i klasserommet.

Som fundament for vurdering av empirien min har eg designa eit teoretisk rammeverk med fokus på demokratiske verdiar som utvikling av kritiske evner avhenger av og kan utnyttast gjennom, samt vektlegging av eit dannelsesideal som set kritiske evner i sentrum. Empirien består av kvalitative intervju med seks lærarar som arbeider med samfunnsfag på vidaregåande trinn. Analysen av desse intervjuar tek utgangspunkt i ei sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk forståing, og blir vurdert i lys av kriterier eg la fram i teoridelen.

Blant funna som er gjort i oppgåva peikast det av lærarane på ei utvikling der elevane i mindre grad enn før er kritiske til læraren sin metodebruk og val av lærestoff i skulen. Mange av informantane meiner til dømes det er mindre debatt i skulen enn det var for tjuetretti år sidan, og elevane er reddare for å ta ordet i klasserommet og uttrykkje ueinigheit med andre. Lærarane sine avgrensingar i kva dei tek opp i klasserommet av kontroversielle saksforhold går i all hovudsak på personnivå, der dei endrar tilnærming til eit tema dersom det er elevar i elevgruppa som har erfaringar knytt temaet som skal takast opp.

Lærarane har ulike tolkingar av kva det inneberer å vere ein kritisk tenkande person. Medan ei gruppe vektlegg aspektet kring vurdering av informasjon for å finne fram til fakta, tenkjer andre at det i større grad handlar om ein inneverande motivasjon til å setje spørsmål ved saksforhold gjennom skepsis og undring. Den største utfordringa lærarane gjev uttrykk for at dei har i utviklinga av kritiske evner i klassene sine, er å få elevane til å delta aktivt i diskusjonar og ytre sine meiningar i klasserommet.

Innhald

KAPITTEL 1: INNLEIING	1
1.1 Tema for oppgåva	1
1.2 Oppgåvas relevans	2
1.2.1 Bakgrunn	2
1.2.2 Oppgåvas aktualitet i skule-Noreg	4
1.3 Problemstilling	5
1.4 Grunnlag for forskning	6
1.4.1 Anna forskning	6
1.4.2 Denne avhandlinga sin eigenart	9
1.5 Kunnskapsløftet sitt fokus på kritisk refleksjon	10
1.6 Om oppgåvas struktur	11
KAPITTEL 2: RAMMEVERK FOR DET KRITISKE	13
2.1 Ei klargjering av kva det inneberer å vere kritisk	13
2.2 Demokratiske verdiar knytt det kritiske	15
2.2.1 Deltaking	15
2.2.2 Vertikal ansvarlegheit	17
2.2.3 Fridom	18
2.3 Eit demokratisk system som promoterer kritiske evner	18
2.4 Utvikling av kritisk evne i eit danningperspektiv	22
2.5 Definerings av det kritiske rom	24
KAPITTEL 3: METODE	27
3.1 Forskingsdesign	27
3.1.1 Fenomenografi	27
3.1.2 Kvalitativ metode	28
3.1.3 Presiseringar knytt metodeval	29
3.1.4 Forskingsintervjuet	29
3.1.5 Utval	32
3.1.6 Presentasjon av informantane	33
3.1.6 Datainnsamling	33
3.2 Tilnærming til analyse	35
3.2.1 Frå innsamla materiale til analysedata	35
3.2.2 Tematisk framstilling	38

3.3 Reliabilitet og validitet	38
KAPITTEL 4: ANALYSE	41
4.1 Omgrepforståing av 'det kritiske'	42
4.1.1 Kva inneberer det å vere kritisk?	42
4.1.2 Kjeldekritikk	45
4.1.3 Å vere sjølvstendig	46
4.1.4 Kor kritiske er vi i skulen?	47
4.2 Praktisk tilnærming til det kritiske i klasserommet	50
4.2.1 Deltaking og ytringsfridom	51
4.2.2 Utvikling av kritiske evnar gjennom diskusjon	52
4.2.3 Ytringsfridom	54
4.2.4 Læraren som meningsytrar	56
4.3 Grenselegging av kritikk og ytringsfridom i klasserommet	59
KAPITTEL 5: DRØFTING	65
5.1 Det kritiske som omgrep	65
5.2 Læraren som autoritet i klasserommet	68
5.3 Kritisk gjennom diskusjon?	70
KAPITTEL 6: KONKLUSJONAR	73
6.1 Sentrale funn i undersøkinga	73
6.2 Didaktiske refleksjonar	75
6.2.1 Moglege tiltak	76
6.3 Samsvar mellom hensikt og resultat	77
6.3.1 Tematisk belysing av forskingsspørsmåla i prosjektet	78
6.3.2 Metodiske refleksjonar	78
6.4 Vegar vidare	79
LITTERATUR	81
Bøker og antologiar	81
Internettkjelder	83
Offentleg informasjon	83
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	85
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	86

Figurliste:

Figur 1: <i>Lærarar sin kommunikative strategi i møtet med kontroversielle ytringar</i>	7
Figur 2: <i>Presentasjon av informantar</i>	33

KAPITTEL 1: INNLEIING

1.1 Temaområdet for oppgåva

Kva inneberer det å vere ein kritisk tenkande person? I den generelle delen av læreplanen kjem det fram at ein i skulen skal vurdere, reflektere og diskutere kring ulike saksforhold. Under det skapande mennesket vert omgrepet kritisk skjønn brukt, og det vert beskrive som utviklinga av å vurdere ytringar og ytingar opp mot standardar. Gjennom Ludvigsenutvalet frå 2015, som skulle evaluere grunnskuleopplæringa sine fag opp mot krav til kompetanse i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv, vart kritisk tenking og problemløysing framheva som ei evne mennesket vil trenge i åra som kjem:

Critical thinking and problem-solving are important today, and some aspects of the competences will gain in importance in the coming years. The complexity of society and the access to vast amounts of information will demand that each individual is able to undertake critical assessments and deal with various issues and problems, at work, in society and in ones' private life (NOU nr.8, 2015, s.35)

Denne masteravhandlinga har som mål å utforske forståing av kva det inneberer å vere kritisk i skulen. Eg vil undersøke korleis norske lærarar tolkar rolla det kritiske har i klasseromma sine. Hensikta er å utforske grensene for kva som er akseptabelt å seie i skulen, og kva lærarane tykkjer det inneberer å utvikle elevane sine kritiske evner. Gjennom ei sosialkonstruktivistisk tilnærming legg oppgåva vekt på å få eit innblikk i skulekvardagen til lærarane. Tankeverksemda og operasjoniseringa deira skal vurderast opp mot ein kriteriebase som vektlegg dei demokratiske sidene ved kritisk refleksjon på den eine sida, og danninga av elevane på den andre. Med dette som mål finn eg det formålstenleg å gjennomføre intervju med seks aktive lærarar på vidaregåande trinn i norsk skule. Desse intervjuva vil vere av kvalitativ type, der eg prøver å få eit innsyn i korleis dei tenkar og reint praktisk går til verks i klasserommet. Oppgåva har ikkje som formål å gi eit representativt bilete av kva lærarar på vidaregåande tenker om rolla kritisk tenking har i skulen, men heller å bidra med kunnskap om korleis nokre lærarar nærmar seg temaet i sitt didaktiske virke, for så å vurdere desse opp mot demokratiske verdiar og sjå dei i lys av eit danningideal. Kanskje vil avhandlinga kunne gi merksemd kring dette aspektet i utdanninga av norske elevar, i ei tid der behovet for å setje informasjon under lupa framfor å svelgje den beinveges er særskilt aktuelt i norsk skule.

1.2 Oppgåvas relevans

Eg finn det formålstenleg å utdjupe litt om kva bakgrunnen for valet av tema stammar frå, samt å argumentere for kvifor temaet er relevant å undersøke nærare. I denne samanheng vil eg gjere greie for nokre moment som i sin essens skal fungere oppklarande i form av å konkretisere innfallsvinkelen min til temaet. Dette kan vere med på å informere deg som lesar om problemstillinga mi, som blir presentert i neste delkapittel.

1.2.1 Bakgrunn

Ein bestanddel i skulen sine målsetjingar har i lang tid vore ideen om den transformative kapasiteten som skal innplantast hos ungdommen. Ein må presentere behovet for fornying og vise openheit for stilling av kritiske spørsmål, skal samfunnet fortsetje å utvikle seg i positiv retning. Filosofen Cornelius Castoriadis (1997) åtvarar mot ein tilstand der slike verdiar svinn bort. Deltakarane må vere bevisst si rolle i demokratiet, der utvikling gjennom utfordring av etablerte sannheiter er essensielt. Han poengterer kor forma mennesket allereie er av staden og tida dei er født i, og korleis dette legg grunnlaget for deira 'politiske bevisstheit'.

Effective individuals, however, are something else entirely. And one is indeed obliged to take them as they are, always already fashioned by society, with their histories, their passions, their particular allegiances, commitments, and memberships of all sorts, such as the social-historical process and the given institution of society have already fabricated them (Castoriadis, 1997, s. 10).

Sjølv om eit perfekt demokratisk system skulle falle frå himmelen for menneska å implementere, ville det ikkje hatt lang varigheit utan at det også avlar fram eit folk som klarer å setje det ut i praksis og reprodusere det, skriv han.

Eg tolkar Castoriadis i den retning at utvikling av kritiske evner presenterast som ei motgift som kan stoppe tilstanden som er beskrive over. Ein skal ifylgje han drive utdanning med grunnlag i kritisk tenking kring dei politiske prosedyrane, der kritikk får ein positiv konnotasjon. Slik kan ein oppretthalde det sjølvinstituerande demokratiet, ved at ein set eksisterande institusjonar konstant under lupa. Dersom ein feilar i dette prosjektet, er den ytste konsekvens at demokratiet vert uttrykt gjennom eit instituert samfunn som ikkje utviklar seg.

Spørsmålet ein då kan stille seg, er om ein i Noreg er på veg i ei slik retning. Børhaug (2004: 207) skriv at oppsedingstradisjonen i Noreg ikkje skil mellom oppseding til demokrati i

forhold til styresmaktene og demokrati i forhold til andre samfunnsinstitusjonar, som arbeidsliv, kyrkje, nærmiljø osv.. Han (2004: 207 og 2005: 55) viser til britisk og fransk forskning (Davis, Gregory m.fl, 1999, Audigier 1999b) som seier at ordlyden til lærarar om medborgarutdanninga (citizenship) i stor grad fokuserer på demokrati som eit levesett: *These teachers tend to minimize teaching about political life, and instead focus on how to live together in class and at school in a respectful, tolerant way* (2004: s 207). Ein slik innfallsvinkel til demokratiopplæring og medborgarutdanning går slik eg ser det i retning tankane John Dewey hadde til demokrati:

A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity. These more numerous and more varied points of contact denote a greater diversity of stimuli to which an individual has to respond; they consequently put a premium on variation in his action. They secure a liberation of powers which remain suppressed as long as the incitations to action are partial, as they must be in a group which in its exclusiveness shuts out many interests (Dewey, 1916: s. 93).

Ingerid Straume påpeikar i si doktoravhandling *Politikken og det imaginære* at Deweys kommunikasjonsorienterte demokratiteori i pedagogikken kan tolkast som eit nært eksklusivt fokus på integrering og samling av ulike grupper. Der er liten tvil om at å sjå på demokratiske verdiar som noko ein kan inkorporere i alle livets fasar, har visse fordelar. Det kan hjelpe unge i dag med å føle solidaritet med andre, og å respektere andre sine meiningar. Men det kan også føre til ei avpolitisering av demokratiomgrepet, i form av at idear kring samfunnsforandring kan hamne i baksetet, ifylgje Straume. Ho poengterer at pedagogikkens gjenstandsområde med Deweys demokratiteori som basis kan føre til ei prioritetsforandring der dei politisk vanskelege spørsmåla, som ofte fører til ueinigheit og splid, vert lagt i skuggen for meir: *håndterbare spørsmål av sosial og sosio-emosjonell karakter – for eksempel hvordan man kan fungere sammen i klasserommet* (Straume, 2009: 142).

Desse tankane kring forholdet mellom kritisk tenking og demokrati fungerte som ein inngangsportal til temaet. Nødvendigheita av å skape harmoni mellom ulike grupper i samfunnet er ei aktuell utfordring som må møtast i dagens globaliserte samfunn. Men på same tid må ein ikkje gløyme prinsippa Castoriadis nemner i forhold til demokratiet. Dersom harmonien kjem i vegen for problemløysing og kritiske spørsmål, vil det kunne svekke demokratiet vårt sin transformative karakter.

For å mogleggjere utforsking av desse problemstillingane i avhandlinga mi, tok eg ei rekke steg. For det fyrste sentrerte eg meg kring å fokusere på det kritiske. Definerings og operasjonisering av det kritiske og kva det inneberer står for meg fram som essensen i problemstillinga. Dette fordi det er graden av openheit for kritikk som i stor grad definerer kor fritt eit demokrati er. Det er folket sine kritiske evnar som for Castoriadis kan oppretthalde det sjølvinstituerande samfunnet. For det andre såg eg på det som formålstenleg å skape ein kriteriebase eg kunne vurdere funna mine i lys av. Desse kriteria vert gjennomgått i teoridelen. I korthet skal dei inneramme verdien av kritisk tenking i utvalde aspekt ved demokratiet, samt sjå på kva bestanddelar av det kritiske har relevans i danninga av elevane. Slik vil eg i teoridelen starte ved å utforske krava ein må stille til samfunnsstrukturar for at det kritiske skal kunne utviklast, for så å bevege meg gradvis over i eit mikroperspektiv, der eg til slutt dannar kriterium for det kritiske på personnivå.

1.2.2 Oppgåvas aktualitet i skule-Noreg

Kritiske evner i skulen har i notida både politisk og samfunnsmessig relevans. Forskingsvedlegget til Ludvigsenutvalet; *Om fremtidens kompetansebehov* (2014), med Ola Erstad som leiar for oppdragsgruppa, refererer til uttrykket '21st century skills' når dei snakkar om kva for forbetringar ein bør gjere i norsk skule. Desse evnene definerast gjennom eit auka fokus på problem-basert, utforskande og kreativ læring. Dei dreg fram kjeldekritikk og informasjonsbehandling som eksempel på kompetanseområde skulen må fokusere på, og refererer til Dede (2010) og Kereluik et.al (2013) når dei skriv:

I stedet for å tilrettelegge for en undervisning hvor kunnskapsoverføring er i fokus, må en tilrettelegge for undervisning der elevene får mulighet til å utvikle kompetanse i å analysere hva som er relevant og valid informasjon når de jobber med et gitt faglig tema (2014, s. 39).

Ei slik retningskorrigerings i norsk skule vil setje nye krav til lærarane: *Ut over de grunnleggende ferdighetene legges det større vekt på lærerens oppgave med å tilrettelegge for og stimulere utviklingen av meta-kompetanser og mer avanserte former for problemløsning (2014, s. 42).*

Desse aspekta vart konkretisert i Ludvigsenutvalet sine to NOU-rapportar frå 2014 og 2015. I rapporten frå 2015 er eitt av fokusområda samhandlingskompetanse:

Å lære å ytre seg, delta og bidra til fellesskapet er viktig for elevene i skolen og på ulike arenaer senere i livet. I skolen kan elevene utvikle trygghet og mot til å ytre seg og si sin egen mening. Å kunne hevde sine egne meninger og se sitt eget bidrag til fellesskapet som betydningsfullt er en del av kompetansen. I samhandling med andre må elevene også lære seg å ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger.⁴⁶ Dette innebærer for eksempel å vente på tur, la andre bli hørt og akseptere flertallsbeslutninger og kompromisser (NOU 8, 2015, s.30).

Ein viktig komponent i prosjektet mitt er å utforske korleis lærarar imøtekjem ytringar frå elevane sine, og i kor stor grad dei legg opp til at evner i å skape og utvikle meningsytringane sine skal fremjast. Som det kjem fram er dette noko som ifylgje Ludvigsenutvalet sine anbefalingar skal ha ei sentral rolle i lærargjeringa.

1.3 Problemstilling

I lys av det føregåande er problemstillinga mi knytt til undersøking av lærarar sine perspektiv når det kjem til behandling av det kritiske i skulen. Kva tyder det å vere kritisk, og er dette noko som har inneverande verdi å utvikle hos elevane? I målet om å finne svar på desse spørsmåla lyder problemstillinga mi slik:

Problemstilling:

Kva tykkjer samfunnsfaglærarar utvikling av kritiske evnar hos elevane går ut på, og korleis operasjonaliserer dei desse tankane i klasserommet?

Oppgåva vil i all hovudsak dreie seg om å utforske to aspekt ved problemstillinga. For det fyrste skal eg finne ut korleis lærarane definerer det å vere ein kritisk tenkande person. For det andre skal eg undersøkje kva for didaktiske konsekvensar denne omgrepsforståinga deira får i klasserommet. Her vil fokuset liggje på å utforske lærarane sin aktivitet og praksis knytt arbeid med kritisk tenking. Korleis går dei fram når dei skal utvikle elevane sine kritiske evner, og kva for forbehold får presedens framfor at elevane skal kunne vere kritiske mot alt og alle til ei kvar tid. Eg ser på det som sannsynleg at deira grunnleggjande forståing av omgrepet vil ha innverknad på alt dei gjer som lærar tilknytt temaet. Aspekt som innerammast av dette er grad av ytringsfridom i klasserommet, openheit for ueinigheit, og korleis ein senkar terskelen for alle elevane å uttrykkje seg i klasserommet. Utifrå dette har eg formulert tre forskingsspørsmål som meir adekvat konkretiserer kva det er eg ynskjer å finne ut om i avhandlinga.

Forskingsspørsmål 1:

- Korleis tolkar norske lærarar innhaldet i omgrepet 'å vere kritisk', og kva tenkjer dei om spørsmålet 'bør ein vere kritiske i skulen'?

Forskingsspørsmål 2:

- Korleis artar norske lærarar sin praksis seg når det kjem til behandlinga av det kritiske i skulen?

Forskingsspørsmål 3:

- Kor går grensa når det kjem til kva for kontroversielle emne ein kan ta opp i plenum i klassa, og kor opne kan slike diskusjonar vere?

Forskingsspørsmåla dannar grunnlaget for ei kvalitativ tilnærming med intervju som metode, og legg slik også føringar for strukturen i intervjuguiden. Problemstillinga utgjer saman med forskingsspørsmåla eit ganske omfattande forskingsområde. Ein avgrensande faktor kring dette er å finne i forhold til kriteria eg legg fram i teoridelen. Rammeverket som vert presentert der er med på å konkretisere nokre definerberre kriterium som eg skal bruke til å vurdere lærarane og intervjuar sine tolkingar og operasjonaliseringar.

1.4 Grunnlag for forsking

1.4.1 Anna forsking

I dette delkapittelet skal eg summere opp forsking i nyare tid som kan relatere seg til temaet som vert tatt opp i denne avhandlinga. Dette er ikkje meint å skulle reflektere eit heilskapleg bilete av all forsking som har vore gjort om temaet, målet er heller å gi eit innsyn i forsking eg meiner er aktuell og som har fungert som inspirasjon i arbeidet med denne avhandlinga. Til dømes er der særdeles mykje forsking kring citizenship-undervisning (medborgarskapsundervisning) som i lys av oppgåva sitt omfang ikkje kan listast opp her.

Ljunggren og Öst gjorde i 2010 ei undersøking som tok føre seg korleis lærarar i Sverige tilnærma seg kontroversar i klasserommet. Som illustrert i tabellen på neste side definerte dei fire roller lærarar kan tre inn i i møtet med kontroversielle utsegn frå elevane.

Dei fann ut at 138 av lærarane fann si rolle overlappande med normformidlaren, 66 passa med debattleiaren, 51 med fostraren, og 32 med avvisaren. Ein versjon av denne undersøkinga brukte eg i mine egne kvalitative intervju (sjå analysen delkapittel 4.3).

Relationen mellan lärares acceptans av kontroverser och val av kommunikativ strategi

Kommunikativ strategi	Kontroversacceptans	
	Hög	Låg
Normdialog	1 DEBATTLEDAREN låter eleven ifråga motivera sina åsikter. Ger övriga i gruppen chansen att kommentera. Ger själv så objektivt som möjligt sin syn på saken.	2 FOSTRAREN förhindrar fortsatta uttalanden från eleven under lektionen, men diskuterar den enskilt med eleven. Beror på vad det gäller men vill undvika att alla elever blir indragna i diskussionen.
Normförmedling	3 NORMFÖRMEDLAREN öppnar för diskussion samt gör en tydlig markering om vad han/hon reagerar på i elevens uttalande. Berättar hur samhället ser på ett sådant uttalande. Hänvisar i förekommande fall till aktuella lagutrymmen.	4 AVVISAREN förhindrar dialog och markerar sitt avståndstagande. Motiverar kort varför. Om eleven vill fortsätta föra fram sina åsikter så kommer den att avisas.

Figur 1: Lärarar sin kommunikative strategi i møtet med kontroversielle ytringar.

Journal of Social Science Education gav i 2016 ut to journalar som omhandla kontroversielle saker i det politiske klasserom. Reinhold Hedtke og Tilman Grammes beskriv nødvendigeita i utforskinga av dette området i skulen rundt om i verda slik:

Many real-world controversies are potentially present in classrooms and lecture halls because students as well as teachers are part and parcel of societal, political and economic contentions and conflicts of the outside world. Moreover, controversies on paradigms, theories, methods and recommended measures are looming large in the social sciences. Research on civics and citizenship education, therefore, should address controversial issues as a matter of scientific and political content, of teaching and learning and of related competency of the citizenry. Doing research and doing classes should regard both, common ground and common controversy in a polity, a society and an economy (JSSE 3, 2016: s. 2).

Eg kan ikkje drage fram alle artiklane som er relevante for mitt prosjekt i denne delen. Mange av dei har høg grad av berøringspunkt med utfordringar og moglegheiter knytt utviklinga av kritiske evner i skulen. Eg vel å gi nokre døme som illustrerer variasjonen i forskingsfelt og journalane sitt internasjonale preg.

Eit døme er Pia Mikander si analyse av samfunnsfagbøker i Finland, der ho ser på korleis Nord-Sør forholdet vert portrettert. Eit av funna hennar var at globalisering i fagbøkene vert presentert som ein *naturleg prosess* utan basis i politisk motivasjon. Dette kan svekke elevane si forståing, der dei heller bør stille kritiske spørsmål til og utfordre slike påstandar om at global ulikskap er ein statisk realitet, skriv Mikander.

Eit anna døme er Jennifer Bruen m.fl. si testing av metoden Structured Academic Controversy (SAC) for å utvikle multiperspektivtenking hos elevar i Irland. Målet med metoden SAC er å hjelpe elevar med å utvikle perspektiva dei har kring kontroversielle saksforhold i den retning at ein vert løysingsorientert gjennom søking etter kompromiss. Funna var at til tross for utfordringar ved å bruke metoden knytt til klassestørrelse og mangel på tid, merka lærarane at elevane sine kritiske evner kom på eit høgare nivå ved bruk av denne metoden.

Eit emneområde som også har berøringspunkt med temaet i avhandlinga mi er forskning kring demokratiopplæring og oppøving i medborgarskap. Det gjennomførast i desse dagar ei større internasjonal, komparativ undersøking som kallast *The IEA International Civic and Citizenship Study (ICCS)*. Noreg er eitt av deltakarlanda, og undersøkinga har som mål å avdekke: *ways in which young people are prepared to undertake their roles as citizens (iccs.iea.nl)*. Diverre vert ikkje resultata frå denne undersøkinga publisert før i november 2017. Den førre ICCS undersøkinga vart gjennomført i 2009. Den målte i kor stor grad elevar var førebudd på rolla som demokratisk deltakar, og kva deira oppfatningar om samfunns- og skuleforhold var (udir.no). Nokre av funna frå denne undersøkinga var at norske elevar har sterk tillit til demokratiske institusjonar, og dei viser stor støtte til ytringsfridom og friheit til å velje egne leiarar. Engasjementet kring politikk og samfunnsforhold grunnast i hovudsak foreldre og familie som manar til samtalar om slike ting i heimen.

Stanford Center on Adolescence, med Malin m.fl. (2014) i spissen, gav i 2014 ut Youth Civic & Education conference report, i evalueringa av faget samfunnskunnskap i USA. Eit av funna frå denne rapporten er at diskusjonar kring demokratiske ideal og verdiar ofte vert neglisjert i klasserommet, på grunn av eit ynskje om å unngå politisering og partiske utsegn i skulen.

Kjetil Børhaug og Jonas Christoffersen gjennomførte ei tekstanalyse av fagbøkene i samfunnskunnskap kring behandling av og oppfordring til bruk av kritiske evnar. Funna i denne undersøkinga reiegjer dei for i boka *Autoriserte Samfunnsbilder – kritisk tenking i*

samfunnskunnskap (2012). Dei konkluderer med at dei fleste fagbøkene driv lite problematisering kring norske tilhøve. Dei fann at norske maktinstitusjonar i stor grad vert unnateke kritikk, og dei tek ikkje i tilfredsstillande grad opp viktigheita av politisk deltaking. Børhaug og Christoffersen poengterer at ein meir kritisk brodd i undervisninga vil kunne bidra til meir motivasjon for læring i samfunnsfaget.

Paul Stapleton (2011) gjennomførte ei undersøking av 72 lærar i Hong Kong om deira forståing av omgrepet '*critical thinking*'. Stapleton referer til arbeidet til Facione (1990) når han kjem fram til at kritisk tenking handlar om å tileigne seg spesifikke evnar, som å vurdere informasjons legitimitet, men også at det handlar om å inneha ein disposisjon der ein er undrande og har eit ope sinn. Desse to aspekta kallar Stapleton kritisk tenking sin dualistiske karakter. Resultatet av denne undersøkinga, som inkluderte både kvantitative spørjeundersøkingar samt kvalitative intervju med eit utval lærarar, var ein indikasjon på at lærarane som vart spurt har behov for ei breiare forståing av kva det inneberer å vere ein kritisk tenkande person. Stapleton skriv at over halvparten av dei spurte fokuserte nesten eksklusivt på eitt av dei to aspekta knytt kritisk tenking. Han skriv: (...), *the findings can be taken as indicators that a great deal more illumination about the meaning of CT and how it is taught is both needed and desired* (Stapleton, 2011: s. 16). Han tykkjer studien kan ha implikasjonar også utanfor Hong Kong, og poengterer at bruk av omgrepet utan å utdjupe kva komponentane i det omhandlar i offentlege føringar og læreplanar, kan føre til ufullstendig forståing frå lærarane, som igjen vil føre til veldig forskjellig praksis i dei enkelte klasseromma.

Anna-Karin Wyndhamn frå Universitetet i Göteborg uttrykker i si doktoravhandling *tänka fritt, tänka rett* (2013) at ein på vidaregåande nivå i svensk skule i all hovudsak driv med reprodusering av fakta. Ho seier at sjølv om lærarane ynskjer å dreie fokuset over mot kritisk tenking og vurdering, er elevane meir influert av marknadsstyring, uttrykt gjennom det ho kallar konkurransejaget etter karakterar og skuleresultat.

1.4.2 Denne avhandlinga sin eigenart

Som delkapittelet over gir uttrykk for, er forskning som har berøringspunkt med kritisk tenking i stor medfart i nyare tid. Denne avhandlinga er designa til å fungere som eit supplement til denne forskinga. Gjennom ei kvalitativ tilnærming der eg fokuserer på lærarar si forståing av røynda i klasserommet deira, tykkjer eg at mitt bidrag kan hjelpe å setje eit lys kring lærarar si

forståing av kva det inneberer å vere kritisk, samt kva konsekvensar denne tolkinga har for praksisen i dei ulike klasseromma. Eg tykkjer også at det manuelt designa teoretiske rammeverket hjelper med å gi prosjektet ei viss form for eigenart. Dei kriteria eg kjem opp med vil i stor grad vere styrande for korleis analyse- og drøftingsdelen vil sjå ut.

1.5 Kunnskapsløftet sitt fokus på kritisk refleksjon

Eg finn det formålstenleg å kort gjere greie for i kor stor grad utvikling av kritiske ferdigheiter er relevant i den aktuelle læreplanen. Fokuset vil liggje kring samfunnsfagdelen av læreplanen. Dette kan vere med på å aktualisere og relevansgjere spørsmåla eg stiller i problemstillinga, og det illustrerer at spørsmåla eg stiller lærarane er spørsmål dei bør ha eit visst forhold til. Dette er ikkje meint å vere ei detaljert analyse av læreplanen, men meir ei lita oversikt over kva det er som utgjer omgrepet *critical* sitt relevansområde i læreplanen i samfunnsfag.

Under den generelle delen av læreplanen, i kapittelet det skapande mennesket, er fokuset på *vitskapeleg arbeidsmåte og aktive elevar*:

Oppfinnsam tenking inneber å kombinere det ein veit for å løyse nye og kanskje uventa praktiske oppgåver. Kritisk tenking inneber å prøve om føresetnadene for og dei einskilde ledda i ei tankerekkje held. Målet for undervisninga er å trene elevane både til å kombinere og å analysere - å utvikle både fantasi og skepsis slik at røynsle kan omseljast til innsikt. (det skapande mennesket, udir.no).

Vidare vektlegg læreplanen tre evnar som skal utviklast gjennom øving i vitskapeleg forståing og eigenskapar:

- evna til undring og å stille nye spørsmål
- evna til å finne moglege forklaringar på det ein har observert, og
- evna til gjennom kjeldegransking, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringane held.

Det er ikkje berre ei mekanisk evne til å vurdere saksforhold som skal til, ein skal også lære elevane opp i å undre seg og å stille spørsmål. Også nytenking og kreativitet vert verdsett: *I møtet med skapande kunst kan ein rykkjast ut av oppgådde spor, utfordrast i synsmåtar og få*

opplevingar som eggjar til kritisk gjennomgang av gjengse oppfatningar og til brott med gamle former (det skapande mennesket, udir.no).

I kompetansemåla for VG1/VG2 i samfunnsfag kjem det klart fram at elevane skal øve seg i å vurdere og reflektere kring saksforhold. Ordet 'vurdere' er brukt fem gongar i kompetansemåla, reflektere er brukt to gongar, og drøfte er i bruk ni gongar. Ein kan slik seie at vurdering er noko elevane i vidaregåande skule skal ha evne til å gjere. Ein får også ein peikepinn på kva metode læreplanen ynskjer at skal brukast, ettersom ordet diskutere er brukt heile tretten gongar i kompetansemåla. Gjennom fokus på kjeldekritikk kjem det til uttrykk at ein ikkje skal ta all informasjon som god fisk. Når det kjem til tillit til systemet, til dømes Noregs politiske system, er ikkje det kritiske si rolle særleg stor. Fokuset her omhandlar å lære om Noregs politiske system, samt samanlikne det med systema i andre land. Det å stille spørsmål med vedtekne samfunnsstrukturar er heller ikkje særleg markant i læreplanen.

Kort sagt er det å drive med kritisk tenking i samfunnsfaget i stor grad vektlagt i læreplanen. Ein skal drøfte, vurdere og diskutere saksforhold i skulen, samt lære seg å ikkje akseptere alt ein høyrer og les som faktakunnskap.

1.6 Om oppgåvas struktur

I ei avhandling med vekt på omgrepsforståing kring det kritiske, som i hovudsak dannar grunnlaget for empiriinnsamlinga, er det essensielt med ei avklaring av kva dette inneberer, samt klart definerte rammevilkår for kva aspekt ved det lærarane snakkar om eg kjem til å vurdere. Til no har eg presentert bakgrunnen for valet av oppgåve, og kva målet med arbeidet er. Eg har gitt ein peikepinn på kva aspekt ved kritisk tenking som vert fokusert på i læreplanen, og eg har gjort greie for denne oppgåva sin eigenart i lys av eit utval av forskning som har vore gjort på området. I kapittel 2 skal eg leggje fram kriterium for kva eg kjem til å vurdere lærarane sine utsegn opp imot. Desse kriteria kan delast opp i to hovuddelar. For det fyrste kjem eg til å sjå på demokratiteori og framheve dei aspekta ved demokratitenking som har størst relevans for dei kritiske evnene ein treng i skulen. Den andre delen i teoridelen gir uttrykk for meir innsnevra rammevilkår, der eg tek føre meg det kritiske på personnivå, med hovudfokus på danning av elevar gjennom kritisk tenking. Å leggje fram vala og prioriteringane eg har tatt tilknytt metode og epistemologisk innfallsvinkel, er målet med

kapittel 3. I kapittel 4 vil eg leggje fram analyse av empirien som er henta inn, der forskingsspørsmåla vil bli behandla kvar for seg. I kapittel 5 drøftar eg nokre av funna i lys av analysedelen, mens eg i kapittel 6 summerer opp prosjektet, samtidig som eg kjem med litt didaktisk refleksjon knytt funna som vart gjort. Her vil eg også kome med nokre forslag for potensielle områder ein kan undersøke nærare i forskning knytt temaet i avhandlinga.

KAPITTEL 2: RAMMEVERK FOR KRITISK TENKING

I denne delen er målet å belyse nokre grunnleggjande rammer for promotering og utvikling av kritiske evner. Denne prosessen er delt opp i fleire delar, der resultatet vert ei rekke parameter ein kan forstå det å vere kritisk i lys av. Som utgangspunkt presenterer eg korleis omgrepet *critical* vert definert i leksikonet Mariam Webster Dictionary, og legg fram mi eiga tolking av det som står der. Deretter vil eg ta for meg eit meir overordna demokratiteoretisk perspektiv, ved å definere og utdjupe kva for bærebjelkar i eit demokrati som evner til kritisk tenking avhenger av, og ikkje minst kva for aspekt innan demokratiet som kan vere med å utvikle og oppretthalde idealet om det kritiske mennesket. Denne delen utgjer eit rammeverk for kva karakteristikkar ein heilt grunnleggjande har behov for om ein skal kunne vere eit kritisk menneske. Vidare vil eg sjå nærare på demokratiet som heilskap, for å leggje rammar for kva tilnærmingar ein kan ha i operasjoniseringa av det kritiske menneske i samfunnet. Her vel eg å bruke Habermas sin deliberative demokratimodell som fundament, fordi den problematiserer maktstrukturane i den offentlege sfære, og set fokuset på viktigeita av informerte og reflekterte enkeltindivid i eit samfunn, samtidig som han vektlegg deliberasjon som verktøy for at enkeltindividida skal kunne kome fram til tenande løysingar for kollektivet. I kapittel 2.4 vil eg så bevege meg inn mot personnivå, og sjå på kva kvalitetar og evner som bør setjast i fokus skal ein utvikle sine kritiske evner. Her bruker eg Wolfgang Klafki sitt syn på danning som ein grunnmur i defineringa av kva steg i dannelsingsprosessen som skal vektleggjast for å i skulen skulle utvikle kritiske menneske.

Saman vil desse fire delkapitla utgjere parameter for korleis ein kan fostre og identifisere ein person med kritiske evner, og desse parametrane vil eg då bruke som ein base i søken etter lærarars forståing av det kritiske rom i skulen. Til slutt i teoridelen vil denne basen bli samanfatta og konkretisert, slik at du som lesar ser kva som vil vere med å forme mine vurderingar av funna eg gjorde i empirien.

2.1 Ei klargjering av kva det inneberer å vere kritisk

Oppgåva mi handlar om å utforske lærarars tolking og forståing av omgrepet som på engelsk kallast *critical*. I lys av dette ser eg nødvendigeita av å presisere kva den faktiske tydinga av

ordet vert definert som, i den grad språk kan oppnå objektive og universelle definisjonar av omgrep. I dette delkapittelet skal eg konsentrere relevansområdet til omgrepet i lys av oppgåvas kontekst. Dette vil slik medføre ei viss grad av innsnevring av omgrepet, men det vil samtidig skape ei definert tolking som fastslår kva eg bruker som fundament i utforskinga av omgrepsforståinga til lærarane eg intervjuar.

Merriam Webster definerer bruken av *critical* i uttrykket kritisk tenking som: *exercising or involving careful judgment or judicious evaluation (Merriam Webster Dictionary – søkeord: critical)*. I same gate vert verbet å kritisere (*criticize*): *to consider the merits and the demerits of and judge accordingly*. Det tyder også *to find fault with*. Eg tykkjer eit nøkkelpoeng her er at ein kritisk person vil vurdere noko basert på merittar, og danne ein konklusjon basert på desse vurderingane. Det handlar altså ikkje om å fylje populære meiningar eller å automatisk absorbere og rette seg etter det maktinnehavarar seier, det handlar om å vurdere validiteten og legitimiteten i argumenta som vert presentert, for så å ta dei til etterretning, prøve å finne forbetringar, eller å disputere dei. Slik eg forstår Castoriadis er eit viktig aspekt med opprettholdinga av det demokratiske ideal at ein kan og tør å stille spørsmål kring demokratiet, og at dette er den viktigaste bestanddelen av det å utøve si kritiske evne for å betre demokratiet i ein stat eller eit samfunn.

Som det kjem fram her innehar omgrepet *critical* fleire aspekt. Det handlar om å kunne vurdere fordelar og ulemper med noko, og det handlar om å stille spørsmål ved ting. Desse kan ein seie at eksemplifiserer to sider av same sak, men dei uttrykker også forskjellige aspekt. Å inngå i ein prosess der ein vurderer saksforhold ved å sjå på fordelar og ulemper, beskriv ei mekanisk evne til å leggje subjektivitet så langt som mogleg på sida til fordel for objektivitet som ideal. Mens å det å finne feil ved noko uttrykker eit meir idealistisk og normativt verdigrunnlag der ein ikkje tek alt for god fisk, men at ein er undrande og skeptisk som person. Facione (1990) sine tankar kring den dualistiske karakteren det å vere kritisk består av, kan vere med på å illustrere forskjellen mellom dei to (sjå delkapittel 1.4.1 Anna forskning). Eg ser ikkje på det som umogleg at to lærarar som vektlegg kvart sitt av desse to aspekta vil kunne ha forskjellige praktiske innfallsvinklar i undervisinga si.

2.2 Demokratiske verdiar knytt det kritiske

I dette delkapittelet skal eg gjere greie for nokre demokratiske bestanddelar ein har behov for dersom ein skal promotere det kritiske i eit samfunn. Målet her er å kome fram til nokre grunnleggjande verdiar eit demokratisk system treng å ha for å kunne fostre kritisk tenking i samfunnet. Larry Diamond og Leonardo Morlino har i boka *Assessing the quality of Democracy* (2005) forsøkt å samanfatte nokre definerberre kriterium for å måle kvaliteten av eit demokrati. I denne delen vil eg velje ut dei kriteria eg tykkjer i størst mogleg grad vil vere relevant for rolla det kritiske har i eit gitt demokrati. I lys av avhandlinga sitt omfang blir eg nøydd til å sjå bort frå aspekt som kunne vere relevante. Målet med avgrensinga er å ende opp med ein kompakt men samtidig tilstrekkeleg robust kriteriebase eg kan bruke til å drøfte kring funna mine i empiridelen.

Diamond og Morlino definerer *kvalitet* gjennom tre omgrep, *procedure*, *content* og *result*. *Procedure* stiller krav til at produktet har gjennomgått ein presis og kontrollert prosess med metodar som kan gje att resultat. *Content* handlar om dei strukturelle karakteristikkane til produktet, som design, materiell og funksjon. *Result* kjem til uttrykk i tilfredsstillelsen eller eventuelt ufredstillelsen brukarane av produktet har til det. I lys av desse tre omgrepa skriv Diamond og Morlino: *We consider a quality democracy to be one that provides its citizens a high degree of freedom, political equality, and popular control over public policies and policy makers through the legitimate and lawful functioning of stable institutions* (2005: s. xi).

Det vert presentert åtte dimensjonar som saman representerer kriterium som måler kvaliteten på eit demokrati. Desse er *the rule of law*, *participation*, *competition*, *vertical accountability*, *horizontal accountability*, *freedom*, *equality* og *responsiveness*. Eg vil sjå nærare på *participation* (deltaking), *vertical accountability* (vertikal ansvarlegheit), og *freedom* (fridom), ved å kort og konsist gjere reie for kva dei enkelte kriteria representerer, for så å argumentere for kvifor desse har relevans for det kritiske rom i eit samfunn og i skulen.

2.2.1 Deltaking

Deltaking er ikkje berre avgrensa til kravet om at alle myndige personar i ein stat har retten til å stemme ved val. Kriteriet inneberer også at folk kan organisere seg, kome saman ved diskusjonar og protestar, drive lobbyisme for sine interesser, og på generell basis ha makt til å influere avgjerdsprosessar. Kvaliteten på demokratiet vil vere høgare om deltakarane i

samfunnet er aktive borgarar som kommuniserer med sine representantar og held representantane ansvarlege for sine avgjerdsjar. Det handlar om å vere aktiv på det lokale plan så vel som på det statlege. Kriteriet overlappar slik eg ser det litt med likskap (*equality*) gjennom viktigheita av at alle skal kunne delta i same grad, uavhengig av sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn. For å mogleggjere dette må toleransen for politiske ueinigheiter vere høg. Ein av dei største truslane mot deltaking tykkjer Diamond og Morlino er apati for den politiske prosessen. Mangel av tru på at ein persons politiske aktivitet vil ha ei effekt fører til eit desillusjonert folk som ikkje deltek i politiske val, som ikkje samlar seg, og som ikkje trur at deira politiske interesser er vits å kjempe for. Den mest effektive måten å måle deltakinga i eit demokrati er å sjå på folks deltaking i politiske parti, ikkje-statlege interesseorganisasjonar, demonstrasjonar, samt kommunikasjonen mellom folket og representantane deira.

I skulen vil ikkje deltakingskriteriet berre definerast utifrå openheita for elevar å uttrykkje seg i klasserommet og i skulen generelt. Det må også tolkast i lys av kor stor grad elevane er motivert til å kunne gjere opp sine egne meiningar, og i kor stor grad nettopp dette vektleggjast av dei ulike lærarane. Apati for deltaking er i seg sjølv ein konsekvensberande trussel mot kvaliteten av demokratiet, som Diamond og Morlino presiserer. Slik bør oppgåva til lærarane også vere å motivere elevane til å *ville delta*, og ikkje berre gi dei *moglegheita til å delta*. Dette dannar grunnlaget til det å vere kritisk. Før ein går lenger, må ein ha etablert skulen som ein arena der elevane får uttrykkje seg og slik utvikle sine kritiske evner. Difor er dette det fyrste aspektet eg dreg fram, fordi valet og lysta til å delta må for kvar enkelt vere reell for at det kritiske rom skal kunne skapast og oppretthaldast.

Relevansen av tolkinga over understrekast i den aktuelle læreplanen i Noreg (Kunnskapsløftet, 2006). Den er klar på at skulen har eit eineståande ansvar for å myndiggjere elevane gjennom demokratisk deltaking og danning til å verte gode medborgarar. Lars Laird Iversen (2014) skriv at klasserommet kan og bør sjåast på som eit demokratisk samfunn i liten skala. Gjennom ein slik tankegang kan ein tolke aktiviteten i ei klasse som noko som bidreg til idear, som igjen gir god grobott for høg politisk deltaking seinare i livet.

2.2.2 Vertikal ansvarlegheit

Vertikal ansvarlegheit tek for seg forholdet mellom folket og deira representantar. Det handlar om korleis det politiske leiarskapet kan settast ansvarleg for det dei gjer. Denne ansvarlegheita innehar tre aspekt, som referert frå Schedler:

(...) accountability has three main features: information, justification, and punishment or compensation. Information on the political actions of politicians or branches of government is indispensable for holding them accountable; justification refers to the reasons furnished by the governing leaders for their actions; and punishment or compensation is the consequence imposed by the elector or some other authoritative body following an evaluation of the information, justification, and other aspects and interests behind the political action (Diamond og Morlino, 2005: xix).

I moderne demokrati vil denne evalueringa av representantane utspele seg i val der politikarane vert gjevvalt eller ikkje. Meir overordna kan ein seie at vertikal ansvarlegheit kapslar forholdet mellom leiarskapet som tek avgjerdsjar og folket desse avgjersla skal tene. Eit grunnleggjande krav for å kunne oppretthalde vertikal ansvarlegheit, er at der eksisterer politiske alternativ til status quo, og at denne opposisjonen vert behandla rettferdig. Eit anna krav er eit mediebilete der maktinnehavarane ikkje kan grumse vatnet med å skylde på andre for saker dei til sjuande og sist er ansvarlege for sjølve, noko som Diamond og Morlino påpeikar som ein av dei største svakheitene i moderne demokrati i dag.

I skulen er det ikkje eksistensen av vertikal ansvarlegheit i samfunnet som skal presiserast. Det vil i alle tilfelle ikkje vere tilstrekkeleg. Ein må etablere at ueinigheit for korleis ting skal vere i samfunnet er essensen i, og ikkje konsekvensen av, samfunnsutvikling. At val ein tek i livet har konsekvensar set på spissen relevansen kritisk tenking har, ved at det vektlegg viktigheita av å vurdere ulike aspekt ved eit saksforhold før ein tek eit standpunkt. For ein lærar vil det innebere å mane opp til diskusjon og drøfting av saksforhold i timane sine, samtidig som ho skapar ein komforttilstand for ueinigheit i klasserommet. Det inneberer også at læraren belyser dei korrumpierende elementa som eksisterer og kan øydeleggje legitimiteten i den vertikale ansvarlegheita i ei samfunn. Den største faren er som nemnt ifylgje Diamond og Morlino (2005) intensjonar om røyklegging av saksforhold og grunngevingar for aksjon frå maktinnehavarar. I eit klasserom er det læraren som er maktinnehavaren. Ho må ha aksept for og oppfordre elevane til å stille spørsmål til ho som lærar, som er autoriteten i klasserommet, sine metodar og innfallsvinklar. Målet her vil som ved deltakingsaspektet vere å vekke ei tru på enkeltpersonane som viktige agensskikkelsar i samfunnet.

Læraren skal som maktinnehavar gi elevane den informasjonen som er tilstrekkeleg, og ho må vere open for kritikk frå elevane i den grad at ho kan forsvare sin didaktiske innfallsvinkel. Dette nivået knytt det kritiske vektlegg, som førre delkapittel også gjorde, viktigheita av eit fundament der kritisk tankeverksemd kan florere og evne til kritisk tenking kan utviklast.

2.2.3 Fridom

Fridom vert av Diamond og Morlino (2005) delt inn i tre hovudkategoriar: politiske, sivile og sosiale eller sosioøkonomiske rettar. Dei politiske rettane går på moglegheita til å danne og delta i politiske parti, retten til å stemme og retten til å stille som representant for folket. Dei sivile rettighetene består blant anna av personleg fridom, tryggleik og retten på privatliv, samt tankefridom, uttrykksfridom, religionsfridom, fridom til samling, og retten til forsvarar og rettssikkerheit. Dei sosioøkonomiske rettighetene tek for seg retten til å forhandle om lønn, retten til entreprenørskap og retten til privat eigedom.

Retten til å kunne uttrykkje seg fritt er eit utgangspunkt for promoteringa og etableringa av deltaking. I slik måte er den også heilt essensiell for dyrkinga av det kritisk tenkjande menneske, ettersom elevane må føle at dei har moglegheit til å uttrykkje seg sjølve i klasserommet for at dei skal kunne utvikle og operasjonalisere evnene til kritisk tenking.

Den største utfordringa knytt fridom er ifylgje Diamond og Morlino (2005) målet om å sikre rettar utan å samtidig overtrampe andre rettar. Dette aspektet ved demokrati satt inn i ein undervisningssituasjon tykkjer eg representerer eit potensielt knutepunkt som kan produsere ulikarta meininger frå mine informantar. For samtidig som læreplanen promoterer at elevane skal utvikle sine kritiske evnar og lære seg å imøtekomme andre sine meininger, er likeins mykje merksemd retta mot kampen mot mobbing og beskyttelse mot hat-ytringar. Korleis skal ein sikre ytringsfridomen til elevane samtidig som ein beskyttar enkeltindividua i klasserommet mot å bli stereotypisert og utelata frå fellesskapet? Kor går grensa for fridomen til elevane i klasserommet?

2.3 Eit demokratisk system som promoterer kritiske evner

I dette delkapittelet skal eg identifisere og presentere ein innfallsvinkel til ei demokratisk organisering som set krav til dei kritiske evnene hos medlemmane i demokratiet. Eg tykkjer

fokusområda i Habermas sin deliberative demokratimodell utgjer eit godt grunnlag for å beskrive oppgåvene til det kritiske mennesket i eit gitt demokrati. Denne utgreiinga inneberer også å drøfte kvifor demokratiet som organisering av samfunnet kan ha signifikans når ein pratar om det kritiske i ein skulekontekst. Eg kjem hovudsakleg til å bruke boka *Understanding Habermas* av Eriksen og Weigård (2003) når eg beskriv Habermas sin teori om diskursdemokrati, eller den deliberative demokratimodell, som den kanskje er meir kjent som.

Eriksen og Weigård beskriv den som ei slags kryssing av den liberale og den republikanske demokratimodellen. Den liberale demokratitradisjonen er individfokusert i form av at individet sjølv skal ha moglegheita til å opplyse seg sjølv i slik grad at det kan ta val i den offentlege sfære. Gjennom stemmegiving vil ein finne kompromiss mellom dei konkurrerande, private interessene. I den republikanske demokratitradisjonen, derimot, ligg fokuset på deltaking og deliberasjon, der ein vektlegg den demokratiske prosess som essensen i demokratiet, og der valresultat har mindre relevans enn i andre demokratimodellar. Dette inneberer deltaking i formelle og uformelle forum, der borgarar får moglegheita til å drøfte og reflektere sakar som omhandlar kollektivet. I denne tradisjonen er ikkje berre problemløysing og realiseringa av felles målsetningar målet, men like fullt opplysing, utvikling og utdanning av borgarane.

Habermas sin demokratimodell har som målsetjing i å dekke over nokon av fallgruvene liberal og republikansk teori vert opplevd å inneha. Teoriens brytingspunkt med den republikanske modellen er at den problematiserer korleis deliberasjon skjer, og kva som skal til for å få ueinige personar frå ulike kulturelle bakgrunnar til å verte einige om eit saksforhold. Vegen mot løysinga på denne utfordringa er å finne via teorien om kommunikativ rasjonalitet. Den påstår at aktørar ikkje berre er rasjonelle når dei tek den mest effektive ruta får å nå sine eigne mål, men like fullt når dei klarer å rettferdiggjere vala sine og forsvare dei mot kritikk. Framgangsmåten deira må vere rasjonell og velformulert for at den skal kunne garnere støtte frå personar som er ulik seg sjølv. Då er som oftast ikkje dine personlege motiv tilstrekkeleg for allmenn støtte:

Reference to one's own interests does not constitute a good argument in a context where it is important to motivate others to give you their support. It is only to the extent that one is able to apply a common standard that one can hope to gain support from others (Eriksen og Weigård, 2003: 122).

Normer som skal regulere tilfredsheit av interesser og verdiar for kollektivet skal rettferdiggjera gjennom argumentering, og argumenta skal ha legitime, intersubjektive grunngevingar dersom dei skal kunne oppnå legitimitet. Ut ifrå desse prinsippa kan ein karakterisere ein deliberativ praktikant: *a deliberative person participates in a discourse where validity claims are raised; the person takes a critical stand to his own as well as others' statements and actions, and substantiates his standpoints with arguments* (Eriksen og Weigård, 2003: 123). Dersom ein har ei slik tilnærming til deliberasjon vil ein ifylgje Habermas utnytte den transformative kapasiteten som ligg i diskusjon, og ein vil nå eit stadium der enkeltpersonar endrar meining for kva som bør skje i samfunnet. Denne metoden er ikkje berre ein måte å tilnærme seg demokrati på, den har også eit normativt bidrag i form av at den vektlegg autonomien hos enkeltindividet som ein nødvendig bestanddel for at ein skal kunne utvikle kompetansane ein treng for vere ein bidragsytar i politiske diskusjonar (og diskusjonar generelt): *Only when the individual is free to give her opinion on an independent basis can we say that her consent to political decisions is qualified* (2003: 123).

I denne grad vert evna til å vere kritisk heilt essensiell, og underbygger slik poenga som definerer det kritiske mennesket. Den fokuserer på kollektivet samtidig som den understrekar viktigheita av at enkeltmennesket kan skape og endre sine egne meiningar. Det intersubjektive aspektet vert satt i sentrum, og ein har ein demokratimodell som prøver å ta det beste frå både det liberale og republikanske perspektiv.

Habermas meiner altså at det er dei demokratiske prosedyrane som skal mogleggjere kommunikasjonen for å forme folkets vilje. Kjernen i teorien ligg i at folket sin vilje skal uttrykkast gjennom det kollektive subjekt. For at eit kollektivt subjekt skal kunne uttrykkje denne viljen, må den kollektive samtale vere legitim: *Only the principles of the guaranteed autonomy of public spheres and competition between different political parties, together with the parliamentary principle, exhaust the content of the principle of popular sovereignty* (Habermas 1996a: 171). Desse prinsippa inneberer ei institusjonalisering av prosedyrar for argumentasjon, forhandlingar og valkampsprosessar i parlamentariske system. I all hovudsak er krava til denne institusjonaliseringa at saksforholdet som vert tatt opp i ein deliberasjon, i

tilstrekkeleg grad vert belyst frå alle ståstar, før ei avgjersle vert teken. Avgjersla som vert tatt må vere mogleg å kvalifisere og rasjonalisere for folk flest, og vere definert av folket sine representantar. Her er Habermas på linje med John Stuart Mill, som argumenterte for representasjon som ei nødvendigeheit for at deliberasjonane kan forsvareast på ein rasjonell måte, og som i størst mogleg grad er til det kollektive gode. Det å ha representantar for folket gjer det også mindre sannsynleg at majoriteten denegrerar rettane til minoriteten. Eg tolkar linken mellom desse prioriteringane kring demokratiske prosedyrar å vere veldig sterk med definisjonen av kva det inneberer å vere kritisk. Kravet om at alle sider av ei sak skal vere tilstrekkeleg belyst kan forståast som utgangspunktet for mogleggjeringa av ein person å opptre kritisk, ettersom essensen av å opptre kritisk nettopp er at ein evnar å vurdere ulike sider i eit saksforhold.

Emansipasjonen og institusjonaliseringa av den kollektive viljen representerer demokratiets suksess. Men for å skulle oppnå denne suksessen må ein konfrontere aktørar som skapar ein kollektiv vilje utan bruk av legitim argumentasjon med rasjonelt funderte avgjersle. Dei største farane for korrumpinga av den demokratiske prosessen gjev Habermas uttrykk for i boka *The structural transformation of the Public Sphere* (1989). Habermas refererer til Tocqueville når han skriv om fallgruvane i den offentlege sfære:

The nearer men are to a common level of uniformity, the less are they inclined to believe blindly in any man or in any class. But they are readier to trust the mass, and public opinion becomes more and more mistress of the world...So in democracies public opinion has a strange power...It uses no persuasion to forward its beliefs, but by some mighty pressure of the mind of all upon the intelligence of each it imposes its ideas and makes them penetrate men's very souls. The majority in the United States takes over the business of supplying the individual with a quantity of ready-made opinions and so relieves him of the necessity of forming his own. So there are many theories of philosophy, morality, and politics which everone adopts unexamined on the faith of public opinion. (Habermas, 1989: s. 134)

Ein sentral aktør i nedsablinga av folk sitt imperativ og vilje til å tenkje kritisk er ifylgje Habermas ein massekultur perpetuert av media:

Indeed, mass culture has earned its rather dubious name precisely by achieving increased sales by adapting to the need for relaxation and entertainment on the part of consumer strata with relatively little education, rather than through the guidance of an enlarged public toward the appreciation of a culture undamaged in its substance. (Habermas, 1989: s. 165)

Massemedia er kapitalistisk og mektig. Det prøver å konstruere ein fiktiv konsensus i samfunnet gjennom manipulasjon. Denne konstruerte 'public sphere' vert forma til eit nytt feudalistisk system, der politikarar og ikkje-statlege organisasjonar representerer seg sjølve framfor folket dei er tilsett til å tene. (Habermas, 1989)

Grunnen til at eg dreg fram dette i presentasjonen av ein demokratimodell som baserer seg på at folket er kritisk orienterte, er at det etter mitt syn representerer eit problem for lærarane i sitt arbeid med å lære elevane opp i kritisk tenking. I klasserommet er det læraren som er autoriteten, det er ho som er filteret mellom elevane og informasjonen dei mottek. Det er læraren som vel ut kva som skal lærast, og det er læraren som skal fasilitere og administrere deliberasjonen i klasserommet. Læraren vert gitt eit paradigme som skal fremjast for elevane gjennom læreplanen, og som Kunnskapsløftet gir uttrykk for, er læraren sin bruk av 'skjønn' ein sentral del av hennar lærarvirke. I slik grad dannar det eit passende kriterium for mi utforsking av lærarars forståinga av kva kritisk tenking inneberer og korleis dei går fram for å utvikle elevane sine evner til dette. Læraren må vere bevisst sin eigen rolle i klasserommet som ein autoritet, og ho må vere opptatt av at elevane skal kunne kome fram til ståstar som kan argumenterast for og imot. Elevane må kunne stille seg kritisk til sine egne påstandar, og dei må kunne gjengi argumenta frå meiningsmotstandarane sine.

2.4 Utvikling av kritisk evne i eit danningperspektiv

Til no har eg gjort greie for definisjonar av kva det inneberer å vere kritisk, samt kva for demokratiske verdiar og modellar som kan leggje opp til ei aktualisering av desse evnene. Men for at kriteriebasen min skal vere komplett, ser eg på det som formålstenleg å prøve å dedusere bestanddelane av det kritiske til å seie noko om krava det sett på personnivå i skulen. Her finn eg det betenleg å utforske Wolfgang Klafki sitt syn på danning.

Når han analyserer dei klassiske danningsteoriane, som han definerer som den danningsteoretiske tenking utvikla i det tysktalande området mellom 1770-1830, finn Klafki eit gjennomgåande trekk. Det er at:

Mennesket skal forstås som et væsen, der evner fri, fornuftig selvbestemmelse. Realiseringen af denne mulighed er 'givet' som menneskets bestemmelse, dog sådan at mennesket kun selv i sidste ende kan give sig denne bestemmelse (Klafki, 1985: 32).

Ein skal altså gjennom danningprosessen ha utvikling av autonomi som ideal. I sin analyse av dei klassiske danningsteoriane har Klafki i lys av dei utarbeida sine egne parameter for kva som skal utgjere danning i notidas samfunn. Under denne refleksjonen utkrystalliserer det seg tre grunnleggjande evnar. Desse er at mennesket må kunne bestemme over sine egne meiningar, samt ha verktøya til å skape desse autonome meiningane. Kvart menneske skal også ha evna til medbestemming, i form av at det skal kunne påverke våre felles kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold. Den siste evna er å føle ei viss solidaritetskjennele overfor andre menneske, ved å kjempe for at alle skal ha moglegheit til sjølvbestemming og medbestemming, og at ein vil motarbeide politiske forhold som avskjerer slike moglegheiter. Klafki definerer det kritiske som ei erkjenningsinteresse, som i didaktikken skal utspele seg som mogleggjeringa for elevane å utvikle evnene nemnt over (sjølv- og medbestemming, samt solidaritetsevne) *'i alle livets henseender'*.

Klafki meiner at det danningomgrepet representerer, ein raud tråd i utdanningsløpet som hindrar at enkeltaktivitetane i skulen vert sidespringande eller motsigande, er nødvendig også i notidas skule. Han skriv også at mens ein kan oppfatte danningomgrepet som mindre relevant i aktuelle pedagogiske læreplanar eller styringsdokument, er realiteten at det overordna danningomgrepet berre har blitt erstatta med fleire meir spesifikke omgrep, som saman framleis promoterer dei verdiane danningomgrepet representerer. Til dømes tek Klafki fram omgrepa 'emansipasjon' eller 'evne til sjølv- og medbestemming', som ganske eksplisitt tenar dei same formål som danningomgrepet.

Klafki si definering av danning markerer det mest spesifikke målet i skulen knytt kritisk tenking, samtidig som det kan tolkast å vere det mest grunnleggjande og overordna omgrepet. Sjølvstende supponerer ei evne til å vurdere fleire sider av eit saksforhold, og gjennom eiga tankeverksemd bestemme seg for kva som er det mest optimale svaret basert på merittar i argumenta som blir presentert for deg. Dei to andre evnene, medbestemming og solidaritet med andre sin rett til medbestemming gir uttrykk for noko som er overordna ei evne. Den beskriv slik eg ser det det emansiperande aspektet ved kritisk tenking. Saman med fridom og oppfordring til deltaking som Diamond og Morlino vektlegg som eit krav til demokratisk kvalitet, og fokuset til Habermas på diskusjon og oppnåinga av den kollektive viljen gjennom rasjonelle og kvalifiserte argument, dannar det ein kriteriebase som i mine auger beskriv kva det kritiske skal bestå av i utdanninga av barn og ungdom i norsk skule.

2.5 Definerer av det kritiske rom

I dette delkapittelet skal eg summere opp korleis teoridelen dannar utgangspunktet for empiriinnsamlinga og analysen av empirien i avhandlinga. Diamond og Morlino sine kriterium for demokratisk kvalitet tek for seg dei meir overordna krava for tilrettelegginga av utvikling av kritisk evne hos elevane i skulen. Dei går på at eit klasserom må vere ein arena der elevane får uttrykkje sine meiningar, og ein der dei blir oppfordra til å forme egne meiningar. Eg vil i datainnsamlinga utforske om lærarane let elevane diskutere saksforhold opent i klassa, og i kor stor grad læraren tek kontroll i situasjonen. Merk at dette ikkje er å påstå at ein lærar med ei prominent rolle under klasseromdiskusjonar ikkje kan oppretthalde prinsippa kring motivasjon og fridom til deltaking.

Diamond og Morlino (2005) sine kriterium involverer også at læraren skal etablere ein aksept for ueinigheit. Eg kjem til å spørje lærarane kva dei tykkjer om at elevar er ueinige med kvarandre i klasserommet. Ein lærar med ei forståing for kva kritisk tenking inneberer vil ikkje sjå på diskusjon blant elevar i klasserommet som utelukkande 'bråk'.

Eit anna aspekt eg vil spørje lærarane om er kor grensa for kva ein kan ta opp i klasserommet går. Som Diamond og Morlino (2005) poengterer er det ein vanskeleg balansegang å skulle sikre fridom til individ samtidig som ein ikkje overtrampar andre sine rettigheter. Kor langt kan ytringsfridomen til elevane gå i klasserommet? Her kjem tankar kring 'det kontroversielle' inn. Det kontroversielle har som nemnt vore i vinden innan 'social science education' i det siste, med to utgåver som eksklusivt omhandlar dette emnet i *Journal of Social Science Education* i 2016. Det kontroversielle overlappar ikkje i alle tilfelle med det kritiske, men veldig ofte finn eg at det er indirekte involvert når ein snakkar om kritisk tenking i skulen. Som eg skreiv tidlegare i oppgåva, handlar kritisk tenking om å vurdere noko sin legitimitet eller validitet basert på merittane til argumenta, og å vere open til å endre meining om motargumenta er tilstrekkeleg gode. Det kritiske rom seier noko om kor grensene går for meningsytringar i klasserommet. Dersom ein skal avgrense kva ein kan vere kritisk til, innskrenkar ein også det kritiske rom. Slik vil kontroversar nesten vere ei nødvendighet for at det kritiske rom skal vere omfattande, utan at eg seier noko normativt kring

legitimiteten i ei slik avgrensing. I denne samanheng kjem eg til å spørje lærarane om korleis dei reagerer på å eventuelt skulle ta opp kontroversielle emne i klasserommet.

Ei vidareutvikling av ein slik tankegang er dermed å ikkje berre vere ute etter lærarane sine deskriptive vurderingar av kva det inneberer å vere kritisk. Ein viktig bestanddel for å få eit innsyn i læraren sitt perspektiv kring emnet inneberer også å finne ut deira normative standpunkt til det. Er det viktig at ein er kritiske i skulen, og kan ein stille kritiske spørsmål også til etablerte samfunnsstrukturar, som lærarar ifylgje læreplanen skal fremje?

Den deliberative demokratimodellen underbyggjer kriterium frå førre del, samtidig som den fremjar andre. Som Diamond og Morlino (2005) vektlegg den ein aksept for ueinighet, ettersom fundamentet for å kome fram til den kollektive viljen presupponerer at fleire ulike meiningar vert prøvd og presentert. I denne grad oppfordrar den også til fridom til å delta. Utfordringane Habermas ser for demokratiet kan også overførast til studien min i form av, som eg var inne på tidlegare, at læraren innehar ein særdeles omfattande autoritet i klasserommet. I denne samanheng er det viktig å finne ut korleis lærarane utnyttar og/eller misbrukar makta dei har. I kor stor grad let dei si inneverande makt influere elevane sine, ved for eksempel å overtale dei til å tru det læraren sjølv meiner om politiske tilhøve. Læraren skal drive læring på mange områder i skulen, så kor helst dei set grensa mellom å lære opp elevane om verifiserbar kunne, og å lære dei opp kor i det politiske spekteret dei bør plassere seg, trur eg kan variere frå lærar til lærar.

Klafki sitt syn på kva det er danning konstituerer, byggjer vidare på nokre av kriteria som allereie er lagt fram. Med fokuset på evne til og solidaritet kring medbestemming, vidarefører han slik eg ser det prinsippet om å vere komfortabel med ueinighet, til at ein skal verdsetje det som ein verdi i seg sjølv. Den definerer kritisk evne til det å vere sjølvstendig, og å bestemme sjølv over visse aspekt ved livet ditt. Den representerer resultatet som vil førekome av eit samfunn der Diamond, Morlino og Habermas sine tankar kring demokrati vert sett ut i praksis.

Det kritiske mennesket er dermed eit som kan gjere opp sine egne meiningar. Det ynskjer å uttrykkje seg, samtidig som det er opent for motstridande argument, og som føler solidaritet med andre sin rett til å uttrykkje det dei meiner. Samtidig er det observant for korrumperande

innflytelse frå aktørar som ikkje grunnar sine argument i legitime, rasjonelle og kvalifiserte funderingar.

Det føregåande er ikkje meint å vere ei komplett oversikt av kva eg vil finne ut kring i empirien min. Dei mange induktive elementa i studien min (sjå metodedel) gjer dette ei fallitt oppgåve. Målet er å vise strukturen og den raude tråden i teoridelen, samt å gi lesarane eit frampeik mellom teori- og analysedelen.

KAPITTEL 3: METODE

Fokuset i avhandlinga vil som tidlegare nemnt liggje kring omgrepet ‘å vere kritisk’ og korleis lærarane tolkar og implementerer dette omgrepet i sitt lærarvirke i skulen. Demokratiteori og danningperspektivet fungerer som ei innkapsling av omgrepet, og dannar som nemnt i teorien nokre parameter for tolkinga av lærarane si forståing og operasjonalisering knytt emnet. Ved å ta i bruk desse parametrane i analysen av datamaterialet, kan eg til dels systematisere og vurdere kva for prioriteringar lærarane har når det kjem til det kritiske rom i skulen. Datamaterialet eg hentar inn vil bestå av intervju av lærarar, og i dette kapitlet skal eg gjere greie for tankeprosessen i prosjektet, med forklaringar og grunngjevingar for dei vala eg har tatt.

3.1 Forskingsdesign

3.1.1 Fenomenografi

Forskingsdesignet mitt vil basere seg på fenomenografi som metodefelt. Fenomenologi, som er ei metodeform som liknar fenomenografi, går ifylgje Creswell (2007) ut på å undersøkje ei gruppe menneske sine erfaringar knytt eit fenomen eller konsept. Han skriv: *The basic purpose of phenomenology is to reduce individual experiences with a phenomenon to a description of the universal essence* (Creswell, 2007: 76). I mitt tilfelle finn eg ordet konsept meir passende til å beskrive saksområdet eg tek opp. Konseptet er rolla til det kritiske i skulen, og den universelle essensen er kva for tolking lærarane eg intervjuar har av dette konseptet. Her er ikkje det å finne samsvarande tolkingar av konseptet nødvendigvis målet. Det universelle i denne konteksten er tolkinggrunnlaget deltakarane i studien har, ved at dei alle er lektorar i samfunnsfag. Beskrivinga av den universelle essensen vil då innebere å seie noko om korleis lektorar i samfunnsfag oppfattar ‘det kritiske’ si rolle å vere i skulen generelt og i klasserommet spesifikt. Her er det viktig å skilje mellom fenomenografi og fenomenologi, som Marton (1981) konkretiserer. I fenomenologien er målet å seie noko om kva fenomenet faktisk handlar om, mens ein i fenomenografien prøver å seie noko om kva folk oppfattar at fenomenet handlar om. Denne distinksjonen er svært viktig i form av at det som avgjer kva ein lærar sitt didaktiske virke går ut på, er lærarens eigne erfaringar og tolking av fenomenet (det kritiske), og ikkje kva konseptet faktisk inneberer og innerammar. Det er ingen tvil om at den allment aksepterte definisjonen av kva omgrepet inneberer vil ha

innflytelse på lærarane si tolking av det. Men variasjon i oppfatninga og forståinga av fenomenet, og det si rolle i skulen, trur eg vil vere å finne. Denne variasjonen kan medføre ulike didaktiske tilnærmingar i klasserommet, i tillegg til at den vil kunne vise til ulike perspektiv på demokratiet si rolle og kva aspekt i danninga av elevane som er i sentrum.

3.1.2 Kvalitativ metode

I lys av fenomenografi som tilnærmingsgate til problemstillinga mi finn eg det formålstenleg å ha kvalitative intervju som metode. Pål Repstad (2014) skriv om kvalitative metodar at: *Kvalitative tilnæringsmåter beskriver nyansert «det som fins», og er mindre opptatt av hvor ofte det fins (Repstad, 2014: s. 23).* Kvalitative metodar inneberer som oftast å ha eit hermeneutisk perspektiv kring forskning. Thagaard skriv om dette perspektivet at meining berre kan forståast i lys av den samanhengen det vi studerer er ein del av (Thagaard, 2002: 37). Eit mål ved intervju er å stille informantane spørsmål som gir svar som kan knytast opp mot kriteriebasen frå teoridelen. Som Johannessen m.fl. (2015: 52) skriv er målet med samfunnsvitskapleg forskning nettopp å integrere teori og empiri. Resultatet vil opprettast i spennet mellom kriteriebasen i teoridelen og lærarane sine tankar kring omgrepet.

I ein slik kontekst er det klart at eg som forskar vil ha stor innflytelse når det kjem til tolking av det informantane mine seier, og dette vil igjen kunne setje farge på resultatata. Det er uttrykk for ein realitet ved kvalitative metodar som ein som forskar må vere klar over. Samtidig er tolkinga eg som forskar gjer heilt essensiell i denne undersøkinga, fordi omgrepstolkinga til informantane vil vere med på å forme praksisen deira i klasserommet. Dei skal ikkje berre beskrive kva dei tykkjer det å vere kritisk inneberer, dei skal òg gi ei normativ vurdering av det, i forhold til kor viktig dei tykkjer det er å vere kritisk i skulen. Ein del av jobben min som forskar vil då vere å ta med inntrykket av omgrepstolkinga til informantane inn i delen av intervjuet som spør om praksisen deira. Eg vil ta tak i ting dei seier, og stille oppfylgningsspørsmål om dei seier noko interessant eller unikt. Gjennom intervju har eg også spørsmål som eg stiller på samsvarande måte til alle informantane, for å oppretthalde reliabiliteten i intervju (Johannessen m.fl. 2015: 40). Men mykje av kunnskapsskapinga i denne undersøkinga avhenger i stor grad av at eg som forskar klarer å ta tak i moment lærarane tek opp, og oppfordrar dei til å ekspandere kring desse. Meir om dette seinare i metodelen. I det fylgjande vil eg grunngi kvifor eg ikkje inkluderer observasjon som eit metodesupplement.

3.1.3 Presiseringar knytt metodeval

Grunnen til at eg vel å ikkje observere er mangfaldig. Før ein i det heile går i gang med observasjon, må ein ta valet om ein vil drive skjult eller open observasjon (Repstad, 2014: 40). Skjult observasjon inneberer å ikkje formidle at ein observerer eller at ein er der som forskar. For meg som student vil det vere ei tilnærma umogleg oppgåve å skulle få tilgang på eit klasserom utan å forklare kvifor eg skulle vere der. Så det var i realiteten aldri eit alternativ. I open observasjon veit informantane dine at du er forskar og at du skal observere deira aktivitet. Her også er det to tilnærmingsmåtar, å enten seie nøyaktig kva det er du ynskjer å observere, eller å ikkje seie noko spesifikt om kva du har tenkt å observere. Også desse tilnærmingane fann eg å vere lite formålstenlege for avhandlinga mi.

Dersom eg på førehand sa kva det var eg var der for å observere til læraren, er det ein stor sjanse for at han eller ho ville endra åtfærd i den eller dei timane eg observerte. Dette fordi det kritiske som nemnt tidlegare er aktivt omtalt i læreplanen. Ein lærar som fekk eit nyss om at det var dette eg skulle observere, kan eg tenkje meg i mange tilfelle ville overkompensert i den aktuelle timen, og slik ville eg ikkje vore noko nærmare å observere legitim praksis hos lærarane eg intervjuar. For det andre ville alternativet, det å observere utan å seie kva eg skulle observere, ikkje garantere at eg ville gjere nokon funn. Så mykje som ein kan seie at det eg undersøker i stor grad handlar om ein lærar sin grunnleggjande didaktiske innfallsvinkel, ser eg også det som sannsynleg at mange skuletimar er mindre relevante enn andre. Å skulle gå inn i ein datainnsamlingsprosess der eg i så stor grad er usikker på om eg vil gjere nokon funn, er ikkje noko eg ynskja å gå i gang med. For meg er det forståinga og tolkinga læraren har til emnet som er mest interessant. Det er i intervjusituasjonen eg føler eg hadde best moglegheit til å kome til kjernen i problemstillinga mi. Det er også her eg i størst grad ville få tilgang til læraren sine grunnleggjande teoriar knytt rolla det kritiske skal ha i skulen. Her får han eller ho moglegheit til å inneramme kva dei meiner det inneberer å vere ein kritisk person, og kor grensa går for kva dei vil ta opp i klasserommet. Omgrepstolking er eit viktig aspekt i empiriinnsamlinga mi, og det er i kvalitative intervju eg meiner avstanden til ei forståing av læraren si omgrepsforståing er kortast.

3.1.4 Forskingsintervjuet

Ifylgje Thagaard er intervjuundersøkingar spesielt utrusta til å få informasjon om korleis informantane opplever og forstår seg sjølv og sine omgjevningar, og gir difor eit godt grunnlag for innsikt i informantane sine erfaringar, tankar og kjensler (Thagaard, 2002: 58).

Intervjua mine hadde både deduktive og induktive element (Christoffersen og Johannessen, 2012). Eg gjekk deduktivt til verks i form av at kriteria frå teoridelen er med å danne hovudpunkta i intervjuguiden min. Det var viktig at eg fekk svar som kunne relaterast opp mot det teoretiske rammeverket eg lagde, slik at der eksisterer eit grunnlag eg kan analysere og drøfte ut ifrå. Samtidig var det viktig at eg ikkje var førande i intervjusituasjonen. Det var viktig å få tilgang til informantane mine sine oppriktige perspektiv og tankar, og at dei ikkje gav meg dei perspektiv dei trur eg var ute etter. Eg prøvde å minimere omfanget av slike situasjonar ved å gjere det klart på førehand med kvar enkelt informant at eg eksklusivt var ute etter deira perspektiv, og ingen andre sitt. Eg var også veldig bevisst min eigen ordlyd i intervjusituasjonen. Her kom det induktive elementet inn. Det var deira omgrepstolking, og dei didaktiske konsekvensane av denne tolkinga, eg var ute etter. Slik sett var informantane med på å konstruere retninga i intervjua. Når informantane sa noko interessant som eg ville ta tak i, stilte eg spørsmål som «kan du seie litt meir om det?». Ein slik ordlyd tykkjer eg er optimal, for mitt mål er ikkje då å stille leiande spørsmål som legger rammar for i kva retning informantane kunne gå med tanken dei hadde. Fundamentet i den semistrukturrelle intervjuguiden fungerte som ein retningskorrigerande instans, ikkje som ein retningsstyrande ein (Christoffersen og Johannessen, 2012: 79). Dette stilte krav til meg som forskar, i form av at eg sjølv måtte vite kor relevansrommet starta, og kor det tok slutt.

Eg set min lit til at strukturen i intervjuguiden var med å forme vala mine til å vere i forskarånda sitt rette lag. Den er semistrukturrell (Christoffersen og Johannessen, 2012: 79), men i all hovudsak delt i to hovuddelar (sjå vedlegg 1). Den fyrste delen tek føre seg omgrepstolkinga av 'det kritiske' til informanten. Her måtte slik eg ser det strukturen vere laus, om eg skulle kunne akkommodere for eit fritt tolkingssrom. Rolla mi involverte her å utstyre informantane med det dei trengte for å formulere ståstaden deira. I neste omgang skulle eg finne ut kva for didaktiske konsekvensar dette perspektivet kan få i klasserommet. Då endra rolla mi frå å setje pris på det abstrakte, til å dyrke det konkrete. Her skulle eg utfordre synet personen hadde til kva det inneberer å vere kritisk, og få han eller ho til å fortelje om korleis dei reint praktisk går til verks. Det var då viktig å stille dei riktige spørsmåla og orkestrere dei mest legitime situasjonane lærarane skulle drøfte kring. Meir generelt kan ein seie at begge delane av intervjuguiden samsvarte med traktprinsippet (Repstad, 2014: 90), der eg starta med generelle spørsmål, før eg bevegde meg meir og meir inn på konkrete og avgrensa problemstillingar og spørsmål.

Grunnlaget for å ha ein intervjuguide som ikkje er satt i stein, er mangfaldig. Palmer skriv i boka *Field Studies in Sociology* (1928) at umodifiserberre intervjuguidar bringer med seg negative konsekvensar: (...) *for they would tend to narrow the scope of the research, closing the eyes of the investigator to important facts which lie outside the range of the specific questions* (Palmer, 1928: 170). Dette valet medførte høge krav til meg som forskar, i form av at eg måtte utøve vurdering av kva av det informantane sa som var formålstenleg å utforske der og då, i augneblinken. Det oppstår ein dualitet i rolla til intervjuaren: *The interviewer has his specific interest, and he must perform his double function by using both the stimulation of the informant and his response to the stimulation of the informant for the purpose of furthering his research ends* (Palmer, 1928: 171). Dette summerer opp ei oppfatning av kva rolla ein forskar skal ha når han går inn i ein datainnsamlingsprosess. Målet var å skape ein intervjusituasjon som kombinerte ei eksplorativ tilnærming med stukturerte former. Avgrensingsomfanget i forhold til kva for utsegn eg ynskja å utforske vidare, var definert av avstanden det hadde til berøringspunktet i teoridelen min og dei uttalte forskingsspørsmåla.

Ein sentral bestanddel i intervjuet eg hadde var å gi lærarane definerte situasjonar som dei skulle reagere på og deretter svare på korleis dei ville handla i desse situasjonane. Situasjonane som vart tatt opp skulle vere samsvarande i alle intervjuet eg gjennomførte. Dette var ein del av det deduktive aspektet i oppgåva, for å finne ut om praksisen til lærarane varierte når dei vart presentert med ei samsvarande utfordring. Resultatet av denne tankegangen førte til inkorporering av cases i intervjuet. Ringdal beskriv casestudier som *intensive undersøkelser av et lite antall caser som kan være (individer), familier, bedrifter, organisasjoner eller land, men også hendelser og beslutninger* (Ringdal, 2013, s. 170). I mitt tilfelle var casane hendingar som eg presenterte til lærarane og intervjuet. Dei var spesifikke situasjonar med ein gitt kontekst, der intervjuobjekta mine skulle svare på korleis dei ville ha handla som lærar i ein slik situasjon. Svaret dei gav skulle kunne seie noko om lærarane sine perspektiv når det kjem til diskusjonar av kontroversielle emne og promotering av kritisk tenking i klasserommet. I korthet handla dei om kor grensa går for kva lærarar meiner er legitimt å ta opp i plenum i klasserommet, utan at det går på kostnad av det psykososiale miljøet til enkeltindividua i same klasserom. Bør taburelaterte emne som enkelte elevar har intime erfaringar med leggjast under teppet for å beskytte dei, eller er det noko elevane bør tole? Slike spørsmål gav meg moglegheit til å identifisere korleis eventuelle kontrastar i omgrepstolkinga til lærarane kan føre til forskjellig praksis.

3.1.5 Utval

Det vart tidleg avklart at eg skulle intervju lektorar som var praktiserande lærarar på vidaregåande trinn. Ettersom evne til abstraksjon og vurdering, som er grunnleggjande krav til å kunne vere ein kritisk person, er evner som utviklar seg gjennom heile barne- og ungdomsløpet, var det naturleg å intervju lærarar som finn seg i ein situasjon der desse evnene skal vere aktuelle for utprøving og utvikling av. Det er på vidaregåande trinn at desse evnene i aller høgaste grad vert vektlagd i læreplanen. Når det kom til val av vidaregåande skular, såg eg på det som formålstenleg å velje skular som hadde kurset studiespesialiserande fag. Dette fordi eg ville intervju lærarar som har samfunnsfag som eit av sine hovudfelt, og skular med denne linja har fleire samfunnsfaglektorar til disposisjon.

Eg valte å gjennomføre seks intervju. Dette er innanfor rammevilkåra i ei masteroppgåve, og virka å vere eit tilstrekkeleg tal som gjorde meg i stand til å få eit rimeleg stort datamateriale for analyse og drøfting, samtidig som eg kunne førebu meg skikkeleg til kvart intervju. Eg ynskja ikkje å gjennomføre gruppeintervju, fordi dei ville kunne skapt motivasjon for konformitet mellom intervjuobjekta, og det var i mi studie ikkje ynskjeleg. Strategien eg valte for utvalet var den Patton (1990) og Miles og Huberman (1994) kallar ei kriteriebasert utveljing (Johannessen m.fl. 2015: 108). Kriteriet mitt var som nemnt at det skulle vere lektorar i samfunnsfag eller historie som var aktive lærarar på ein vidaregåande skule, der dei hadde samfunnsfag som fagemne i inneverande skuleår (2016-2017). Eg hadde i utgangspunktet ikkje noko krav til kjønn. Slik det spelte seg ut på dei vidaregåande skulane eg var på, var alle seks informantane menn. Eg tykkjer det ville vore formålstenleg med eit kvinneleg perspektiv, men der var ingen tilgjengelege kvinnelege lektorar i samfunnsfag som var disponibel til å delta på dei vidaregåande skulane eg besøkte. Gi og med at krav til kjønn ikkje var eit kriterium eg i utgangspunktet hadde definert på førehand, så vart det diverre slik.

Det einaste kriteriet utanom kravet til utdanning som allereie er nemnt, var at eg ville finne lærarar med ulik grad av erfaring i skulen. Slik fekk eg intervjuobjekt som hadde arbeidd i ca. 2 år i skulen på det minste, og snarare 40 år på det meste. Dette kriteriet inkluderte eg fordi eg ville sjå om det var forskjellar mellom dei yngre og eldre lærarane når det kom til både dei normative og deskriptive beskrivingane deira knytt emnet. Spesielt på normative spørsmål som 'er vi kritiske i norsk skule i dag', og 'er det riktig at ein i skulen er kritiske, også mot etablerte samfunnsstrukturar?', tenkte eg at perspektiva kunne variere mellom nokon som opplevde skulen på 70- og 80-talet, og yngre lærarar som berre har opplevingar knytt skule frå

midten av 90-talet og utover. I analysen og drøftinga kjem informantane sin alder til å vere ein gjennomgåande kategori. Meir om dette i neste kapittel.

3.1.6 Presentasjon av informantane

I det fylgjande skal eg presentere intervjuobjekta mine. I interessa av å oppretthalde anonymiteten til kvar enkelt, skriv eg ikkje ned eksakt kor lenge dei har vore i skulen.

Namn:	Informant I	Namn:	Informant II
Stilling:	Lektor	Stilling:	Lektor m/tillegg
Fagleg bakgrunn:	Mastergrad i historie	Fagleg bakgrunn:	Mastergrad i historie, og årsstudium i politikk
Erfaring i skulen:	1-3 år	Erfaring i skulen:	5-8 år
Namn:	Informant III	Namn:	Informant IV
Stilling:	Lektor m/tillegg	Stilling:	Lektor m/tillegg
Fagleg bakgrunn:	Master i samfunnsfag og PPU	Fagleg bakgrunn:	Samfunnsfag, historie
Erfaring i skulen:	10-13 år	Erfaring i skulen:	18-21 år
Namn:	Informant V	Namn:	Informant VI
Stilling:	Lektor m/tillegg	Stilling:	Lektor m/tillegg
Fagleg bakgrunn:	Historie og O-fag	Fagleg bakgrunn:	Historie
Erfaring i skulen:	28-32 år	Erfaring i skulen:	36-39 år

3.1.6 Datainnsamling

Som tidlegare nemnt såg eg på kvalitative intervju som den beste metoden for datainnsamling i lys av empiriinnsamlingas mange induktive element, samt avhengigheita av ei grundig utforsking av lærarane sine perspektiv knytt temaet. Intervjuguiden for intervjuar var ein semi-strukturell ein, men den representerer i stor grad eit innsyn i kva for tema som vart tatt opp for kvar enkelt lærar, og kan finnast i vedlegg 1 (s. 85).

Vala kring datainnsamlingsprosessen baserte seg på ein kombinasjon mellom råd frå vegleiar og anbefalingar av Repstad (2014) i boka *Mellom nærhet og distanse*. Prosessen starta ved at eg sendte eit informasjonsskriv (sjå vedlegg 2) til dei aktuelle vidaregåande skulane. Korleis

dette vart levert varierte mellom å møte opp på skulen med skrivet eller å sende det på mail. Skrivet vart levert til seksjonsleiaren ved samfunnsfag på skulane. Dei tok kontakt med sine faglærarar, og presenterte aktuelle kandidatar til meg. Denne metoden for oppretting av kontakt med informantar kallast av Johannessen m.fl. (2015: 109) snøballmetoden. Kvar enkelt informant fekk sitt eige informasjonsskriv, der det i korte lag stod om kva prosjektet mitt handla om, og kva det ville innebære for informantane å delta i studien. Dei kunne melde seg ut av prosjektet kva tid som helst, utan å gi nokon grunn. Her gjorde eg også klart for informantane skritta eg hadde tatt for å sikre deira anonymitet, og bekrefte at studien var meldt inn til NSD – Norsk Senter for Forskingsdata. Frå der av hadde eg kontakt med kvar enkelt informant, og vi fann passande tidspunkt å gjennomføre intervju på. Alle intervju vart gjennomført i februar månad, 2017.

I gjennomføringa ynskja eg å ta i bruk både lydopptak og notat. Lydopptaket var essensielt for å bevare all informasjon som vart gitt i intervju, og notatblokka brukte eg til å notere meg poeng som eg ville ekspandere kring undervegs i intervjuet. Det gav meg også ei oversikt for kva som var gjennomgått i løpet av intervjuet. Dette skapte små naturlege pausar mellom kvart spørsmål, ettersom eg ville gi informantane merksemd medan dei prata. Eg tykkja dei små pausane hadde positive verknadar i form av at informantane fekk tid til å tenkje over kva dei sa og kva dei skulle seie vidare. Ofte skjedde det at når informanten var ferdig med det han sa, og eg noterte, så kom han på noko anna å seie som var relatert til eller kunne supplere det han hadde sagt føregåande. Eg fylja råda til Repstad (2014: 88) om vere bevisst på å vere positiv og interessert i det informantane mine sa, sjølv om eg ikkje trengte nokon ytre stimuli for å vere nettopp det. Mot slutten av intervju var eg nøye med å spørje informantane om der var noko dei ville klargjere eller utdjupe kring eit emne. Ved spesielt eitt tilfelle førte denne forespørselen om avsluttande kommentarar til nye refleksjonar frå informanten, som tok opp svært interessante utdjupingar om tema som var relevant for avhandlinga.

I etterkant av intervju starta transkripsjonen. Intervju varierte i varigheit ettersom nokre var meir kortfatta i forklaringane sine enn andre, og dei snakka i ulikt tempo. Alle intervju var innanfor tidsrommet 30-50 minutt, som var nokolunde innanfor anslaget eg gav dei på førehand. Alle intervju vart så anonymisert, og all personidentifiserande informasjon vart behandla etter retningslinjene til NSD. Til dømes var bandopptaka oppbevart bak lås og passordbeskytta kontoar (nsd.uib.no).

3.2 Tilnærming til analyse

Dette delkapittelet vil ta for seg datainnsamlingsprosessen, samt ei utgreiing om tilnærminga eg hadde til analysen av empirien.

3.2.1 Frå innsamla materiale til analysedata

I lys av metodevalet mitt vil det som Johannessen m.fl. (2015) beskriv som ‘fenomenologisk analyse’ vere representativ i beskrivinga av analyseprosessen eg gjennomførte. Til tross for at forskingsdesignet mitt fyl ei fenomenografisk tilnærming, kan analyseprosessen Johannessen m.fl. presenterer også overførast til mitt prosjekt. Prosessen består av fire hovudsteg, og Johannessen m.fl. refererer til Kirsti Malterud (2003) når dei presenterer desse fire stega:

1. Heilheitsinntrykk og samanfatning av meiningsinnhald
2. Kodar, kategoriar og omgrep
3. Kondensering
4. Samanfatning

Desse stega representerer i stor grad min eigen prosess i analysen av datamaterialet, så eg vil ta desse punkta i bruk når eg i det fylgjande beskriv og forklarar min analyseprosess.

Det fyrste steget i prosessen var å transkribere lydfilene eg lagra frå intervjua. Dette var ein reint teknisk aktivitet, der målet var å så nøyaktig som mogleg vidareformidle det lærarane sa i skriftform. Ved hjelp av ein god diktafon hadde eg få utfordringar med dette. Eg gjekk så inn i det transkriberte datamaterialet for å prøve å få eit oversiktleg bilete av det. Johannessen m.fl (2015) skriv: *Forskeren leser igjennom hele materialet og leter etter interessante og sentrale temaer. Han må ikke fortape seg i detaljer, men notere de hovedtemaene som intervju-observasjons- eller dokumentmaterialet synes å inneholde (Johannessen m.fl 2015: s. 173).* Her var den fremste utfordringa å samanfatte omgrepsforståinga til kvar enkelt lærar eg intervjuar. Som nemnt var fyrste del av intervjuet dedikert til å skaffe ei forståing for korleis lærarane tolka betydninga av ‘å vere kritisk’. Her var det ikkje berre det lærarane svarte som skulle systematiserast, det var også viktig å setje det i ein kontekst for det som kom seinare i intervjuet, når dei skulle operasjonalisere desse tankane og beskrive deira praksis når det kom til møte med og utviklinga av kritiske tankar. Dette var eit aspekt av analysen som ville vere gjennomgåande for heile prosessen, og slik var det viktig å ikkje trekkje trådane for tidleg

eller for hardt. Eg fann det essensielt at datamaterialet skulle kunne presenterast og stå på sin eigen fot, og at eg ikkje skulle drage inn tolkingar for tidleg i prosessen. Samtidig er det liten tvil om at rolla til meg som forskar som ein paradigmeførande aktør i forskingsprosessen er på sitt sterkaste når ein vel ut kva for informasjon som er relevant, og kva som fell utanfor.

Neste steg i prosessen var å finne meiningsberande element i materialet (Johannessen m.fl. 2015). Her skulle eg finne kodar som representerte hovudpunkt knytt studien og datamaterialet. Johannessen m.fl. (2015) skriv:

Forskeren ordner teksten i klasser eller kategorier ut fra begreper som er sentrale for analysen. Kategorier kan komme frå selve materialet i form av temaer som behandles der (induktive koder), eller frå problemstilling, hypoteser og nøkkelbegreper (deduktive koder) (Johannessen m.fl. 2015: s. 174).

I lys av oppgåvas natur vil eg seie at kategoriseringa vekta seg mest over mot dei deduktive kodene. Eit eksempel på ei slik kode kan vere kor grensa gjekk når det kom til å ta opp kontroversielle emne i klasserommet for kvar enkelt lærar. Dette er i stor grad ei deduktiv kode ettersom den innerammast av eitt av mine forskingsspørsmål. Samtidig inneheld den induktive element i form av at ei hermeneutisk tilnærming til lærarane si tolking av kva det inneberer 'å vere kritisk' vil setje sitt preg på denne koda. Eg vil også gi eit eksempel på ei induktiv kode som kom opp i intervjuet. Dette var eit emne eg ikkje tok opp direkte med nokon av mine intervjuobjekt, men som like fullt vart tatt opp av eit fleirtal av lærarane. Dei tok opp at ein var mykje meir 'kritisk' i skulen før. At det før var meir diskusjon i klasserommet og at fleire divergerande meningar frå elevane møttest i klasserommet. Dette er eit interessant fenomen som ikkje går direkte på dei spørsmåla eg stilte meg før intervjuet vart gjennomført, men som like fullt handterer temaet eg tek opp i avhandinga. Det vart så til ei kode som eg vil ta for meg i analysedelen.

Det tredje steget er å kondensere materialet. Dette beskriv Johannessen m.fl (2015) som at forskaren (...) *trekker ut de delene av teksten som er kodet, det vil si de tekstelementene han har identifisert som meningsbærende (2015, s. 176)*. Her skal ein også vurdere dei kodene ein lagde i førre steg, og kanskje smelte saman nokre kodar eller lage underkodar. Eg lagde ein tabell der eg loddrett hadde dei ulike kodene, og vassrett hadde dei ulike lærarane, som eksemplifisert på neste side:

	Intervjuobjekt	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5	Lærer 6
Kodar							
Deltaking og fridom	Fridom til å delta	Nei det er egentleg positivt så lenge ein har...	Ein må på ein måte balansere den, men eg syns ein må...	dersom ein snakkar samfunnsfag innanfor for eksempel sosiologidelen eller antropologidelen...	det fyrste som slår meg er at for at ein skal kunne tenkje kritisk, må ein ha ei openheit og aksept i eit klasserom for forskjellige idear og tankar...	Og at det er eit pluss viss nokon kjem med eit godt spørsmål til noko som eg har sagt...	Dei stiller ikkje spørsmålet «koffor det?». Kvifor skal vi gjere dette her?
	Fridom samtidig som ein ikkje overtrampar andre rettigheter	Men det er klart viss der kjem nokon som for eksempel er nynazist...	Eg har ikkje opplevd at det har vorte stygt, at nokon har kome med ufine kommentarar...	det må diskuteras, og eg prinsipielt vil diskutere alt, i praksis så held eg kanskje litt igjen...	Det oppstår ueinigheiter i livet elles slik det oppstår ueinigheiter i jobben min, det oppstår ueinigheiter i heimen...	Eg hadde elevar for tjue år sidan som var mykje tøffare i forhold til det. Det var meir debatt..	Du vert lært opp til å forstå at alle tenkjer ikkje det same. Nokon meiner noko anna enn du...

Som eksempelet viser hadde eg her ei overordna kode som eg kalla deltaking og fridom. Denne koda tek for seg kva lærarane meinte i forhold til yringsfridom i klasserommet, som det gjerast greie for i teoridelen er ein essensiell bestanddel for utøving og utvikling av kritisk evne hos elevane. Denne koda er delt opp i to delar, med fridom til å delta og utøving av yringsfridom i klasserommet som éi underkode, og beskyttelse av det psykososiale miljøet i klasserommet som ei anna.

Det fjerde og siste steget i prosessen handlar om å samanfatte stoffet og rekontekstualisere materialet. Her skal ein gå igjennom kodene og det stoffet som kodene uttrykkjast i, for så å sjå om innhaldet i dette framleis samsvarar med stoffet i den komplette transkripsjonen av materialet. Det fungerer slik eg tolkar det som ein gjennomgang for å sjå etter potensielle feilsteg ein har tatt i prosessen. Sjølv møtte eg ikkje på instansar der eg følte eg hadde omforma det mine intervjuobjekt sa og putta det utanfor sin inneverande kontekst, men det

var like fullt eit viktig steg som gav meg betre oversikt og gjorde meg sikker på prosessen så langt.

3.2.2 Tematisk framstilling

I analysekapittelet skal eg samanfatte ideane til intervjuobjekta mine og finne berøringspunkt der dei er einige, og ikkje minst der dei er ueinige. Eg vil også poengtere kva dei frekvente funna viser seg å vere. Strukturen i analysedelen vil ta for seg eit og eit forskingsspørsmål, og vil slik vere oppdelt i tre delar.

Forskingsspørsmål 1:

Korleis tolkar norske lærarar innhaldet i omgrepet 'å vere kritisk', og kva tenkjer dei om spørsmålet '*bør ein vere kritiske i skulen*'?

Forskingsspørsmål 2:

Korleis artar norske lærarar sin praksis seg når det kjem til behandlinga av det kritiske?

Forskingsspørsmål 3:

Kor går grensa når det kjem til kva for kontroversielle emne ein kan ta opp i plenum i klassa, og kor opne kan slike diskusjonar vere?

I lys av dette kapittelet som heilskap, finn eg det formålstenleg før analysedelen å gjere greie for og drøfte dei vala eg har tatt knytt metode for oppgåvas reliabilitet og validitet.

3.3 Reliabilitet og validitet

Der er fleire tilpassingar eg har gjort i arbeidet med avhandlinga for å sørgje for at reliabiliteten og validitet i prosjektet held ein god standard. Johannessen m.fl. skriv at reliabilitet dreier seg om nøyaktigheita av undersøkingar sin data. Kva data som brukast, måten den samlast inn på, og korleis den behandlast er sentrale parameter for korleis reliabiliteten i eit prosjekt vert vurdert. Validitet dreier seg om i kor stor grad datamaterialet kan seiast å reflektere røynda. Når ein har kvalitative intervju er ikkje det å skulle kunne produsere direkte etterprøvbare resultat eit uttalt mål, spesielt når ein har mange induktive element som i dette prosjektet. Men eg har tatt steg for å minimere svakheitene som kan oppstå når ein tek i bruk kvalitativ metode med eit induktivt bakteppe. Intervjuguiden eg gjekk inn i alle intervju med er i sin heilskap vedlagt på slutten av oppgåva (Vedlegg 1).

Spørsmåla i den danna ein base for kva for tema eg ville gå inn på. Som nemnt tidlegare var der oppfylgjingsspørsmål inn mellom temaa som vart tatt opp, og ordlyden i desse varierte mellom kvart intervju, ettersom informantane hadde ulike prioriteringar i kva dei hadde mest å seie om.

I teoridelen har eg lagt fram eit rammeverk som konkret definerer grunnlaget for korleis eg skal svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla mine. Dette grunnlaget funderast i kjente og veletablerte forskarar og filosofar, som gir meg den faglege tyngda eg treng for å kunne gjere slutningar seinare i avhandlinga. Likevel er det til sjuande og sist mi eiga tolking av desse teoriane som formar kriteriebasen når dei skal settast inn i ein skulekontekst. Målet var å vere transparent i måten eg la fram teorien, slik at dei slutningane eg har tatt kring kriteria er velfundert og konkrete, og samsvarande med definisjonen av *critical* som eg la fram i kapittel 2 (s. 13).

I forhold til analyse- og drøftingsdelen, har eg prøvd å vere så transparent som mogleg. Sitata eg dreg fram er lange og nær komplette, slik at konteksten kring det som er sagt kjem fram. Ved ein slik innfallsvinkel tykkjer eg at funna mine kan vurderast av lesaren sjølv utan stor påverknad frå meg. I denne grad har lesaren i størst mogleg grad den same informasjonen eg har i analysen og drøftinga. Det er klart at det framleis var eg som gjorde utvalet av kva det var informantane sa som eg ynskja å framheve, så ein total objektivitet er ikkje mogleg å oppnå. Men målet er uansett ikkje å skulle skape ein illusjon om objektivitet, heller å vise at eg tek rolla som forskar seriøst i den grad at eg prøver å minimere min eigen innflytelse på empirien, der det er formålstenleg å gjere det.

KAPITTEL 4: ANALYSE

Som nemnt i førre kapittel vil analysedelen bestå av tre hovuddelar. Eg vil ta for meg alle forskingsspørsmåla kvar for seg:

1. *Korleis tolkar norske lærarar innhaldet i omgrepet 'å vere kritisk', og kva tenkjer dei om spørsmålet 'bør ein vere kritiske i skulen'?* (Omgrepsforståing)
2. *Korleis artar norske lærarar sin praksis seg når det kjem til behandlinga av det kritiske?* (Praktisk tilnærming)
3. *Kor går grensa når det kjem til kva for kontroversielle emne ein kan ta opp i plenum i klassa, og kor opne kan slike diskusjonar vere?* (Grenselegging av kritikk og ytringsfridom i klasserommet)

Analysedelen har som mål å presentere funna mine kring desse tre aspekta av emnet. Kapittelet gir meg også eit springbrett for å i drøftingsdelen diskutere nærare kring utvalte emneområde, der eg ser på konsekvensane tankeverksemda og tilnærminga lærarane hadde til desse emna kan ha for kriteria eg la fram i teoridelen. Desse kriteria vil også vere relevante i analysen.

Som nemnt i metodedelen (s. 32) har eg intervjuja lærarar i alle fasar av si lærarkarriere, frå lærarar som nyleg starta si lærarkarriere, til andre som er på slutten av si. Eg vel difor å kategorisere informantane i romartal, i staden for det meir regulære pseudonymane. Dette valet stammar frå eit ynskje om å gjere det enklare for deg som lesar å identifisere i kva for fase av læraryrket dei ulike informantane er i. Gjennomgåande i analysen fann eg at dei eldre lærarane skilte seg ganske markant frå dei yngre lærarane i tilnæringsmåte og tolking av mange emne. Kategoriseringa er utforma kronologisk i form av at den mest ferske læraren er informant I, mens den mest erfarne læraren er informant VI (sjå s. 33).

Som nemnt før er transkriberinga gjort på nynorsk, sidan dette skriftmålet i høgare grad enn bokmål reflekterer dialekta til personane eg prata med.

4.1 Omgrepsforståing av ‘det kritiske’

Lærarane eg intervjuar bruker liknande ordlyd når dei beskriv kva det tyder å vere kritisk. Der er likevel antydningar til at dei prioriterer ulike sider av omgrepet, som til dømes at det handlar om sjølvstende og å vere spørrende på eine sida, eller at det handlar om å kunne vurdere ulike saksforhold på den andre. Like fullt er det ingen av dei som dreg langt utanfor definisjonen i delkapittel 2.1 sine grenser. Dette er ikkje å seie at dei hadde ei samsvarande tolking av omgrepets natur og normative verdi, men utgangspunktet deira, den grunnleggjande tolkinga av omgrepet si betydning, er relativt konform i utvalet. Når informantane vart spurt om kor viktig det var at vi er kritiske i skulen, var svara av ulik karakter. Det var ingen som sa at dette ikkje var eit viktig aspekt i skulen, men det var der heller ingen forventingar frå mi side om at dette skulle førekome. Eit narrativ vart tydeleg formulert som skilja dei yngre lærarane frå dei eldre. Dette innebera ei oppfatning frå dei eldre lærarane om at det har skjedd ei degradering av verdien harde diskusjonar i klasserommet, og spørsmålsstilling kring etablerte sannheiter, i dag har i norsk skule i forhold til tidlegare. Dei eldre lærarane såg eit problem med dagens elevgrupper at dei er for redde for å trække andre på tærne med sine meiningar.

4.1.1 Kva inneberer det å vere kritisk?

Informantane er alle innoim ‘definisjonen’ av omgrepet eg skreiv om i fyrste delkapittel av teoridelen, det å sjå saker frå ulike sider. Informant III seier:

(...) du (læraren) belyser ei sak ulikt, altså frå ulike sider, og så lar du dei prøve det. Og det gjer oss dersom ein snakkar samfunnsfag innanfor for eksempel sosiologidelen eller antropologidelen, så er det fullt mogleg å sjå ting på forskjellige måtar. Omgrepsbruk for eksempel: la oss ta eit omgrep som etnosentrisme. Ja er det negativt? Kan det vere forståeleg at folk er det? Kan der vere positive sider? Så nøkkelen er å belyse alle sider av det. Så skal elevane vurdere sjølv og jobbe med det.

Informant IV har eit fokus på at elevane skal ta vurderingar:

Det handlar om å lære elevar opp i å vurdere, både vurdere informasjon, og å samansette informasjon, og å tenkje sjølv.

Informant V tek også opp vurdering som eit nøkkelomgrep i forståinga av kva det vil seie å vere kritisk. Han nemner opplæringa han fekk i lærarskulen på 80-talet, der vurdering var det tredje av dei tre nivåa læring skjer på. Dei to fyrste er faktanivået og omgrepsnivå. Etter kvart som ein går oppover i nivå, vert kravet til abstraksjon høgare, og vurderingsnivået beskriv han slik:

Men så kjem vurderingsnivået, og der skal du gjere grundig greie for, ovanfor deg sjølv, kome fram til eit synspunkt på basis av det du har lært. Og der er det ikkje nokon fasitsvar, oppe på vurderingsnivået, så der må vi på ein måte, resonnerer oss fram til eit syn, om det så er kommunesamanslåing, eller om det er yringsfridom, så skal vi på ein måte på basis av det vi veit, gjere oss opp ei meining. Og at det er viktig for ein elev å gjere det vi kalla eit aktivt verdival. At på basis av det du har lært, og kome fram til via diskusjon osv., så skal du ta aktive val i livet ditt.

Og desse verdivala er ikkje enkle å ta:

(...) eg seier jo ofte at det er viktig at dykk nøler eller tvilar dykk fram til eit synspunkt. Ting er vanskeleg, du skal problematisere ting ikkje sant, vise at ting er faktisk vanskeleg. Det er ikkje svart-kvitt livet, det er faktisk veldig mange gråsoner, (...).

Informant VI seier det kort og godt om kva det betyr å vere kritisk:

Ikkje ta alt for gitt. (ein skal) Stille spørsmål og prøve å vege dei ulike faktorane opp mot kvarandre.

Informantane er klare på at for at ein skal kunne vere kritisk, må ein kunne å reflektere og vurdere. Slik sett kan ein kanskje seie at grunntankane til kvar enkelt om kva omgrepet dreier seg om til ei viss grad er på same bølglengd. Der verkar likevel å vere kontrastar, der dei eldre lærarane i større grad uttrykker viktigheita av å vere kritisk som ein inneverande verdi i seg sjølv, mens dei yngre lærarane nemnar det i ein ordlyd som eg tolkar at uttrykker kritisk evne som 'ei av mange evner' ein skal promotere som lærar.

Dette kjem spesielt til uttrykk når ein bevegar seg over på kvifor det er viktig å vere kritisk i skulen; då kjem oppsprekkingane i denne relative konformiteten til uttrykk. Spesielt informant II utmerkar seg i denne samanheng. Han meiner at elevane på vidaregåande skule kanskje er meir tilbøyelege for å ta til seg konspirasjonsteoriar, og at det vert ei motsetjing til det å vere kritisk:

Eg trur det er ein sånn alder, når du er mellom 16-18, så synes du det er veldig spennande med slike konspirasjonsteoriar. Eg hugsar eg likte det veldig godt sjølv også. UFOar har skuld i pyramidene, det er interessant. Det var så spennande, men no så er det sånn at eg blir oppgitt viss nokon kjem med sånne argument for sånne ting. Det er ei viss modning ved å gjer, eg trur at vi kunne sjølvstekt fokusert enda meir på kritisk tenking, det hadde sikkert hjelpt, men eg trur nok at alle må gjennom den fasen, at slikt er spennande. Og så rettar det seg når du kjem oppover mot tjuåra. Då kjem du på ein måte meir til rette.

Informant II tykkjer at ein konsiderabel del av hans rolle som lærar handlar om å luke bort etablerte feil og å gi elevane den kunnskapen dei treng for å ikkje 'sluke alt som god fisk'. Han kjem med eit eksempel på ein slik diskusjon der dei i klassa snakka om klimaendringar:

(...) viss ein vert veldig kritisk så vert ein ofte ein einstøing igjen då, at ein går over til å ikkje akseptere noko som helst som kjem. Alt som staten gjer er galt, og sånne ting. Eg hadde blant anna for ikkje så lenge sidan, så hadde eg den diskusjonen der, og då hadde eg ein veldig flink elev som var klimaskeptikar då, og så sa eg til han at viss du gjekk til tannlegen, og 98 sa du hadde hol, mens 2 sa du ikkje hadde hol, kven hadde du høyrte på? Så var det ei jente som sa, du hadde høyrte på dissa to. Då blei eg litt irritert og spurte kvifor hadde du høyrte på dei da? Så sa ho berre 'fordi du ikkje vil bore', og det understrekar poenget mitt så godt, då va ho på linje med meg likevel. Det er låkt å godta at ein må gjere noko. Og så veit du at dei to tannlegane er kjøpt av tannkremindustrien (latter).

Eg tolkar det han seier som at for at du skal kunne seiast å verte ein kritisk tenkande person, så må det du kjem fram til ha ei viss form for eit bevisbasert eller verifiserbart grunnlag. Med andre ord er det resultatet du kjem fram til som står i sentrum og definerer i kor stor grad du evnar å tenkje kritisk. Eg tykkjer det ganske tydeleg kjem fram at tankane informant II har kring det å vere kritisk, er sentrert rundt aspektet av det å kunne vurdere saksforhold slik at ein kjem fram til røynda. Ein slik ståstad legg kanskje aspektet kring at ein skal setje spørsmål ved ting og vere skeptisk til kva som definerast som røynda litt til side. Informant IV sin ordlyd har i mykje større grad fokus på at det handlar om å vere spørrande og skeptisk. Han seier at resultatet frå ein diskusjon ofte har mindre relevans, og at det er prosessen som skal stå i sentrum når ein skal utvikle kritiske evner hos elevane:

(...) der er mange moglegheiter og synspunkt som ein kan drage inn, og ofte er ikkje målet med diskusjonen å kome fram til eit endeleg riktig svar i enden av den, men at ein lærer seg å diskutere og (å) sjå andre sine synspunkt.

Han kan verke å ha ei anna tilnærming til si rolle som lærar i diskusjonar enn informant II:

(...) viss elevar skal byrje å diskutere politikk med ein som har sju års vidareutdanning etter vidaregåande skule, og har levd mykje lenger i verda, så er det ikkje noko problem å på ein måte knuse ein debatt, men det er jo fullstendig uinteressant for meg som lærar. Det viktige for meg er jo å få ein debatt opp og gå.

Også informant V sin ordlyd legg vekt på utforsking av synspunkt med vektlegging av prinsippa kring ytringsfridom og demokrati i sentrum. Han meiner dei demokratiske ideala skal modellerast i klasserommet.

Gi og med at eg synes det er så viktig med ytringsfridom og demokrati, så ligg det jo i den norma at vi skal akseptere veldig mykje av forskjellige syn. (...). Det å avvise syn, det er veldig viktig å ikkje avvise, og heller diskutere og spørje...denne Sokrates-metoden veit du, Sokrates stilte jo spørsmål til studentane sine, og når dei svarte så kom han med eit nytt spørsmål. Han gjekk erkjenninga fram, gjennom dialog. Det synes eg er eit ideal.

Eg tolkar der å vere to ulike syn på kva kunnskap skal definerast som. At det oppstår ein epistemologisk drakamp mellom ei positivistisk og ei konstruktivistisk kunnskapsforståing. Informant II ynskjer å lære elevane opp i å analysere og vurdere saksforhold på ein måte som gjer at dei klarer å filtrere ut objektive fakta. Informant IV og V på si side ynskjer at elevane skal tileigne seg verktøy til å kunne drøfte saksforhold samtidig som dei identifiserer, forstår og respekterer motpartane sine synspunkt. Slik skaffar dei seg ferdigheita til å kunne skape sine egne meiningar. Desse tankane promoterer fleire aspekt ved Habermas sin deliberative demokratimodell, i form av at prosessen å diskutere er av signifikant betydning, og maktinnehavarane skal ikkje bruke dei inneverande verktøya dei har til disposisjon for å drepe deliberasjonen. Samtidig er det viktig å presisere at intensjonen frå mi side ikkje er å skape eit svart-kvitt bilete mellom dei to lærarane. Informant II seier i løpet av intervjuet at det er viktig å også ha diskusjonar der ikkje alt er 'rett eller galt', og at det er viktig at alle får seie si meining i klasserommet, uansett kva substans desse meiningane skulle ha.

4.1.2 Kjeldekritikk

Kjeldekritikk vert tatt opp av fleire av informantane. Det er ikkje så overraskande sidan eksplisitte kompetanssmål i læreplanen for samfunnsfaget på vidaregåande skule fokuserer på dette. Informantane snakka for det meste om kjeldekritikk som noko dei driv med i forhold til internett. Men det var berre informant IV som utan oppfordring utdjupa litt med kva kjeldekritikk inneberer også utanfor internettet.

Det (å vere kritisk) er heilt vesentleg for å forstå det samfunnet ein lever i. Og å forstå motivasjonen til dei som uttalar seg i media, for å forstå kva som ligg bak nyheitene i tillegg til sjølve nyheita, som kan vere vinkla på den eine eller andre måten.

Dette må kunne seiast å vere ein av overraskingane mine i etterkant av intervjuet eg gjennomførte, at det vart snakka så lite om gjennomskuing av motiv som ein del av det å vere kritisk. Det næraste ein kom sett bort ifrå informant IV var ordlyd som 'ein skal ikkje ta alt for gitt', men eg meiner det reflekterer noko meir generelt enn det konkrete å ha ei forståing for at

der er motiv bak den informasjonen du får, og at desse motiva ikkje nødvendigvis overlappar med dine egne. Sjølv om fleire av lærarane snakka om at ein kritisk person ikkje tek alt for gitt, virka det å ha lita grad av overføringsverdi når dei skulle drøfte kva dei gjorde i praksis. Dette kjem eg tilbake til i delkapittel 4.2.

4.1.3 Å vere sjølvstendig

Spesielt eitt omgrep vart konsekvent tatt opp av informantane, som dei meinte var viktig i beskrivinga av kva det inneberer å vere kritisk eller å tenkje kritisk. Dette omgrepet var det å vere sjølvstendig. Alle informantane så nær som ein brukte eksplisitt omgrepet sjølvstende i beskrivinga av kva det ville seie å vere eit kritisk tenkande menneske.

Eit beskrivande sitat kan vere det informant I seier:

Sjølvstendig, sette spørsmålsteikn med kanskje oppleste og vedtatte sannheiter for eksempel. Det er ikkje nødvendigvis noko som er negativt, det er ikkje nødvendigvis å kritisere i negativ forstand – men heller å bringe nye forståingshorisontar til ting.

Eller som informant IV beskriv det:

(...) det ein skal lære opp elevane til i forhold til Kunnskapsløftet, er at dei skal bli sjølvstendige tenkande, samfunnsgagnlege personar i enden av dette her. Og for at dei skal bli det må dei oppøve kritisk tenking, bli vande til å ta eit standpunkt, bli vande med å argumentere for standpunktet sitt, det er kjempeviktig. For då kanskje dei får ei politisk bevisstheit, og den synes eg kanskje er heilt nødvendig i samfunnet vårt, det er ein nødvendig bestanddel for at demokratiet skal fungere.

Hos dei fleste informantane kjem det fram liknande tankar om sjølvstende. At det å vere sjølvstendig omhandlar å kunne gjere opp sine egne meiningar. Det verkar å vere ei viktig målsetjing i oppsedingsprosessen lærarane eg intervjuar driv med, sjølv om dei uttrykker utfordringar knytt å faktisk få elevane sine til å uttrykke og stå for det dei meiner.

Også informant VI, som ikkje eksplisitt bruker ordet sjølvstende, vektlegg viktigheita av dette dannelsingsaspektet:

Dei (norske elevar i dag) stiller ikkje spørsmålet «kvifor det?». Kvifor skal vi gjere dette her? Kvifor skal eg lære dette? Det tykkjer eg er ei betimeleg spørsmål som dei godt kunne spurt meg, men dei spør meg ikkje. Eg må spørje dei, kvifor skal dykk halde på med dette her? Kanskje må eg også gi svaret sjølv.

4.1.4 Kor kritiske er vi i skulen?

Det førre sitatet fører oss inn i det siste emnet i delkapittelet. Dette var eit aspekt som eg ikkje hadde lagt nokon planar for å ta føre meg på førehand. Men på spørsmålet om ein bør vere kritisk i skulen utkrystalliserte det seg eit problem i norsk skule for somme av lærarane. Denne problemstillinga var at vi ikkje er like kritiske i skulen som vi var før, og at elevane er mykje mindre opptatt av å stille spørsmål enn dei var før. Interessant nok var det eksklusivt dei tre eldste lærarane, informant IV, V og VI, som tok opp dette som eit problem. For informant IV er det noko av det fyrste han seier i intervjuet:

Eg tykkjer det er kjempeviktig at ein er kritisk i skulen. Eg tykkjer ein er altfor lite kritisk i skulen. Ein burde vore enda meir kritisk i skulen.

Informant V tek opp denne problemstillinga fleire gongar i løpet av intervjuet, blant anna når han pratar om forholdet mellom lærar og elev:

Det er veldig få elevar som tør å vere kritisk til det læraren seier, kanskje for få i forhold til før. For då var vi litt tøffare trur eg, på det. (...). Det seier kanskje litt om at dei er redde for at dei skal øydeleggje for karakteren sin, eller noko sånt. Men eg prøver å seie ofte at det må dokke ikkje tenkje på. Og at det er eit pluss viss nokon kjem med eit godt spørsmål til noko som eg har sagt.

Han utdjupar:

(...) men eg merkar no, for no har eg vore her veldig lenge, at vi har ikkje vore flinke nok til å dyrke...den kritiske...måten å tileigne seg stoff på dei siste tjue åra trur eg. Eg hadde elevar for tjue år sidan som var mykje tøffare i forhold til det. Det var meir debatt, og i forhold til mi eiga tid her, på slutten av syttitalet og byrjinga av åttitalet, då var det masse diskusjon. Masse politiske spenningar i klasserommet, og det var ikkje noko som kunne verte sagt og skrive utan at det blei ein debatt rundt det, og no synes eg elevane er for snille, rett og slett for snille, med kvarandre også. Ein må gjerne diskutere knallhardt, så lenge ein går på sak, synes eg. Og der har vore ei utvikling der eg føler at skulen har blitt for snill i forhold til diskusjonar. Det er ein berikelse for eit klasserom å ha masse forskjellige syn.

Også kollegane hans tykkjer informant V at har noko å gå på når det kjem til det å vere kritisk:

Eg merkar det også på dei yngre kollegane mine, at dei er altfor snille i forhold til det vi får presentert, dei svelg alt. Oss i min generasjon, eg er fødd i 1962, og å gå på skule på syttitalet, som var ei ganske radikal tid, så var det mykje meir diskusjonar rett

og slett, politisk engasjement, og det hadde vi heime ifrå også, vi diskuterte med foreldre og alt mogleg, med sysken og sånn. Mykje meir enn kanskje det har vore i mi familie no då. Det er ikkje så politisert lenger som det var.

Informant VI var minst like ivrig etter å problematisere tilstanden av det kritiske i norsk skule i dag. I tillegg til det eg refererte til tidlegare, at elevane ikkje stiller spørsmål til læraren sine aktivitetar og val av lærestoff, kjem dei til kort når han samanliknar borna frå tidlegare generasjonar:

Elevane var for trettifem år sidan meir kritiske enn dei elevane eg har i dag. Der er (i dag) mykje slik oppgulp av fakta. Dei er veldig lite kritiske. Det verkar som dei ikkje har fått trening i det der. Det å vere kritisk treng ikkje å vere negativt, nokon meiner det at viss du er kritisk er du negativ. Viss du tolkar ordet kritisk, så vil jo nokre seie 'kritisk', det er eit negativt lada ord, i mange samanhengar i alle fall.

På spørsmål om å utdjupe seier informant VI:

Eg trur ungdom i dag i mykje større grad forholder seg til...dei greier i grunnen ikkje å få oversikta. Dei klarte det sikkert ikkje før heller, men dei hadde meir slike klare tema som dei kunne forholde seg til, og dei kunne meine noko om. I dag vert det så mange ting på ein gong, du veit internett og sosiale media som dei held på med, men kor kritiske vert ein av det? Det stiller eg meg spørsmål om, i alle fall om ein rettar det inn mot samfunnsspørsmål. Ein kan bli kritisk på ei hårfrisyre og eit antrekk eller anna tull, men å vere kritisk til samfunnet og samfunnsutvikling, så er det berre ei handfull som eg meiner har eit bevisst forhold til det.

Det kjem tydeleg fram at informant VI er frustrert over situasjonen, og at det har merkbare konsekvensar for undervisinga hans:

Eg har også sosiologi som eg underviser. Eg tek opp kritiske spørsmål. Men eg er ikkje heilt sikker på om dei forstår. Det er mange som ikkje forstår kva der er snakk om trur eg. Det vert for abstrakt kanskje. Eg trur det blir for fjernt ifrå deira røynd og det dei er interessert i. Forflating av samfunnet trur eg skjer meir og meir.

Også informant VI, i likskap med informant V, tykkjer arbeidsmiljøet er annleis i dag enn det var før:

I skulen har utviklinga gått i gal retning. Det er langt mellom dei kritiske spørsmåla. Eg har snakka med mange som er på min alder, og har jobba lenge i skulen, og dei er litt oppgitt av den utviklinga, for dei syns det var eit mykje meir pulserande, og kva skal ein seie, interessant arbeidsmiljø når det gjaldt akkurat dette med å stille

spørsmål med det ein driv med. Ein skal snakke om demokratiet, men ein kan og snakke om skinndemokratiet.

Det er interessant at dei identifiserer utviklinga som noko gjennomgåande i heile skulen, ikkje berre hos elevane. Like fullt kan det tolkast som ein kritikk mot dagens samfunn på generell basis. Informant VI verkar å i større grad enn informant V tykkje at ein stor del av problemet kjem av at elevane ikkje vert oppseda riktig i tidlegare klassetrinn, før dei kjem på vidaregåande skule. Informant V tolkar eg som at han ser på det som ei utvikling i samfunnet som er meir institusjonalisert, og slik vanskeleg å gjere noko med. Felles har dei med at dei begge tykkjer det er ei lite formålstenleg utvikling, og at det gjer arbeidet deira i skulen vanskelegare.

Ein kan kanskje tenkje seg at grunnen til at det er dei eldre lærarane som tek opp dette som eit problem, er fordi det berre er dei som har nok fartstid i skulen til å sjå at ei slik utvikling har skjedd. Men dette er ikkje tilfellet. Dei to yngste lærarane tok opp denne utviklinga utan oppfordring frå mi side. Dei hugsa tilbake til då dei sjølve gjekk i skulen. Informant I seier:

Eg hugsar når eg gjekk på ungdomsskule sjølv, så var der mykje meir ekstreme haldningar som kom fram gjerne i min generasjon da. Folk hadde mindre nyanserte haldningar.

Også informant II deler eit liknande synspunkt:

(...) du får veldig sjeldan elevar som er veldig ideologisk overbevist, det var vel meir eit 'problem' sånn på 70- 80-talet. Då var det veldig sånn AKP (m-l) elevar kunne ein kome borti, kanskje mest på universitet då også. Men på vidaregåande er det ikkje så mange som er ideologisk overbeviste, det hender.

Dei yngre lærarane vel å sjå på det meir avgrensa meiningsspekteret i klasserommet som ein positiv konsekvens med at dei 'ekstreme' meiningane er luka bort, at dette er eit gode i skulen. Informant I seier om klassa han er kontaktlærer for at:

(...) den klassa som eg har no er elevar som gjerne er ifrå 'gode borgarlege heimar', med godt utdanna foreldre som er vant med å tenke, og det å diskutere på ein sivilisert måte. I større grad enn der eg vaks opp.

Det er interessant i form av at informant I skryt av det same informant V kritiserte, at elevane passar på å ikkje trække kvarandre på tærne. Informant V ynskjer at elevane skal tørre å vere litt 'tøffare' med kvarandre, mens informant I ser på det at elevane ikkje tråkkar kvarandre på tærne som ein illustrasjon på at dei er siviliserte og innehar nyanserte haldningar. Dette kan kanskje vere med å setje lys på ein dragkamp mellom opplæringslova sitt fokus på eleven sitt

psykososiale miljø og beskyttelse frå krenkande ytringar av medelevar på den eine sida, og den gode diskusjonen der elevane får øve seg på å uttrykkje seg sjølve, på godt og vondt, på den andre sida. Igjen kan det også vise til ulike tolkingar av kva det å vere kritiske bør handle om, der dei eldre lærarane ynskjer at ein skal tørre å vere kritiske til og å stille spørsmål kring meiningane til andre, mens det for dei yngre lærarane er universelt aksepterte haldningar og samsvarande verdiar i klasserommet som vert promotert.

Likevel vil eg antyde at informant II finn seg sjølv litt i mellom dei to meningspostane, når det kjem til om utviklinga er positiv eller ikkje. Fordi ein kan jo argumentere for at det han tek opp, at der er færre politisk overbeviste elevar i klasserommet no enn før, er eit uttrykk for at der er fleire elevar som er opne for å sjå ting frå andre sin ståstad. Han seier seinare i intervjuet at:

Elevane er kanskje litt reddare frå å snakke høgt i klasserommet enn dei var tidlegare, enn for 20 år sidan. Eg var ikkje lærar då, men føler at det var meir diskusjonar i klassen når eg gjekk her enn det er no da. Så terskelen for å seie noko kontroversielt er nok høg.

Dette tykkjer han er ei negativ utvikling, og han tykkjer det stammar frå ei redsle for å ta feil. Mange av lærarane eg intervjuar uttrykte liknande kjensler, at elevane i skulen i dag er mykje meir skeptiske til å ta ordet enn dei var før. I drøftingsdelen vil eg gå nærmare inn på kva for konsekvensar dei ulike tolkingane av kva det inneberer å vere kritisk kan ha for kriteria eg la fram i teoridelen.

4.2 Praktisk tilnærming til det kritiske i klasserommet

Like viktig som kva lærarane sine grunnleggjande tankar kring det å vere kritisk består av, er korleis dette operasjonaliserast i klasserommet. I denne delen skal eg analysere denne operasjonaliseringa, og leggje fram dei mest interessante funna. Fokuset vil liggje kring verdivala lærarane gjer, og dette utgjer eit fundament for eit delkapittel i drøftingsdelen, der eg ser på kva for konsekvensar desse vala blant anna kan ha for dei demokratiske verdiane som skal promoterast i klasserommet.

Dei fleste informantane har eit sterkt fokus på at diskusjonar og meningsformidling i klasserommet er ein viktig del av klassekvardagen, og at dette er den fremste metoden for å

utvikle elevane sine kritiske ferdigheiter. Dei presiserer viktigheita av at elevane skal lære seg å respektere kvarandre undervegs i diskusjonar, slik at dei er venar også i etterkant. Alle lærarane eg intervjuar bruker diskusjonar som metode i klasseromundervisninga si. Somme tek det i bruk i større grad enn andre, og spesielt ein av informantane bruker det tilsynelatande mindre som metode. Informantane er ikkje redde for å uttrykkje sine eigne, personlege meiningar i klassa, men dei er bevisste på at dei ikkje skal opptre indoktrinerande ovanfor elevane. Det er samtidig stor forskjell mellom lærarane i forhold til kor involverte dei er under diskusjonane, og kor opne diskusjonane er. Nokre er i mykje større grad styrande under diskusjonane, og er strenge i forhold til at diskusjonane alltid skal vere på sak. Andre er litt meir fleksible i form av at dei vurderer om argumenta og saksforholda som kjem opp er noko dei trur kan vere læringsfremjande for elevane, og let slik diskusjonane flyte litt frå ei sak til ei anna. Mange av lærarane tek i bruk metoden rollespel, der elevane skal representere ei bestemt meining, og argumentere for den uansett kva dei sjølve personleg meiner om saksforholdet.

4.2.1 Deltaking og ytringsfridom

Dei dominerande metodane som vert brukt for å byggje elevane si kritiske evne, er klasseromdiskusjonar, rollespel, eller meningsutfolding generelt. Alle lærarane tek som nemnt i bruk av diskusjonar i timane sine, i større eller mindre grad. Informant I seier om diskusjonar:

Dei får prøve seg munnleg og uttrykt seg og lærer seg å kunne føre ordet i ein offentlig setting. Øving til å interagere med menneske som kanskje meiner noko anna medan ein respekterer vedkomande som medmenneske.

Informant V tek i bruk klasseromdiskusjonar i alle skuletimane han har:

Min stil er samtaler med klassa. Nesten heile tida, sikkert for mykje meiner kanskje mange. (...). Ein må kunne ha lave skuldrar og kunne stille dumme spørsmål. For det er jo slik vi lærer. Viss vi ikkje har den toveiskommunikasjonen, så er det lett for at det kan bli misforståingar. Så eg er veldig tilhengar av toveiskommunikasjon i klassa.

Informant III, derimot, føler ikkje han har så god tid å delegere til diskusjonar i klassa:

Nja, det er vel egentleg eit sånt punkt...det vert brukt ja, men ofte ser eg at vi har mindre tid til det enn ein skulle ynskje at ein hadde.

Når han har diskusjonar, likar han å ha kontroll:

Sånn prinsipielt og pedagogisk sett så sender eg...sagt i eit bildespråk...eg sender ikkje elevane på gangen for å diskutere noko. Dei diskuterer med meg til stede relativt kort, og fyrst og fremst styrt av meg. Eg tykkjer det er den beste bruken av tida.

Informant III har ein annleis inngang til undervisning enn til dømes informant V. Han har større grad av kontroll i timane sine, og verkar å vere veldig bevisst på at undervisinga til ei kvar tid skal halde seg på sak. Ein slik tilnæringsmåte vil kunne seiast å fungere litt avgrensande når det kjem til promotering av fridom og deltaking i klasserommet. I forhold til dei diskursdemokratiske ideala Habermas legg fram, er det ikkje nødvendigvis ein negativ ting at læraren sørgjer for at ein held seg på sak. Det kan føre til ein meir konsentrert diskusjon der hovudpoenga til dei ulike sidene av saka i større grad vert belyst, og der elevane forhåpentlegvis får moglegheit til å ta ei vurdering av legitimiteten av poenga. Spørsmålet er om aspektet ved det å vere kritisk som handlar om å setje spørsmål til ting, og å vere skeptiske, får florere i ein kontekst der det å vere tidseffektiv er eit mål.

4.2.2 Utvikling av kritiske evnar gjennom diskusjon

Det er tydeleg at alle lærarane eg intervjuar er bevisst den emansiperande dimensjonen diskusjonar i klasserommet og opplæring i kritisk tenking generelt har for elevane. Dei artikulerer og reartikulerer kor essensielt det er for elevane å kunne uttrykkje seg, og dei arbeider jamt med å prøve å frigjere elevane frå redsla om å seie sine meiningar. For mange elevar er det å i det heile seie noko som helst ei fælsleg utfordring. Informant II uttrykker litt frustrasjon over dette og seier korleis han prøver å krympe denne frykta:

Eg seier også ofte i klasserommet når vi skal ha diskusjon, 'her er det ikkje noko som er rett og feil'. Her har alle lov til å meine ein ting.

Informant V har veldig mykje å seie om korleis ein som lærar kan aktivere elevane i klasserommet. Hans løysing på å forsikre at alle elevane er aktive og får øvd seg på å skape og forme sine eigne meiningar, er å variere gruppestørrelsen på diskusjonane:

Det er ofte at ein opplever i plenumsdiskusjonar at der er enkelte som trekk seg tilbake, for dei vil ikkje ta ordet i klassa. Men viss du deler klassa inn i 5 for eksempel, så vil ein sjå ei heilt anna livligheit i klassa, mange fleire som er med på å diskutere. Og difor er det mykje meir produktivitet i ei gruppe, i slike gruppeorganiseringar, enn i den plenumsdiskusjonen. Så eg prøvar begge deler. Ofte også berre to og to. No sit dei jo slik. Så den er også viktig, at ein pratar i klasserommet om fag, med nokon andre.

Dette er slik eg ser det, i forsøket av å unngå problematikken kring klassepolitikk som legg føringar for kven som tek ordet, eit grep som må seiast å i stor grad vere positivt for deltakinga til elevane. Ein kan kanskje argumentere for at i reduseringa av gruppestørrelse, reduserer ein også meiningsmangfaldet. Men no er det ikkje slik at han reduserer gruppestørrelsen kvar gong han skal ha diskusjon heller. Eit anna grep informant V tek i bruk for å sørge for deltaking hos elevane, er å ta opp emne som er relevante for elevane:

Det er viktig å finne noko elevane kan kjenne seg igjen i. Noko som har berøringspunkt i deira eigne liv. No har vi om arbeid. (...). Mange av dei har hatt sommarjobbar. (...). Då er det noko som dei kan ta frå sitt eige liv.

Andre informantar tek ei vurdering av den spesifikke klassa før dei bestemmer seg for kor mykje diskusjon som er formålstenleg å gjennomføre. Informant I beskriv det slik:

Eg har hatt klasse tidlegare som var mykje tyngre å få i gong med ein diskusjon, der det var meir eg som gjekk igjennom ting, og så var det vanskeleg å få i gang noko. Dei var ikkje så frampå. Så det vil variere, i forhold til kor trygge elevane er på kvarandre og kor trygge dei er på meg som lærar. Nokon elevar har jo også meir å...dei har sterkare meiningar enn andre.

Informant VI uttrykkjer liknande tankar på spørsmål om han bruker diskusjon som metode:

I sosiologi spesielt. I historie varierer det litt frå gruppe til gruppe. No har eg ei påbyggingsklasse, dei er ikkje spesielt oppegående på ein måte, mange som kjem frå yrkesfag trur eg berre vil prøve å kome seg igjennom med studiekompetanse. Og så har du andre klasser med studieførebuande, så har ein større moglegheit. Der har eg ikkje det. Der må eg prøve å gi dei litt meir elementær kunnskap. Å jobbe med kritisk analyse av kjelder og slikt er ikkje fruktbart. Det er bortkasta tid.

Ein ser altså markante forskjellar i innfallsvinkel når det kjem til bruk av diskusjon i klassa som metode. Det kjem fram ved informant I og VI at det ikkje er alle klasser som tenar noko på å jobbe med kritisk tenking kring vanskelege saksforhold. At det i slike elevgrupper er betre å heller jobbe med faktaformidling. Dette er interessant, at det formast eit kriterium for å skulle drive med utvikling av kritiske evne gjennom diskusjonar og vurdering av saksforhold. Slik det vert beskrive av lærarane ser dei på dette som ein uheldig konsekvens av somme elevgrupper sin mangel på motivasjon og evnar, og at det er ei nødvendig ned-prioritering dei må gjere i utdanninga av elevane i slike klasser.

Lærarane si største utfordring knytt bruk av diskusjon i klasserommet, er aktivering av elevane. Dei har altså ulike måtar å takle eller unngå dette problemet på, som fører til veldig forskjellig praksis i klasseromma hos dei ulike lærarane. Igjen underbyggast poenget om at ulike perspektiv på kva som konstituerer dei kritiske evnene ein i skulen skal utvikle og promotere, fører til ulik praksis. For informant V er det ein del av hans stil som lærar å ha samtaler med klassene sine. Han meiner at dialogen er viktig for å utvikle vurderingsnivået gjennom resonnering og argumentering. For lærarane som i mindre grad har diskusjonar som grunnmetode, er dei som vist over meir opne for å tilpasse omfanget av metodebruken i forhold til om dei trur klassa vil få noko ut av det.

4.2.3 Ytringsfridom

Det forblir eit gjennomgåande tema at mange av elevane ikkje er interesserte i eller er redde for å ta innover seg og angripe kontroversielle emne. Ingen av lærarane har mange tilfelle å fortelje om der elevar har tråkka skikkeleg på tærne til kvarandre. Som vi var inne på tidlegare, er informant V ikkje nøgd med denne tilstanden. Han mislikar når saksforhold blir framstilt som svart-kvitt, og at der i realiteten finns mange fleire gråsoner der fri meiningsutfolding bør få råde. Han meiner at elevane må kunne vere tøffare i diskusjonar og også tøffare mot kvarandre, og at ein av grunnane til at dei ikkje er det, er fordi dei har misforstått kva ytringsfridom går ut på:

Eg føler litt på det...no er ein del ting i det norske samfunnet der ein skal vere politisk korrekt altså, slik at viss ein stiller spørsmål ved ein del ting no, so er det peikefingrane fram. Eg trur enkelte ikkje gir 'likes' på Facebook fordi at då ser dei andre kva du faktisk meiner om noko. (...). Elevane, og dette var skremmande nemleg, dei trur at det med ytringsfridom går på å ikkje fornærme nokon, og så seier eg det at vi må faktisk tole å bli fornærma, det er innanfor ytringsfridomen, men ingen har lov til å true dokke med å drepe eller skade dokke. Det er ikkje lov. Men det å seie noko som dokke kan føle at er fornærmande på ein eller anna måte. Viss nokon seier at nynorsk er drit. Og at dialekta di er heilt håplaus. Så er det faktisk ikkje straffbart. Sjølv om det er ubehageleg. Og eg føler meg fornærma når nokon seier det. (...). Du får lov å seie ganske saftige ting faktisk, og det må vi faktisk ha rom for. Sjølv om det ikkje er kjekt. Og kanskje burde dei ikkje ha sagt det heller, men det er faktisk lov.

Ei slik tolking av ytringsfridom frå elevane ville vere svært skadeleg for det kritiske menneske si moglegheit for å uttrykkje seg og føle seg bemektiga til å kunne mane fram samfunnsending. Dette illustrerer kanskje eit problem med handlinga av det kritiske i

skulen. Læraren skal sørge for at alle elevane vert behandla med respekt. Men for at elevane skal kunne få kontakt med bestanddelane av det å vere kritiske, må ein tørre å berøre grensene av kva som er allment akseptert å drøfte. Desse grensene kan vere kva ein kan stille spørsmål ved i samfunnet. Eller det kan vere kor kritisk ein kan vere til andre personar sine meiningar, og det kan vere grensene for kva basis ein kan byggje opp argumenta sine kring. Felles med alle desse grensene er at det er læraren som styrer kor langt ein skal gå i utforskinga av dei. Men viss elevane har ei forståing av ytringsfridom som den informant V beskriv, vil denne utforskinga vere svært lite effektiv. Dersom ein ikkje er komfortabel med ueinigheit i klasserommet, innskrenkar ein det kritiske rom.

Lærarane meiner komfort med ueinigheit i skulen er viktig, og dei prøver å vektlegge at elevane skal kunne ta innover seg meiningar som kanskje skil seg frå deira egne. Mange av dei bruker rollespel, der elevane blir gitt ein posisjon i ei sak som dei skal argumentere for. Slik kan ein til ei viss grad institusjonalisere ueinigheit i klasserommet, sjølv om denne ueinigheita ikkje nødvendigvis er ektefølt. Informant III seier om fordelar og ulemper med metoden:

Fordelen er jo då at då kjem alle syna som eg har eller læreboka har i lærestoffet vert presentert. Ulempa, i den grad det er ei stor ulempe, er at elevane kan bli tvungne til å representere syn dei ikkje står for, men eg syns det fungerer fint. Fordelen med det igjen er jo at dei faktisk vert tvungne til å tenke motsett.

Informant IV tykkjer metoden hjelper dei å bli flinkare til å argumentere:

Du klarer ikkje å argumentere godt mot noko, dersom du ikkje har forstått argumenta til motparten. Så det er snakk om å lære elevane opp i at viss du skal argumentere for ei sak, så må du setje deg grundig inn i saka, både dei delane du er einige i og delane du ikkje er einige i, (...).

Gjennom desse prinsippa, at elevane skal få seie meiningane sine fritt i klasserommet og lærarane sitt fokus på at elevane skal kunne ta innover seg andre perspektiv på saker, og også kunne argumentere for desse perspektiva, til tross for eins egne tankar om den, viser at informantane har interesse for den transformative kapasiteten i meningsutvekslingar og diskusjonar. Spørsmålet er om denne metoden er formålstenleg i forhold til å skulle utvikle kritiske evner. Det å skape bevisstheit kring andre meiningar enn dine egne, og å leggje krav til at ein må setje seg inn i andre si tankeverksemd, er positive trekk som kan vere med på å byggje forståing for andre i prosessen med å finne fram til det kollektive godet. Samtidig kan det også forståast som ei metode som glorifiserer operasjonaliseringa av retorikk som ein

måte å vinne fram med sin ideologi i samfunnet. Ein får i sin essens ei oppgåve i å konstruere argument ein sjølv ikkje nødvendigvis står for. No er det ikkje inneverande negativt å lære elevane opp i den retoriske kunst. Det kan minne om praksisen i USA sine 'debate-classes', der ein går inn i ein debatt utan å vite kva for ei side av saka ein skal representere. Ein vert oppfordra til å lære seg talekunst, å overtale folk til å meine kva det enn skulle vere, utan omtanke til saksforholdet. Dersom ein klarer å minimere talekunstens dimensjon i rollespeløvinga, og klarer å leggje fokuset på forståing av andre personar sine posisjonar og meiningar, tykkjer eg det vil vere formålstenleg å drive med denne metoden for å promotere kritisk tenking slik den er definert i teoridelen. Det er også desse aspekta som vart vektlagt av lærarane som beskreiv denne metoden, at det handla om å lære seg å tenke motsett, og tileigne seg forståing for motstandarane sine argument.

Informantane arbeider med at elevane skal lære seg å diskutere slik at dei kan uttrykkje sine meiningar. Basert på ordlyden lærarane bruker når dei beskriv openheita deira for og promoteringa av meningsutfalding frå elevane si side, er det nok nærliggjande å anta at det demokratiske aspektet deltaking, som Diamond og Morlino legg fram, i tilfredsstillande grad er innført i klassene til informantane mine. Også informant III, som er den som bruker diskusjon minst i klassa, poengterer at det er viktig at elevane skal få uttrykke seg sjølve i klasserommet. Det at mange av dei også har konkrete didaktiske verkemiddel som dei tek i bruk for å sørge for auka deltaking i klasserommet, underbyggjer dette poenget. Samtidig kan ein setje spørsmål ved i kor stor grad dei klarer å motivere elevane til å ville delta, sidan dei er lite nøgde med elevane sitt engasjement til å bli med i diskusjonar.

4.2.4 Læraren som meningsytrar

Habermas åtvarar mot at autoritetane tek over den politiske samtalen og at folket vert overkøyr, når han skriv om sin deliberative demokratimodell. I denne samanheng spurte eg lærarane om i kor stor grad dei let sine eigne personlege meiningar bli avslørt i klasserommet. Som eg var inne på i førre delkapittel er kanskje informant II litt meir normativt orientert i klasserommet, der han lukar bort etablerte feil og ikkje er redd for å seie meininga si. Dette kjem tydeleg fram i eit eksempel han tek opp:

Eg hadde ei teknisk allmennfagsklasse (TAF), ofte er dei veldig engasjerte og sånn, og der var der eit par sånne nyliberalistar, som har eit litt spesielt politisk syn. Der fekk eg køyrt meg litt i sånne argumentasjonar. Dei er veldig ideologisk overbeviste, så det er vanskeleg å overtale dei til å meine det eg meiner.

På spørsmål om kva han tykkjer om det å seie sine meiningar i klasserommet, seier han:

Ja, eg prøvar å...eg må jo balansere det mot å vere...at eg skal fylgje desse her prinsippa rundt humanitet og å fremje demokratitanke, og sånne ting som det da. (...). Av og til så tenkjer eg at eg ikkje kan seie nøyaktig det eg meiner, for på nokre plassar meiner eg noko som ikkje heilt er ein del av det fleirtalet meiner. Eg bruker blant anna ikkje å sei noko om kva parti eg stemmer for, eller om eg religiøs eller ikkje. Det skal ikkje ha noko å seie.

Informant II er bevisst på at han skal representere verdiane som står oppført i læreplanen, og at det er her avgrensingane førekjem. Han er nok den informanten som har den mest unike posisjonen i dette emneområdet. Han ikkje er redd for at sine meiningar kjem fram og han likar å diskutere med elevar som er ueinige med han, der målet tilsynelatande ofte er å prøve å overbevise desse elevane om at det han meiner er riktig. Samtidig prøver han å halde seg innanfor essensen som verdigrunnlaget i læreplanen uttrykker. Dei to informantane på den andre sida av spektrumet, som prøvar å vere mest mogleg objektiv, er informant I og III. Informant I meiner hans meiningar kan kome ut i lyset under diskusjonar, men at det skjer indirekte og utan at det var eit mål frå hans side:

Eg prøvar å få fram elevane sine stemmer på det, og så gir eg kanskje litt sånn oppsummering av argumenta dei bruker, og så vil det jo på ein måte kome litt fram mellom linjene kva eg sjølv meina også. Det vil det jo gjere, at eg stille kanskje eit kritisk motspørsmål for å belyse saken frå ein annan ståstad. Det treng ikkje vere den ståstaden eg sjølv har personleg, (...).

Informant IV si tilnærming er ei heilt opa ei, fordi han ynskjer å eksemplifisere for elevane korleis han kan tenkje seg at dei skal opptre i klasserommet hans:

Eg er veldig open på kven eg er som person, og open på mine meiningar og kor eg står politisk, men eg er også prøvar å passe på å ikkje overkøyre andre sine meiningar, (...).

Informant V, som vi veit bruker veldig mykje samtale og dialog som didaktisk metode i klasserommet, føler at han har eit ansvar å formidle somme verdiar:

Jau, eg trur det er vanskeleg for ein lærar å ikkje vere det (ein normformidlar), eg føler meg litt forplikta også eg om å skulle formidle dei verdiane skulen står for. Det er veldig viktig å formidle vår kristne og humanistiske arv, det må vi ikkje gløyme. Vi har ein liberal arv, med disse vi nemnte med ytringsfridom og demokrati, og det er snyta viktig altså, (...). Ein må på ein måte forstå at det er eit ansvar også, å vere ein samfunnsborgar.

Informant VI meiner at objektivitet frå ein lærar er ein illusjon som er tilnærma umogleg å oppnå.

Eg meiner det at viss læraren ikkje skal meine noko som helst, så er han ikkje heilt bevisst på kva han styrer med. Det er klart at du må anerkjenne at der er andre som har eit anna syn enn deg sjølv. Men viss du blir ein sånn som ikkje viser kva du meiner...du treng jo ikkje å fordømme dei fordi dei meiner noko anna. Eg meiner ein lærar og må kunne stå for meiningar sjølv. Men ikkje seie 'men slik skal du tenkje!'. Ikkje vere indoktrinerande. Fordi den absolutte objektivitet er ikkje mogleg å oppnå. Du kan kanskje vise det implisitt på måten du uttrykkjer deg på, (...). Men eg trur ein lærar som ikkje vil seie meiningane sine blir noko uklar og diffus, og det er ikkje meininga trur eg.

Informantane uttrykkjer her ulike tilnærmingar til kva for effekt deira meiningar skal ha i klasserommet. Nokon er veldig fokusert på å formidle verdiar frå læreplanen (informant V og til ei viss grad II), mens andre verkar å vere meir fokusert på å få fram ulike posisjonar til sakene som vert tatt opp (informant I og VI). Dette er ikkje to posisjonar som ikkje kan eksistere samtidig, men at ein får såpass ulike prioriteringar i svar på same spørsmålet frå dei ulike lærarane, kan kanskje tyde på at tilnærminga lærarane har til tematikken er av ulik karakter.

Ein kan definere to tilnæringsmåtar, der læraren anten ynskjer å stå fram som ein objektiv aktør på den eine sida, eller ein open lærar som ikkje er redd for å seie meiningane sine ovanfor elevane, på den andre. Begge desse tilnæringsmåtene kan ein, i lys av teoridelen, lage argument for. Det å vere så objektiv som mogleg som lærar kan vere med på å minske eller unngå konsekvensane Habermas skriv om, der maktinnehavarar i samfunnet korrupperer og influerer den offentlege sfære. Dei fleste i skule-Noreg ville nok vere negativt innstilt om det kom fram at lærarar til dømes prøvde å få elevane sine til å stemme på eit spesifikt parti. Ein stor bestanddel av det som kom fram i kapittel 2.4 i forhold til danning handlar nettopp om at individ skal kunne ta eigne, informerte slutningar. På same tid kan ein argumentere for at ein tilstand der læraren er ein totalt objektiv aktør, også er ein uoppnåeleg realitet, som informant VI seier. Dersom ein er open for kven ein er som person, slik som informant IV er, modellerer det kanskje i større grad for elevane korleis samfunnet i si sanne form er. Dette kan vere ei metode for å eksemplifisere fridomsaspektet i eit demokrati, at alle skal kunne skape sine eigne meiningar, også læraren. I alle tilfelle beskriv det eit klart skilje i

tilnærminga mellom informantane, sett bort ifrå at alle informantane seier dei har som målsetjing å ikkje prosjektere ei indoktrinerande åtferd overfor elevane.

4.3 Grenselegging av kritikk og ytringsfridom i klasserommet

I dette delkapittelet skal eg ta for meg forskingsspørsmål nr. 3. I denne samanheng har eg blant anna høyrte med informantane om der er emne dei ikkje tek opp i klasserommet. Er der emne som er så taburelaterte at læraren ikkje ynskjer å inngå i ei samtale med elevane sine om dei? Det viser seg at slike emne eksisterer, og at det er noko mange av lærarane har tenkt over og forma sin praksis etter. Ein bestanddel i utforskinga av dette emnet var å presentere cases der lærarane skulle reagere på ein situasjon og fortelje korleis dei ville handla. Casespørsmåla er å finne i vedlegg 1. Det kan virke som dette aspektet ved ein lærar sin praksis utviklar seg med erfaring, ettersom det er tydeleg at det er dei meir erfarne lærarane som har mest å seie om denne tematikken. Men fyrst, som ein introduksjon til dette aspektet av empiridelen, tok eg i løpet av intervjuet med samlege lærarar opp Ljunggren og Öst (2010: 35) si undersøking (1.4.1 Anna forskning), ved å stille lærarane spørsmålet dei stilte sine informantar. Dette gjorde eg for å få ei aning kring kva kommunikativ strategi lærarane tek på seg når kontroversielle utsegn vert tatt opp i klasserommet. Dette vil kunne gi ein indikasjon på kor opne klasseromma deira er for meiningsutfolding. Dei ulike rollene er som nemnt debattleiaren, fostraren, normformidlaren og avvisaren.

Lærarane eg intervjuet identifiserte seg alle med anten å vere ein debattleiar eller ein normformidlar. Informant II, III, IV og V seier alle at dei tykkjer ei blanding mellom debattleiar og normformidlar ville vere det som representerer dei i aller størst grad. Informant III seier:

Ein plass mellom dei to, vil eg seie vil vere den mest fornuftige. I dette faget så må på ein måte mangfaldet kome opp, og det bør kome der. Så eg tykkjer eigentleg at den fyrste er den mest fornuftige, men i visse tilfelle bør du kanskje...I visse grupper så kan dette gå langt og sånn, då kan det vere greitt å formidle nokre normer på eit vis då.

Dei resterande to, informant I og VI, seier at beskrivinga av debattleiaren samsvarar mest med deira rolle i klasserommet når kontroversielle utsegn vert uttrykt. Samtidig seier informant VI at det er vanskeleg å unngå at hans egne meiningar skin igjennom no og då, som samsvarar med det han sa tidlegare. Basert på dette kan ein kanskje seie at lærarane i stor grad tek det på

alvor at læreplanen manar fram til at lærarane skal promotere bestemte verdiar, men at dei er opne for at elevar skal få seie meiningane sine, til tross for at dei til tider kan vere kontroversielle. Igjen kjem det fram at lærarane er opne for og tek på alvor prinsippet kring at ein i skulen skal ha fridom til å seie det ein ynskjer, så lenge ytringane held seg innanfor ytringsfridomen sine grensar. Men på same tid skin det igjennom at lærarane ikkje kjem overfor slike situasjonar veldig ofte. Det er få som gir uttrykk for at dei opplever utfordringar knytt å skulle handtere det elevane seier. Spørsmålet her er om ein i samfunnsfaget bør pushe desse grensene, og at det kontroversielle bør kome i framsetet, anten elevane eller lærarane ynskjer det eller ikkje.

Til no har vi sett at lærarane er opptatt av at elevane skal ha fridom til å uttrykkje meiningane sine i klasserommet, og at dette er ein grunnstein i oppsedinga av ungdommen til 'samfunnsgavnelege borgarar'. Men som Diamond og Morlino (2005) skriv, er det der ein fin balansegang mellom å promotere fridom samtidig som ein ikkje overtrampar andre friheiter. Ein del av utforskinga mi av det kritiske rom i skulen baserte seg ikkje berre på kor langt elevar kan gå i utforskinga av det kontroversielle. Like elementært anser eg det å vere kor langt læraren, som autoriteten i klasserommet, ynskjer å opne opp for å gå i utforskinga av det kritiske rom. I denne anledning spurte eg lærarane om der fans grenser for kva saksforhold dei tek opp for klassene sine i samfunnsfaget. Gjennomgåande var svaret retta inn mot at avgrensingane lærarane gjer baserer seg på om der er elevar i klasserommet som har direkte erfaringar knytt emnet som skal takast opp. Informant IV seier på spørsmål om der finns saksforhold han ikkje tek opp i klasserommet:

Det kan det vere. Men det kjem an på mitt kjennskap til enkeltmenneske i klassa. Eit eksempel kan vere at viss du har elevar, la oss seie, frå Somalia, (ei) jente frå Somalia, så kan det å ta opp kulturelle ting som omskjering, vere noko som kan vere vondt for dei, og det kan vere vanskeleg for dei å bli satt i ein posisjon der dei eventuelt skal kunne forsvare noko som har skjedd med ein sjølv.

Han kjem med fleire eksempel, som sjølv mord og abort, som sakar som krev meir planlegging dersom det skal takast opp i klasserommet.

Lærarane verkar å vere opptatt av å kunne ta opp alle tema med klassene sine, og har difor kome opp med ulike metodar for å kunne ta opp desse meir kontroversielle emna, utan å traumatisere elevane som har personlege erfaringar knytt dei. Informant V unngår ikkje å ta opp emne som kan vere ømtolig for enkeltelevar, utan at han ifylgje seg sjølv har eit veldig

godt svar på korleis ein angrip ein slik situasjon. Han endar opp med å uttrykke at han endrar tilnæringsmåten sin under slik forhold. På spørsmål om kva han ville gjort dersom der var ein elev i klassen som han visste hadde tatt abort når temaet skulle/kunne bli tatt opp i klassen, seier han:

Då må ein vere veldig forsiktig altså. For det er sjølvsagt veldig vanskeleg for den eleven som har tatt abort. Vi har jo hatt elevar som har tatt abort. Då må ein vere veldig forsiktig. Eg veit ikkje om eg har noko godt svar på korleis ein skal handtere det. Ein må i alle fall trå veldig varsamt. Kanskje meir i generelle vendingar kanskje. Prøve å få fram at der er grunnar både for og imot, slik som det er for dei fleste ting. Eg trur eg ville gått inn mot generelle vendingar der.

Informant IV ynskjer som tidlegare nemnt å ha eit nært og opent forhold til alle elevane sine. Det som for han avgjer om han skal ta opp eit emne eller ikkje, er hans kjennskap til enkeltelevane i klassa. Når han er i tvil om eit emne vil kunne vere traumatisk for ein person, tek han kontakt med vedkomande:

I nokre tilfelle vil eg ta ei runde med elevane, viss eg veit om noko spesielt, og høyre om det er greitt at eg tek det opp, og forklare korleis eg tenkjer å ta det opp. (...). Eg prøvar så langt som mogleg å få dei med på tanken om at det meste kan snakkast om, men i dei tilfella der dei føler at det vert veldig vanskeleg for dei sjølv, så har eg den tanken i hovudet mitt at folk må kunne bestemme sjølv. Og då høyrer eg på elevane i dei samanhengane der. Men i utgangspunktet så er alt mogleg å prate om i mine timar. Det er utgangspunktet, og så må ein av og til jekke seg.

Det er viktig for han å seie ifrå om slike situasjonar i god tid. Eg spør han om korleis han behandlar abortemnet i klasserommet viss han veit at der er nokon i klasserommet som har tatt abort:

I slike tilfelle tek eg eleven ut i god tid og seier at no ser eg neste veke eller neste månad så kjem vi til eit kapittel der du kanskje vil føle litt sterkt på, for inn i det kapittelet så skal vi snakke om abort. Korleis løyser vi den saka? Og så prøver eg å få til ein dialog fyrst, og så ser eg om det går an å løyse det. Og kanskje går det an å løyse det. Nokre elevar er veldig opne om alt, men det betyr ikkje at du ikkje skal prate med dei i forkant viss det er noko du veit.

Informant II har ein litt annleis innfallsvinkel, og seier:

Kanskje grip eg ein dag då dei ikkje er der. Og tek det den dagen. Det kan eg gjer. (...). Viss for eksempel ein elev har opplevd at mor eller far eller ein nær slektning har forsøkt eller tatt sjølv-mord, så må ein vere veldig varsam. Men eg føler at eg må

innom det da. Men eg grev kanskje ikkje i det slik som eg ville gjort viss der ikkje var nokon. Ein må vere veldig varsam når det kjem til noko sånt. Så er det jo enkelte gangar då eg kunne ha bete av meg tunga, når eg har sagt noko som er sleivete, og så kjem eg på etter på at sjølvfølgeleg burde eg ikkje ha sagt det når han eller ho var der i det klasserommet.

Det å skulle beskytte elevane mot kvarandre i klasserommet tykkjer han kan vere ei til tider vanskeleg oppgåve, og tek fram eit eksempel:

Når det kjem til innvandring er det verre. Der har det kome lite gjennomtenkte kommentarar, at elevar har sagt: 'eg har ingen venar som er innvandrarar', og så sit der tre eller fire innvandrarar i klassa ikkje sant. Då må eg berre ta han til side etterpå og sei: 'tenkte du på kva du sa no? Då erklærte du at dissa fire ikkje er dine venar'. Det må ein seie etterpå og så prøve der og då å vinkle diskusjonen bort frå det igjen og prøve å få den litt meir seriøse tonen.

Informant II kjem med eit interessant poeng knytt dette emnet, og det er at læraren ikkje berre skal beskytte kvar enkelt elev mot hets eller traumatiske emne frå andre, dei må også beskytte elevane mot seg sjølve:

Eg har faktisk ved to anledningar hatt ein elev som har sagt. Far min er homofil. Så dei har tydelegvis hatt ein far som har fått ungar i eit heterofilt ekteskap og så har kome ut av skapet, og det har dei sagt i klasserommet. Ein skal jo på ein måte prøve å verne eleven mot seg sjølv, men då er det for seint. Då må ein på ein måte seie 'åja er han det ja', og så på ein måte prøve å få det bort ifrå det då, men ikkje avvise det heller, så det er ein veldig vanskeleg situasjon faktisk. Ein skal verne eleven mot seg sjølv, men ein skal også ta seriøst ting dei seier, og ikkje berre avfeie ting.

Dette representerer eitt av få tilfelle i mine intervju ein situasjon som omhandlar at eleven puttar læraren skikkeleg på prøve når det kjem til det kontroversielle.

Informant VI har eit anna perspektiv på dette emnet. Han er ikkje prinsipielt imot å ta omsyn til enkeltelevar, men føler ikkje han kjem i slike situasjonar veldig ofte:

Eg har ikkje følt at eg har vore i den eksakte situasjonen enda. Ta for eksempel homofili. Det kan eg lett ta opp sjølv om det reint statistisk så sit der to eller tre i klasserommet. Men det er ikkje noko problem for meg. Det går jo på dette med toleranse og slike ting.

Han fortset:

Men eg har hatt ein elev som tok abort, som eg kjenner til. Viss det hadde vore aktuelt å ta det opp i eit fag, trur eg ikkje det ville ha vore noko problem for meg i forhold til den personen. Du ville jo ikkje ha knytt det opp til ein person, du ville jo snakka om sjølvbestemt abort. Vi held oss til sak. Viss dette var ein person som var...det kunne jo ha vore eit spesielt tilfelle som gjorde at kanskje du måtte spurt vedkomande og seie at eg har tenkt å ta det opp i ein time, korleis reagerer du på det? Det er nok litt avhengig av personen det der vil eg tru.

På spørsmål om korleis han ville reagert om der kom abortfiendtlige utsegn frå elevar i ein klasseromdiskusjon, svarar han:

Men då må du også respektere eit slikt syn. Nokon har eit slikt syn, mens andre meiner at kvinna må få bestemme over sin eigen kropp, utan at det er nokon som skal kunne bestemme over det.

Informant III identifiserer i likskap med informant VI eit problem med ein tilnæringsmåte der ein alltid er opptatt av å beskytte enkeltindivid frå ukomfortable opplevingar:

Prinsipielt sett vil (eg) diskutere og ta opp alle slags emne. (...). For viss du skal ta hensyn til alle sånne ting, ein er jo innom emne som kriminalitet og arbeidsledighet...og alle sånne ting, så vil du til slutt bli lamma ikkje sant.

I prinsippet meiner informant III at problem oppstår om ein blir for defensiv som lærar, som alltid skal forsikre seg om at ein ikkje tråkkar nokon på tærne. Men han opplever at han i praksis tek visse forbehold likevel:

I praksis så held eg kanskje litt igjen. Eg ser litt an i gruppa. (...), der er eitt emne til...det med samlivsformer og kjønnsforhold med ekteskapslov og ekteskap mellom folk av same kjønn og sånn, så er det av og til ein må føle litt på gruppa, for det kan gå langt i eine og andre retninga der. (...). I praksis har eg gjort det annleis, men i ekstreme tilfelle, for å seie det på den måten.

Informant III viser her at han ser verdien i å kunne ta opp alle slags emne i klasserommet. Skal ein utvikle elevane sine evner til å vurdere saksforhold og skape sine egne meiningar, må ein også ta opp vanskelege emne, emne der det kanskje er langt mellom fasitsvara. Det er berre i tilfella han omtalar som ekstreme, at han lausnar opp på prinsippet sitt.

Informant I seier han ikkje har tenkt noko særleg over om der er emne han ikkje vil ta opp eller ikkje. Han held seg til det som vert tatt opp i læreboka og læreplanen, og kva elevane har lyst å prate om.

Men eg ville vere forsiktig med å ta opp tema som for eksempel seksuelle overgrep, sjølv mord, og sånne ting – fordi at det kan vere elevar som kan ha vore involvert i dei slags situasjonar og har sår etter det. Så det vil eg på ein måte vere forsiktig med å ta opp. Eg ville i alle fall tenkt veldig gjennom det korleis eg skulle gå fram.

Vi ser altså ei antydning til at lærarane legg lista si på ulike nivå når det kjem til kor dei set grensar for kva dei tek opp i klasserommet. Det dei har til felles, er at der er svært få, om nokon, konkrete saksforhold dei i augneblinken kjem på som ikkje er akseptable å ta opp i klasserommet. Ein gjennomgåande ordlyd er at *'i utgangspunktet kan alle saker takast opp i mine klasserom, så lenge dei er seriøse og kan bidra til læring'*. Grensa går for dei fleste lærarane når ein kjem ned på personnivå. Mange har framleis eit ynskje om å gå igjennom emnet, og prøver å finne ulike metodar for å kunne gjere det. På dette punktet er der, slik eg ser det, utfordringar kring å vurdere lærarane sine utsegn opp mot teoridelen. Avgrensingane lærarane gjer verkar ikkje å vere basert på at dei er ukomfortable med å ta opp dei aktuelle temaa. Ei betre forklaring er nok at dei ynskjer å beskytte enkeltelevar sitt psykososiale miljø, som er definert i opplæringslova (Lovdata.no).

Det vil kunne vere tilbøyeleg å spørje seg om lærarane sine utsegn i denne samanheng samsvarar med realiteten i klasseromma deira. Dei fleste lærarar vil nok ha på seg at dei har eit såpass nært forhold til elevane sine at dei kan ta opp dei fleste emne med dei. Men forklaringa sitt presisjonsnivå i forhold til realiteten i klasseromma til informantane, underbyggjast slik eg ser det gjennom mangfaldet av metodar lærarane seier dei tek i bruk for å framleis kunne ta opp dei kontroversielle emna i klasserommet. Det er utan tvil ei didaktisk utfordring dei fleste lærarane har møtt, og som dei har vorte tvungne til å prøve å finne løysingar på. Så drøftingsrommet må etter mi vurdering definerast gjennom ein diskusjon som omhandlar legitimiteten til forklaringa i form av om den kan forsvare ei avgrensing i det kritiske rommet i klasserommet.

KAPITTEL 5: DRØFTING

I denne delen av oppgåva ynskjer eg å belyse nokre moment frå analysen. Som i førre kapittel vil eg bruke kriteria frå teoridelen som fundament for diskusjonen, men her vil også andre perspektiv og forhold kunne kome inn. Delen vil også vere meir normativt orientert, og mine meiningar kring funna vil i enda større grad vere framtreddande.

Eg har valt ut tre tema eg ynskjer å utforske nærare. For det fyrste skal eg drøfte kva konsekvensar dei ulike prioriteringane lærarane kan ha når det kjem til tolking av kva det inneberer å vere kritisk. For det andre vil eg sjå nærare på fordelar og ulemper med dei ulike tilnæringsmåtene lærarane hadde i forhold til kva rolle deira egne meiningar spelar i klasserommet. Det tredje og siste momentet eg vil trekkje fram, er korleis nokon av dei grunnleggjande måla på kvaliteten av eit demokrati; nærare sagt grad av deltaking og grad av fridom, kan vurderast i lys av empirien. Desse tre momenta er ikkje meint å skulle definere kva dei 'interessante' funna frå undersøkinga består av. I lys av avhandlinga sitt omfang er det ei avgrensing eg måtte gjere, og då var det desse momenta som skilte seg ut.

5.1 Det kritiske som omgrep

Saksforholdet som vert tatt opp tidleg i kapittel 4.1 av analysen, der fleire lærarar etter mi tolking har ulike syn på kva som konstituerer kunnskap, ser eg på som formålstenleg å utforske grundigare. Som nemnt i analysen er ikkje målet å skape eit svart-kvitt bilete av dei to posisjonane, men heller å belyse mi tolking av dei ulike innfallsvinklane for korleis ein kan behandle det kritiske som lærar. I den fyrste tolkinga vert det ifylgje informanten vektlagt at å vere kritisk betyr at ein kan vurdere saksforhold og kome fram til fakta. Ein evnar å finne det riktige svaret frå eit mylder av inntrykk og informasjon. På den andre sida har du informantane som set fokus på at elevane skal vere undrande aktørar som set spørsmål ved vedtekne sannheiter, også dei frå læraren. Konsekvensen av ei slik tilnærming er at prosessen i diskusjonar vert viktigare enn resultatet ein sit igjen med, som blant andre informant IV presiserer. Ein kan kanskje skilje dei to meiningane gjennom forskjellig prioriteringar aspekta i kritisk tenking sin dualistiske karakter, som Falcione (1990) skriv om. Informant II og til dels informant III fokuserer mest på dei formelle evnene ein skal tileigne seg for å vurdere

informasjon, mens informant IV og V prioriterer den inneverande, normative evna til å vere skeptisk og undrande av natur. I det fylgjande vil eg utforske desse to perspektiva inn mot prinsippa frå teoridelen.

Det grunnleggjande spørsmålet eg stiller meg er kva av dei to tilnæringsmåtene som er mest foreinlege med kriteria eg la fram som fundament for undersøkinga. Klafki meiner at det å vere sjølvstendig ikkje berre handlar om å kunne gjere seg opp sine egne meiningar, det handlar også om å vise solidaritet for andre menneske si moglegheit til å danne deira egne meiningar. Det er ingen tvil om at det å i norsk skule skulle kanalisere ei faktabasert tilnærming, der feilinformasjon og faktalause påstandar vert irrelevansgjorde, i seg sjølv kan vere eit gode. På same tid vil eg tørre å påstå at tilnærming til faktakunnskap i Noreg allereie står sterkt. Utsegna frå informantane mine, om elevar som ikkje tør å seie meiningane sine, gir for meg uttrykk for andre og kanskje større utfordringar i skulen. Slik eg forstår informant I tenker han at der rett og slett ikkje eksisterer like polariserande meiningar i klasserommet lenger, ved at vi gjennom betre utdanning og fokus på verdiar har skapt ungdom som er meir nyanserte og mindre ekstreme i sin ideologi. Men slik eg oppfattar alle intervju og gjennomførte under eitt, er det meir nærliggjande å tru at grunnlaget for lågt aktivitetsnivå heller er å finne som ein konsekvens av apati for sosiale og politiske problemstillingar. Det at elevar trur at ytringsfridom handlar om å ikkje fornærme nokon, eller at dei ikkje tør å seie noko i klasserommet i redsel for at det er ‘feil’, talar meir for ungdom som ikkje ynskjer å ‘rock the boat’, og heller er opptatt av å passe inn i status quo, og som *ikkje* gir uttrykk for sin kritiske sans slik den er beskrive i teoridelen når dei er i klasserommet.

Dersom ein berre er ute etter å finne tak i fakta, vil utfordringane som Habermas påpeikar knytt tyranniet til massemedia og korrumpinga av den offentlege sfære, kunne eskalere. Det er mange som kan konstruere fakta i samfunnet i dag, utan at det nødvendigvis fører til høgare forståing eller oppnådd kritisk evne. Det å forstå ein kritisk person som ein aktør som alltid har som målsetjing å kome fram til det riktige svaret, undergrev dei mange gråsonene som er viktig å få fram i samfunnsfaget. Gråsonene, eller ei oppfatning om gråsonene sin eksistens, er med på å opne opp for at elevane kan sjå på det som verdifullt å ha meiningar. Dersom all kunnskap er målbar og etterprøva, mistar individuelle meiningar sin relevans. Slik vil ein også kunne få ein realitet i klasserommet der elevar kan miste status av å utfordre etablerte syn, eller av å til tider spele ‘djevelens advokat’ i ein diskusjon. I effekt har ein då mista fridom til å delta. Nedsablinga av perspektivet om at der finns ein arbiter skikkelse som bestemmer kva

som er riktig og galt, er i seg sjølv med på å promotere sjølvstende hos elevane. Poenget her er ikkje å seie at nokon av mine informantar lever i eit falskt utopi der faktakunne er alt-oppslukande. Som nemnt tidlegare er også informant II opptatt av å av og til ha diskusjonar der ikkje noko er riktig og gale. Men dei fleste spørsmål kan gjerast om til gradspørsmål, og slik eg ser det vil ein lærar som har ein epistemologisk innfallsvinkel der fokus på faktakunnskap blir tileigna veldig mykje plass, kunne skape konsekvensar for motivasjonen elevane har for å delta og uttrykkje seg sjølve, og det vil igjen svekke grada av sjølvstende hos den enkelte. På ei side vil det kunne gjere verda meir oversiktleg og forutsigbar for elevane, men det vil også kunne svekke den ibuande kreativiteten og undringa hos den enkelte. Saman dannar dette argument for at ein tilsvarande praksis i samfunnsfaget, der fokuset på å kome fram til 'riktig' svar på ulike saksforhold vert sterkt, faktisk kan vere med på å svekke kriteria eg la fram i teoridelen. Då vil ein innfallsvinkel der ein dyrkar tvil og undring i faget, som nokre av mine informantar seier at dei ynskjer å gjere, vere meir formålstenleg. Her er det viktig å presisere at ein kan gå for langt også i den andre retninga. Ein må ikkje kome i ein situasjon der målet med å promotere undring og skepsis blant elevane skapar ein skulekvardag der alt er relativt, og alt skal stillast spørsmål med. Som vist i oppsummeringa av teorikapittelet, inneberer også det å vere kritisk å kunne skilje mellom legitime og irrasjonelle argument. Dersom ein ikkje promoterer denne evna i skulen, vil korrumperande aktørar i samfunnet, som sin jobb er å distrahere og grumse vatnet mellom kva som er realitetsnært og ikkje, ofte for å framheve sine egne egoistiske motiv, kunne i altfor stor grad bli framtrédande.

I lys av empirien er det ikkje stor fare for at det sistnemnte skal verte realiteten i dei aktuelle skulane eg besøkte. Det som kjem fram i slutten av delkapittel 4.1 talar meir for utfordringar av ein annan karakter. Lærarane gav uttrykk for at dei var bevisste på viktigheita av elevar som er aktive i timane. Samtidig gav nesten alle informantane uttrykk for at det har skjedd ei endring i norsk skule dei siste tretti åra, der mindre ekstreme ytringar kjem frå elevane, og der elevane er meir opptatt av å ikkje trække nokon medelevar på tærne med ytringane dei kjem med. Som vist i analysedelen har informantane ulike meiningar om denne utviklinga er positiv eller negativ.

Lærarane tek rolla med å fasilitere eit fritt miljø i klasserommet seriøst, men møter utfordringar med å engasjere elevane til å involvere seg i meningsutvekslingane. Dette problemet må kunne seiast å vere ein varselampe som kanskje signaliserer ei innskrenking av

det kritiske rom i skulen. No kan ein ikkje seie noko generelt om norsk skule basert på det forholdsvis avgrensa datamaterialet dette prosjektet henta inn, men om det skulle vise seg å til ei viss grad vere overførbart, vil det vere prov på tilstandar som i mine auger er problematiske. For dersom det er realitetsnært det informant V seier, at det var mykje meir debatt i skulen generelt for 20-30 år sidan, vil det ha konsekvensberande effekt på mange av kriteriana mine. Mindre debatt vil for det fyrste gi elevane mindre moglegheit til å øve på deliberasjon. Skulen har alle moglegheiter til å vere ein stad ein kan modellere deliberasjon og utforskning av det kollektive gode, som Habermas vektlegg i demokratimodellen sin. Ein tilstand der elevane er skeptiske til å delta i debattar, vil gjere elevane mindre i stand til å konstruere eigne argument, og dei vil ikkje få øvd seg på å prøve ut desse argumenta i praksis. Slik vil også grunnsteinane innan danning, som Klafki belyser, verte mindre relevante i skulen. Dersom ein er redd for å seie meiningane sine, om det så er på grunn av frykt for å miste sosial status eller andre grunnar, vil ein vere meir tilbøyelege til å akseptere 'etablert kunnskap'. Då kan ein slik eg ser det hamne i situasjonen Castoriadis åtvarar mot, der utvikling av samfunnet gjennom nye idear mistar relevans, og ein går sakte men sikkert frå å vere eit instituerande samfunn til eit instituert eitt.

5.2 Læraren som autoritet i klasserommet

Som vist i analysedelen er lærarane sin praksis veldig forskjellig når det kjem til kor opne dei er ovanfor klassene sine med sine personlege meiningar. Eg tykkjer der er fleire aspekt knytt teoridelen og andre forhold ein må analysere før ein kan seie noko bastant om kor formålstenleg eller ikkje det er for elevane at læraren er heilt open med sine meiningar. Klafki poengterer at eit aspekt ved danning handlar om å tileigne seg evna til å føle solidaritet med andre som også skal få ha sine eigne meiningar. I denne grad kan ein kanskje argumentere for at læraren utnyttar dette aspektet i positiv forstand dersom ho skapar eit inntrykk av at elevane sine meiningar er av akkurat samsvarande verdi som hennar. Slik kan ho modellere for elevane at meiningar er noko enkeltindivida skal konstruere sjølve, og at det er heilt kurant at dei har ulike meiningar enn ho. Men det er nok ikkje tilfeldig at alle lærarane, uansett om dei seier dei er opne med elevane om meiningane sine eller ei, poengterer at dei ikkje opptre indoktrinerande. Der er eit spesielt maktforhold mellom ein lærar og elevane hennar. Spørsmålet er om læraren klarer å identifisere kor linja går mellom å vere open med klassa om sine meiningar på eine sida, og å vere indoktrinerande ovanfor elevane på den andre. Det

informant VI seier om at ein lærars objektivitet er ein illusjon, har nok mykje sannleik i seg. Likevel er det ein forskjell mellom å prøve å vere så objektiv som mogleg, og å tru at ein er totalt objektiv til alle tider.

Ein kan kanskje tenkje seg at dette materialiserer seg til å vere eit større problem, med ein lærar som aktivt seier sine meiningar, i eit miljø der elevane i mindre grad er opne om sine egne meiningar. Mange av lærarane gir uttrykk for at dette er tilstanden i fleire av deira klasser. Men det er heller ikkje slik at klasseromma på desse skulane er blotta for meningsytringar frå elevane. Frustrasjonen frå dei meir erfarne lærarane stammar frå eit inntrykk om at pila har gått i feil retning, at elevane er mindre kritiske enn før. Hadde det vore slik at elevane ikkje hadde nokon meiningar i det heile tatt, hadde ikkje lærarane kunne tatt i bruk diskusjonar som metode i klasserommet i den grad dei beskriv i intervjuet. Det er likevel noko eg tykkjer lærarane bør vere klar over, at ein i ei tid der mange argumenterer for at 'politisk korrektheit' i større grad rår, og tøffe diskusjonar førekjem sjeldnare enn før, er kanskje elevane i enda større grad mottakeleg for å ta til seg meiningar frå autoriteten i klassa.

Det er vanskeleg å skulle konkludere med noko om korleis desse dynamikkane influerer elevane. Eg trur det vil vere viktig i forhold til opprettholdinga av dei demokratiske prinsippa frå teoridelen for ein lærar, at dersom ho skal vere opa med sine egne meiningar, må ho ha tilrettelagt eit miljø der elevane ikkje ser på det som risikabelt å utfordre læraren. Om funna Anna-Karin Wyndhamn (2013) gjorde i Sverige, der elevane i større grad er interessert i å gjere det bra på skuleprøver framfor å stille kritiske spørsmål, også er aktuelle i norsk skule, er det kanskje ikkje motiverande for elevane å skulle utfordre læraren. Då er det nærliggjande å tru at ein i eit klasserom der læraren ikkje er redd for å seie meiningane sine, og der er få som prøver retorte desse meiningane, kan ein få situasjonar der læraren influerer elevane meir enn det som er formålstenleg for oppøvinga av elevane sine kritiske evner. For som alle informantane mine gav uttrykk for, er der verdier og haldningar ein lærar skal formidle og promotere for elevane, og fire av seks informantar sa dei i større eller mindre grad fungerte som ein normformidlar ovanfor elevane under diskusjonar kring kontroversielle emne. Kor er då distinksjonen å finne mellom normformidlar som promoterer verdiane uttrykt i læreplanen, og statsborgaren som uttrykker sine meiningar i klasserommet? Det vil i alle tilfelle stille store krav til klassemiljøet hos læraren som går for ein 'open stil', skal prinsippet om vertikal ansvarlegheit i tilfredsstillande grad overhaldast.

5.3 Kritisk gjennom diskusjon?

I dette delkapittelet vil eg sjå nærare på lærarane sin praksis slik dei beskriv den i empirien. Der er fleire moment som er verdt å ta tak i her. Som det kjem fram i analysen, er det diskusjon og diskusjonsrelaterte metodar og øvingar lærarane i størst grad gjer uttrykk for at dei tek i bruk når dei aktivt skal utvikle elevane sine kritiske evnar. Samtidig gir fleire uttrykk for at det ikkje er alle klasser slike diskusjonar har noko føre seg. Dei klarer ikkje å engasjere elevane, og ein får ikkje fram ulike perspektiv og meiningar. Informant VI ser rett og slett ikkje poenget med å skulle drive utvikling av kritiske evner hos elevar gjennom diskusjon og kritisk analyse når dei ikkje har det kunnskapsmessige grunnlaget for å få noko ut av det. Det verkar som hans filosofi knytt utvikling av desse evnene liknar på det informant V sa om dei tre ulike læringsnivåa. At ein må ha fakta- og omgrepsnivået som base for at ein skal kunne drive med vurdering av saksforhold til å skape egne meiningar. Dette er eit syn på læring ein kvar som har vore involvert i norsk skule sikkert kan kjenne seg igjen i. Graden av kor mykje ein gjer øvingar som krev vurdering og refleksjon aukar etterkvart som ein går oppover i klassetrinna. Men det informant VI seier er i essens at det også på vidaregåande trinn finns klasser det ikkje er formålstenleg å bruke diskusjon eller kritisk analyse av kjelder i.

Vi har også eit eksempel på ein lærar som bevisst ikkje bruker metoden i stor grad, uansett kva klasse han har, i informant III. Han driv framleis med metodar der elevane skal vurdere saksforhold, men då ofte ved at dei jobbar individuelt. Spørsmålet ein kan stille seg i lys av dette er om ein må ha diskusjonar for å oppøve elevane i å tenkje kritisk. I utgangspunktet vil mange av prinsippa lagt fram i teoridelen knytt det kritiske mennesket ikkje vere avhengig av å aktivt bruke stemma si i klasserommet. Ein person kan stille seg kritisk til informasjon og vere skeptisk til etablerte sannheiter sjølv om han ikkje uttrykker desse oralt. Kor kritisk eller sjølvstendig ein er som person kan vel ikkje seiast å skulle definerast utelukkande av kor aktiv du er i uttrykkinga av meiningane dine? Like fullt er der bestanddelar av det å vere kritisk som kan bli underprioritert om ein i lita grad tek i bruk diskusjon.

For det fyrste tykkjer eg der er ein inneverande verdi i å høyre og interagere med meiningar frå aktørar som har berøringspunkt med ditt liv. Gjennom ei opning for meningsutvekslingar i klasserommet kan ein faktisk diskutere med folk ein kjenner, og ikkje berre diskutere med TV-apparatet eller nettbrettet. Det kan kanskje vere med på å auke motivasjon for deltaking i diskusjonar. På same tid kan aspektet vere negativt viss klassepolitikk får råde. Det må vere

legitimiteten i argumenta, og ikkje aktøren argumenta stammar frå, som skal bestemme validiteten av det som vert sagt.

For det andre handlar sjølvstende også om ei kjensle av å kunne ta kommando i ein situasjon. Klafki vektlegg medbestemming som eit av grunnlaga for utvikling av sjølvstende. Det skin gjennom i intervjua at nokre av informantane ikkje likar det når 'ting skilir ut', og at dei ynskjer å ha stor grad av kontroll under diskusjonar. Kring dette kan ein stille spørsmålet om ikkje det er viktig at elevane i visse tilfelle kan få styre litt retninga i undervisninga, om dei skal kunne opparbeide seg evne til sjølvstende. Kanskje kan klasseromdiskusjonar vere ein arena for oppbygging av dette. Det vil også kunne vere ein arena for å utforske gråsonene i samfunnsfaget. Det kjem fram i empirien at lærarane sine avgrensingar knytt tema dei tek opp for klassene sine baserer seg på personnivå. Det at dei ikkje har nokon grensar for kva dei vil ta opp ut over dette, kan ein tenkje seg grunnar i at lærarane i utgangspunktet er opne for å utforske ukjente farvatn. Det verkar likevel som at dei fleste av informantane mine ikkje gjer dette i veldig stor grad.

For det tredje kan det vere at mindre bruk av diskusjonar i klasserommet fører til utilstrekkeleg grad av promotering og modellering av verdiar kring demokrati og ytringsfridom. Ytringsfridom og fridom til å delta vert i teoridelen portrettert som eit grunnlag for å kunne utvikle det kritiske i mennesket. Lærarane skal ikkje berre mogleggjere diskusjonar i klassene sine, dei skal også motivere for deltaking. Eg tykkjer det vil kunne vere problematisk for motivasjonen til å delta om det nesten berre er læraren som snakkar gjennom ein skuletime. Somme informantar snakkar litt om kva det er som er den beste bruken av tida. Mellom linjene tykkjer eg det viser seg eit ynskje om å vere på sak til ei kvar tid, og at ein ikkje har tid til fluktege diskusjonar. I all hovudsak er det dei lærarane som fokuserer på det kritiske som evne til å vurdere kva som er fakta og ikkje, som gjev slike antydningar. Her er det verdt å merke seg at dei demokratiske verdiane som fridom og deltaking har ein inneverande verdi i seg sjølv. Det å lære gjennom å ytre seg, uansett om argumenta elevane bruker kan vere dårlege og på sida av saka, kan vere viktig i motiveringa til ungdom å vere politisk aktive. Dei treng ein arena for å seie og prøve meiningane sine. Dersom dei ikkje får ein slik arena i samfunnsfaget, kor skal dei då finne den?

KAPITTEL 6: KONKLUSJONAR

Denne oppgåva si overordna problemstilling var sikta mot å setje eit lys på kva eit utval lærarar tolkar det inneberer å vere ein kritisk person, og korleis dei går fram i operasjonaliseringa av denne tolkinga i klassene sine. Problemstillinga gav opphav til ei undersøking med bruk av kvalitative intervju som metode. Intervjua har bestått av mange induktive element, der lærarane sine tolkingar var vegkorrigerande for retninga intervjua tok. På same tid stilte eg spesifikke spørsmål knytt utfordringar i skulen ein kan støyte på når ein tek føre seg kontroversielle emne i skulen. Lærarane sine tolkingar og praksis vart så vurdert basert på kriterium tilknytt demokratiske verdiar og eit dannelsesideal. I dette kapitlet skal eg kort gjere greie for dei mest sentrale funna i undersøkinga, samt bidra med nokre didaktiske refleksjonar og forslag til tiltak kring desse funna. Avslutningsvis vil eg drøfte i kor stor grad hensikta med prosjektet samsvarer med resultatene, og gi nokre forslag for vidare forskning kring prosjektets tema.

6.1 Sentrale funn i undersøkinga

Det synes at der finns to forskjellige, overordna prioriteringar som gjerast av lærarane i definisjonen av kva det inneberer å vere kritisk. Den eine tolkinga senterer seg kring kritisk evne å vere ferdigheiter i å utskilje fakta frå eit mylder av informasjon. Her kjem ein blant anna innom fokus på å avkrefte konspirasjonsteoriar og å arbeide med kjeldekritikk. På den andre sida er tolkinga at kritiske evnar går ut på å kome opp med sjølvstendige meininger og ta innover seg andre sine argument og påstandar. Her er sjølve prosessen under diskusjonar viktigare enn resultatet.

Lærarane var opptatt av å dyrke sjølvstende hos elevane, at dei skulle kunne meine noko om saksforhold i samfunnet, og at samfunnsfaget er ein god arena til å gjere dette. Dei ser pedagogiske utfordringar knytt aktivisering av elevane, og seier fleire elevar enn før nøler med å ta ordet i klasserommet. Mange av informantane gav uttrykk for at ein også var meir kritisk i skulen før, men dei er ueinige om verknadane av denne tendensen er av positiv eller negativ art. Dei yngre lærarane påpeikar at der er mindre ekstreme haldningar som vert fostra hos elevane i dag, og at der finns færre politisk overbeviste elevar. Dei eldre lærarane tykkjer ein har mindre debatt i skulen enn ein hadde før, og at elevane er for snille med kvarandre under

diskusjonar, i redsel for å tråkke kvarandre på tærne. Dei stiller også mindre spørsmål kring læraren sine pedagogiske og didaktiske val enn før, sjølv når læraren oppfordrar dei til å gjere nettopp dette.

Når det kjem til operasjonalisering i utvikling av kritiske evner hos elevar, er det stor variasjon hos informantane mine. Nokon bruker samtale og diskusjon i veldig stor grad i timane sine. Andre bruker slike metodar sjeldnare, mens nokre meiner diskusjonar ikkje er like verdifullt for alle klassar, og endrar difor praksisen sin for å tilpasse dei enkelte elevgruppene. Mange av informantane har eit repertoar av spesifikke øvingar dei tek i bruk når dei skal promotere aktivitet i timane sine. Dette inkluderer rollespel, ulike gruppesamansetjingar, samt fokus på emne elevane har berøringspunkt med frå sine eigne liv.

Informantane har veldig ulik tilnærming til rolla deira eigne meiningar spelar i klasserommet. Mens nokre er veldig opne med klassa si om sine meiningar og politiske standpunkt, er andre meir opptatt av å vere ein objektiv og nøytralisierende aktør i klasserommet. Eg ser ein link mellom dei to ulike kunnskapssyna i tolkinga av kvifor dei tek på seg ei slik rolle. Ein av informantane som let sine meiningar verte høyrte verkar å gjere det i målet om å føre diskusjonar mot å handle om vurdering av kva som er fakta og ikkje. Hans religion og politisk tilhøyregheit er noko han ikkje meiner er relevant for elevane å vite noko om. Dei andre som er opne om sine meiningar, også politisk tilhøyregheit, gjer ikkje dette i eit forsøk på å indoktrinere elevane, men heller for å prøve å skape eit opent miljø i klassene sine, der ulike meiningar kan flyte i sameksistens. Informantane som ikkje aktivt spreiar sine eigne sosiale og politiske meiningar i klasserommet, har eit meir eksklusivt fokus på at alle sider av ei sak skal kome fram. Deira eiga meining spelar ikkje så stor rolle så lenge saksforhold vert belyst frå fleire sider. Alle informantane gir uttrykk for at der er verdiar som dei er pliktige til å promotere, som verdsetting av demokrati og ytringsfridom.

Vidare har undersøkinga vist kor grensa ligg for kva tema utvalet føler dei kan ta opp i klasserommet. Medan det også her er kontrastar i informantane sine tilnærmingar, er det gjennomgåande at det er på det personlege plan slike forbehold vert tatt. Få om nokon tema er i seg sjølv gjort utilgjengeleg av lærarane å ta opp. Fleire påpeikar at det i samfunnsfaget skal kome opp ulike meiningar kring eit stort spekter av ulike saksforhold. Avgrensingane som vert gjort på det personlege nivå dreier seg hovudsakleg om å ikkje ta opp tema som kan vere ømfintlege for elevar med direkte erfaringar tilknytt det. Informantane ynskjer ikkje at elevar

skal setjast i ein posisjon der dei må forsvare ei tru eller ei handling framfør resten av klassa. Dei bruker forskjellige teknikkar for å likevel kunne ta opp slike tema i klassene sine. Nokre av lærarane føler dei vert bundne dersom dei skal ta omsyn til alle enkeltpersonane i klassa til ei kvar tid, så dei legg lista litt høgare for kva dei ikkje kan ta opp, og heller presiserer at ein snakkar om emnet generelt, og prøver slik å avvæpne situasjonen for elevane med meir kjennskap til det. Andre høyrer med enkeltelevane om dei er komfortable med at temaet vert tatt opp. Ofte er dette greitt for elevane ifylgje informantane. Ei anna metode som vert nemnt er å ta opp temaet ein dag eleven eller elevane med erfaringar knytt det ikkje er på skulen. Inntrykket eg sit igjen med er at lærarane ikkje møter særlege utfordringar når det kjem til behandlinga av det kontroversielle i klasserommet.

6.2 Didaktiske refleksjonar

Den mest framtrudande didaktiske utfordringa i lys av undersøkinga er i aktiveringa av elevane til å delta i diskusjonar og seie sine egne meiningar. Ei tenkt innskrenking av det kritiske rom i skulen perpetuert av lærarane verkar å vere ei utilstrekkeleg beskriving av forholda i klasseromma. Undersøkinga viser at dei spurte lærarane i stor grad ynskjer eit opent miljø i klassene sine. Like fullt er det lærarane sitt ansvar å forme dette miljøet. Mange av informantane meiner problemet med elevar som manglar eit inneverande behov for å uttrykke seg sjølv, har å gjere med bestanddelar i dagens samfunn. Til dømes at sosiale media eksponerer folk sine meiningar for eit større publikum, og at desse meiningane kan møte større motstand som ein konsekvens av den auka transpareniteten.

Samtidig er det som nemnt ein del av utvalet som ser dei positive sidene med at færre ekstreme ytringar finn plass i klasserommet i dag. Det kan også sjåast på som ein suksess i målet om å promotere visse verdiar i skulen. Med mindre sprikande meiningar som det følast for å ytre, er ei tolking av dette at vi er meir homogene i våre haldningar og verdiar enn før. Men konformitet er noko Habermas som nemnt åtvarar mot, ved at ein i større grad vert mottakeleg for å stole på massane, som ofte ikkje har utvikling i samfunnet for kollektivets beste som eit eineståande mål. Så burde ikkje skulen vere ein stad der ueinigheiter skal utforskast, i alle fall ikkje leggjast i skuggen? Lars Laird Iversen (2014) skriv om skulen at det kan vere som eit demokrati i liten skala, der ein vert kasta inn i eit fellesskap, og der ein må

lære seg å fungere saman til tross for ueinigheiter. Det unike med bruk av skulen som ein slik arena, er ifylgje Iversen at den kan brukast til å trene på meningsytring og problemløysing. Ein kan fremje sine meiningar i klasserommet utan å måtte stå ansvarleg for konsekvensane av ei eventuell gjennomføring. Skulen kan sjåast på som ein fristad frå avgjersler og konsekvensrike slutningar. I lys av undersøkinga kan ein kanskje seie at mange av elevane ved skulane eg besøkte, ifylgje informantane, ikkje føler på ei slik friheit, utan at det nødvendigvis er lærarane som har skuld i det. Kanskje det heller er at dei sosiale konsekvensane for å ytre seg også i skulen i mange tilfelle vert vurdert å vere for store for elevane.

Slik sjølvstende og det kritisk tenkande mennesket vert beskrive i teoridelen, er denne skepsisen elevane viser alt anna enn formålstenleg. Sjølvstende krev ikkje eit mylder av ulike meiningar mellom aktørar, men eit mylder av ulike meiningar krev sjølvstende hos aktørane. Slik kan ein sjå på den tilsynelatande, relative mangelen på meningsytrarar i klassene til informantane i undersøkinga som eit signal for lite sjølvstende hos elevane. Samtidig er det viktig å igjen presisere at informantane ikkje malar eit heilsvart bilete. I stor grad vert kritikken mot elevane reist i ein kontekst der dei vert samanlikninga med elevane frå 20-30 år sidan. At mange av informantane er kritiske til aktivitetsnivået hos elevane, er slik eg tolkar det grunna i at dei meiner utviklingspila går i feil retning.

6.2.1 Moglege tiltak

Ein innfallsvinkel til utfordringa over kan liggje i utforskinga av det kontroversielle. Frå empirien verkar det ikkje som informantane finn store utfordringar knytt behandling av det kontroversielle i skulen. Dette er for meg ein liten varselampe. Burde ikkje ein bestanddel av samfunnsfaget bestå av å trå i utrygt farvatn gjennom å utforske kontroversar og diskutere desse med elevane? Ljunggren og Öst (2010) ser utfordringa i å skulle gjere dette: *Det är (...) inte oproblemiskt att skolan förväntas både kunna förmedla etablerade samhälleliga normer och att möjliggöra situationer där dessa normer kan diskuteras (2010: s. 19)*. Samtidig kan kontroversar bringe med seg fordelar i medborgaropplæringa hos elevane gjennom at dei kan bli eksponert for nye syn og slik skaffe seg innsikt, og gjennom dette kan dei endre sine egne synspunkt og argument.

Ein bør kanskje også ikkje berre sjå på fordelar behandling av det kontroversielle kan ha, men også ulemper med å ikkje gjere det. Å takle vanskelege problemstillingar er ein del av prosessen i eit demokrati. Viktigheita av deltaking og meiningsytring vert kanskje underformulert for elevane, dersom ein ikkje utforskar dette nok i skulen. Diana Hess formulerer liknande tankar i boka *Controversy in the classroom* (2009):

When schools fail to teach young people how to engage with controversial political issues, or worse, suppress, ignore, or deny the important role of controversial issues in the curriculum, they send a host of dangerous and wrongheaded messages. One is that the political realm is not really important, especially in comparison to other content on which schools traditionally have focused (2009: s. 5).

I tråd med å skape sjølvstendige personar i skulen, må ein også aktualisere dei praktiske moglegheitene sjølvstendigheit kan skape. Å gi elevane tru på at deira deltaking kan mane til endring i samfunnet. Hess meiner det kontroversielle bør finne seg på hovudscenen når ein driv demokratiopplæring i skulen.

Democratic education without controversial issues discussions would be like a forest without trees, or an ocean without fish, or a symphony without sound. Why? Because controversies about the nature of the public good and how to achieve it, along with how to mediate among competing democratic values, are intrinsic parts of democracy. If there is no controversy, there is no democracy (2009: s.162).

Eg trur desse tankane i stor grad er relevante for situasjonen i Noreg i dag. Dei fleste elevar i Noreg i dag kjem frå heimar med høg levestandard, og difor følast det kanskje ikkje så viktig for elevar å involvere seg i den politiske prosessen. ‘Systemet fungerer bra, så det går sikkert sin gong utan meg’, kan kanskje mange tenkje. I alle tilfelle uttrykker lærarane eg intervjuar at der er mindre diskusjon kring kontroversar i dagens skule enn der var før. Difor vil eg argumentere for at det er viktig at lærarar i skulen aktualiserer og belyser viktigheita av å alltid vere kritisk, også kring saksforhold som ved fyrste augekast ser nokså uproblematisk ut. For å skulle skaffe seg motivasjon til å gjere noko med ei problemstilling, må ein fyrst kunne identifisere kva problemet dreier seg om.

6.3 Samsvar mellom hensikt og resultat

Som eit slags adressat av prosjektet som heilskap, finn eg det formålstenleg å skrive litt om mine tankar kring prosjektet sine resultat, og korleis dei samsvarte eller eventuelt ikkje samsvarte med hensikta i undersøkinga.

6.3.1 Tematisk belysing av forskingsspørsmåla i prosjektet

Hensikta med dei tre forskingsspørsmåla var som nemnt i metodedelens å undersøke to hovudmoment nærare. Å få ei forståing for kva samfunnsfaglærarar i skulen tolkar det inneberer å vere ein kritisk tenkande person, og ut ifrå det få ei forståing kring tankegangen deira i operasjonaliseringa av utviklinga av desse evnene hos elevane. Eg vil påstå at eg har klart å designe undersøkinga i den grad at eg har fått eit innsyn kring desse spørsmåla i empirien. Gjennom å i intervjuja fokusere ikkje berre på lærarane sine deskriptive tankar kring det å vere kritisk, men også deira normative synspunkt om det, tykkjer eg at eg har tileigna meg ei forståing for dei ulike perspektiva mine informantar kom med. Empirien har så mogleggjort meg å kunne drøfte desse resultatane i forhold til det teoretiske rammeverket eg la fram i kapittel 2. Eg tykkjer eg har fått vist det symbiotiske forholdet som oppstår mellom ein lærar sine tolkingar av omgrepsområde og hennar praksis. Til dømes vil lærarane som er meir opptatt av undringsaspektet knytt oppbygging av kritiske evnar, i større grad forme sin praksis gjennom openheit med elevane, både i forhold til korleis dei behandlar sine egne meiningar i klasserommet, og korleis dei interagerer munnleg med elevane. Dei bruker meir klasesamtalar, og dei er samtidig meir utilfreds med elevane sin aktivitet i klasserommet. Dei vil at ein skal verte enda meir kritisk i skulen, ein skal ha meir debatt, og ein skal ha meir ueinigheit i klasserommet, meiner dei. Eg trur undersøkinga hadde lidd om eg hadde valt å berre fokusere på det eine av dei to aspekta, om det så var lærarane si tolking av omgrep eller deira praksis i klasserommet.

Eg tykkjer teoridelen i stor grad aktualiserer både praksisen til lærarane i skulen, samt utfordringane dei har knytt praksisen sin. Den har berøringspunkt med mange av aspekta kring kritiske evnar som lærarane har kjennskap til at skal promoterast i skulen, som demokrati og oppbygging av sjølvstende.

6.3.2 Metodiske refleksjonar

I prosjektet har eg prøvd å belyse likskap og kontrastar mellom deltakarane i utvalet, ved å prøve å finne raude trådar tilknytt kodene eg lagde før analysen av datamaterialet. Slik er det ikkje alle lærarane som har fått like mykje merksemd retta mot seg i analysen. Dette er ein konsekvens av det å drive kvalitativ forskning med induktive element, i form av at intervjuja hadde ulik varigheit og informantane prioriterte annleis i forhold til kva aspekt av det eg spurte dei ville seie mest om. Eg føler likevel eg har fått fram interessante aspekt ved kvar enkelt informant. Johannessen m.fl. (2015) skriv om overførbarheit at ein i

forskningsprosessen: *ta(r) kodede opplysninger ut av den helheten de inngår i, for så å bygge opp en ny og forskerkonstruert kunnskap om et fenomen (2015, s. 231)*. Dette momentet har eg hatt i baktankane under forskarprosessen, men samtidig var det viktig for meg å framstille praksisen til lærarane så nøyaktig som mogleg, før eg gav mi eiga tolking av denne praksisen og kva konsekvensar eg trudde den kunne ha tilknytt emnet undersøkinga tek føre seg. Ein del av grunnlaget for dei lengre sitata i analysedelen stammar frå ynsket om å ikkje røykleggje konteksten kring det som vart sagt. Der skal vere nok informasjon der til å belyse informantane sitt perspektiv, ikkje berre for at eg skal kunne bruke dei for drøfting i analyse- og drøftingsdelen i oppgåva, men for at ein som lesar kan drage tankane inn i andre kontekstar også.

6.4 Vegar vidare

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har eg gjort meg fleire tankar om ulike aspekt som kan bli utforska i enda større grad. For det fyrste vil det, i lys av variansen i tolkingar og praksis knytt utvikling av kritiske evnar i skulen, kunne vere interessant å undersøke kva lærarutdanningane sitt bidrag i forminga av desse perspektiva er. Med fokus på '21st. century skills' i Ludvigsenutvalet sine rapportar (2014, 2015), og gjennomføringa av *International Civic and Citizenship Education Study (2017)* i desse tider, der ein søkjer etter elevar si forståing og kompetanse kring demokratiske verdiar og politiske system, er det vanskeleg å skulle underdrive aktualiteten kritiske evnar har i skulen i dag. Å undersøke korleis lærarutdanningane rundt om i landet stiller seg til behandlinga av det kritiske vil i mine auger vere eit verdifullt forskingsbidrag.

For det andre kan ei vidareutvikling av denne undersøkinga dreie seg kring observasjon av faktisk aktivitet i klasserommet. Gjennom dette prosjektet har ein fått eit visst innsyn i eit utval lærarar sitt perspektiv knytt emnet, men vi veit framleis lite om den faktiske realiteten i klasserommet. Dette kan det også vere formålstenleg å undersøke nærare.

Den største utfordringa i skulen knytt utvikling av kritiske evnar verkar å vere elevane sin mangel av villigheit til å kritisere kvarandre og seie opent sine meiningar i klasserommet. Ei tolking av bakgrunnen til dette kan blant anna vere at dei ikkje heilt ser relevansen i å skulle meine så mykje. Eit bidrag kunne vere å sjå nærare på dette gjennom intervju med både

lærarar om kva dei gjer for å motivere elevane til å seie sine meiningar, samt å intervjuje elevar for å finne ut i kor stor grad dei bryr seg om politiske og sosiale problemstillingar i Noreg i dag. Medan *International Civic and Citizenship Education Study* (2016) skal ta føre seg elevane si kompetanse og forståing av politiske og demokratiske system og prosessar, kunne kanskje ei undersøking utforske *motivasjonen* elevane har for å lære om slike problemstillingar. Kjennest det relevant for elevane sine liv å lære og utforske kring politiske og sosiale tilhøve?

LITTERATUR

Bøker og antologiar

- Børhaug, Kjetil (2004): «Ein skule for demokratiet?» I: Norsk pedagogisk tidsskrift Vol. 88 (2-3), s. 205-219
- Børhaug, Kjetil (2005): *Voter Education. The political education of Norwegian lower secondary schools*. I: Utbildning och Demokrati 2005, Vol.14 (3), s.51-73
- Børhaug, K. og Christophersen, J. (2012): *Autoriserte samfunnsbilder – kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Castoriadis, Cornelius (1997): *Democracy as procedure and democracy as a regime, constellations*, Vol. 4, NO. 1, 1997: s.1-18. Oxford: Blackwell
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012): *Forskningsmetode for Lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Creswell, J. W. (2007): *Qualitative inquiry and research design – Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, John (1916): *Democracy and education: An introduction to the Philosophy of Education*. London: Macmillan
- Diamond, L., og Morlino, L. (2005): *Assessing the quality of Democracy*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Eriksen, E. O. og Weigård, J. (2003): *Understanding Habermas – Communicative Action and Deliberative Democracy*. London: Bloomsbury Publishing.
- Facione, P. A. (1990): *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The Delphi report. California Academic Press, Fullerton, CA (1990)
- Habermas, J. (1989): *The Structural Transformation of the Public Sphere – An inquiry into a category of Bourgeois Society*. Oversatt av Burger, T. og Lawrence, F.. London: The MIT Press.

- Hess, D. (2009): *Controversy in the Classroom – the democratic power of discussion*. New York og London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Iversen, L. L. (2014): *Uenighetsfellesskap – Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2015): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig Metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Klafki, W. (1985): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Oversatt av Bjørn Christensen. Aarhus: Klim forlag.
- Ljunggren, C., Öst, I. U. (2010): *Skolors och lärares kontrovershantering*. s. 18-43 I: *Skolor som politiske arenor – medborgarkompetens och kontrovershantering*. 2010. Stockholm: Skolverket.
- Marton, F. (1981): *Phenomenography — Describing conceptions of the world around us*. I: *Instructional Science*, volum 10, utgåve 2. Juli 1981.
- Palmer, V. M. (1928): *Field Studies in Sociology – A Student's Manual*.
- Repstad, P. (2014): *Mellom nærhet og distanse – kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013): *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stapleton, P. (2011): *A survey of attitudes towards critical thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change*. I: *Thinking skills and Creativity*. Volum 6, utgåve 1, april 2011, s. 14-23.
- Straume, Ingerid. (2009): *Politikken og det imaginære*. Doktorgradavhandling ved Universitetet i Oslo.
- Stray, J. H. og Sætra, E. (2015): *Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole*. Henta i: *Norsk-pedagogisk tidsskrift*. Nr.6: 2015, s. 460- 471. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wyndhamn, A. K. (2013): *Tänka fritt, tänka rett*. Doktorgradavhandling ved Universitetet i Göteborg.

Internettkjelder

(Alle web-baserte kjelder var sist oppsøkt 20.05.2017)

Journal of Social Science Education (2016: 2): *Controversial Issues in the Political Classroom*. Bielefeld University. Henta frå <http://www.jsse.org/index.php/jsse/issue/view/151>

Journal of Social Science Education (2016: 3): *Controversial Issues in the Political Classroom – continued*. Bielefeld University. Henta frå: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/issue/view/149>

Lovdata. *Opplæringsloven kapittel 9a. Elevene sitt skolemiljø*. Henta frå: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

Malin, H., Ballard, P. J., Attai, M. L., Colby, A., Damon, W. (2014): *Youth Civic Development & Education – A conference consensus report*. Stanford Center on Adolescence. Henta frå: <https://coa.stanford.edu/sites/default/files/Civic%20Education%20report.pdf>

Mariam Webster Dictionary. Søkord: *Critical*. Henta frå: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/critical>

Norsk senter for forskningsdata. Henta frå: <http://www.nsd.uib.no/>

The IEA International Civic and Citizenship Study (ICCS). Henta frå: <http://iccs.iea.nl/>

Offentleg informasjon

Erstad, O., Amdam, S., Arnseth, H.C., Silseth, K. (2014): *Om fremtidens kompetansebehov*. Henta frå: https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/Konseptgjennomgang-om-fremtidens-kompetansebehov_juli_2014.pdf

Norges offentlige utredninger; 2015: 8. *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser.*

Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>

Norges offentlige utredninger; 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole – et*

kunnskapsgrunnlag. Henta frå

<https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>

Utdanningsdirektoratet. *ICCS 2009: Demokratisk beredskap på ungdomstrinnet.* Henta frå:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ICCS-2009-Demokratisk-beredskap-pa-ungdomstrinnet/>

Utdanningsdirektoratet. *Kompetansemål for VG1/VG2 i samfunnsfag.* Henta frå:

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-vg1-vg2>

Utdanningsdirektoratet. *Læreplanen Kunnskapsløftet – generell del av læreplanen.* Henta frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

1. Kan du seie litt om deg sjølv; alder, utdanning og erfaring i skulen?
 2. Kva er det fyrste som slår deg når eg seier 'ein kritisk tenkande person'?
 - a. Kva tenkjer du det inneberer å vere ein kritisk (tenkande) person?
 - b. Tenkjer du at det kritiske kan ha andre betydinga enn dette?
 3. Kva for evnar er det i skulen viktig å utvikle for å skape kritisk tenkande elevar?
 4. Bør ein vere kritiske i skulen?
 - a. Syns du at elevar også bør vere kritiske til etablerte (og allmenn aksepterte) samfunnsstrukturar?
 5. Når du tenker på din praksis, korleis artar den seg når det kjem til det kritiske?
 - a. Godt gi eksemplar på korleis det føregår.
 6. Er der saksforhold eller situasjonar du unngår å ta opp i klassene dine?
 - a. Kvifor?
 - b. Korleis?
 7. Kva for ei lærarrolle tykkjer du at du overlappar mest med når det kjem til kontroversielle utsegn i klasserommet? Kvifor?
 1. DEBATTLEDAREN: lar eleven stille spørsmål for å forsvare sine meiningar. Gir dei øvrige elevane i klassen moglegheit til å kommentere. Gjev sjølv så objektivt som mogleg sitt syn på saka.
 2. FOSTRAREN forhindrar kontinuerlege utsegn frå elevar under skuletimen, men diskuterer emnet individuelt med eleven. Er interessert i det som blir tatt opp, men vil unngå at alle elevane i klassen vert dradd inn i diskusjonen.
 3. NORMFORMIDLAREN: opnar for diskusjon samt gir ei tydeleg markering av kva han eller ho reagerer på i eleven sine utsegn. Gjer reie for korleis samfunnet ser på eit slikt utsegn.
 4. AVVISAREN forhindrar dialog og markerer sin avstand frå det. Fortel kort om kvifor. Dersom eleven vil fortsette å legge fram sine synspunkt vil det bli avvist frå læraren.
 8. Kva tankar har du kring ueinigheit i klasserommet mellom elevar?
 9. Skal ein kunne vere komfortabel med ueinigheit i klasserommet?
- Cases av kontroversar som kan kome opp i klasserommet:
10. Du har ein elev i klasserommet som har tatt abort eller vore involvert i ein abortprosess. Vil du initiere ein diskusjon om abort er moralsk riktig eller ikkje i denne klassa?
 11. Flyktningkrise: du har flyktningar eller asylsøkjjarar i klasserommet. Vil du ta opp ein flyktningdebatt i klasseromme? Dersom du ville gjort det, korleis ville du gått fram?
 12. Islamhets eller diskusjonar kring religion generelt.
 13. Temaet homofili og transpersonar.
 14. Demokratikritikk: Kan ein elev opent kritisere demokrati som styreform i klasserommet.

VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV

(Dette dokumentet vart sendt til aktuelle lærerar i etterkant av kontakt med fagansvarleg i samfunnsfag på dei forskjellige skulane)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Mitt navn er Henning Worren og jeg er masterstudent ved NTNUs Lærerutdanning. Mitt fagfelt er samfunnsfagdidaktikk, og i mitt masterarbeid ønsker jeg å undersøke det kritiske rom i norske samfunnsfagsklasserom. Mer konkret ønsker jeg å få et innblikk i hvordan lærere tolker begrepet kritisk tenking, og hvordan de håndterer diskusjoner og kontroverser i klasserommet.

I denne sammenheng ønsker jeg å intervju samfunnsfagslærere på videregående trinn (VG1/VG2). Intervjuets mål vil i sin essens være å få en forståelse for de valgene lærerne tar i klasserommet. Carsten Ljunggren og Ingrid Unermar Öst legger i kapittel 2 av boken *Skolor som politiske arenor* (2010) frem en modell som kan illustrere et aspekt av hva jeg ønsker å finne ut av. De presenterer fire innfallsvinkler i tilnærmingen til elevers ytringer i klasserommet. De skiller mellom 'debattlederen', 'normformidleren', 'fosteren' og 'avviseren'. Det forekommer for meg som at læreplanen i norsk skole ikke er veldig retningsstyrende i forhold til hvordan læreren skal tilnærme seg kontroversielle utspill og motstridende meninger blant elevene. Derfor ønsker jeg å lære mer om hvordan dette utspiller seg i praksis ute i skolene.

Datainnsamlingen min vil som nevnt basere seg på intervju med lærere. Tidsperioden satt av for intervju er februar måned, og hvert intervju vil ta ca 40 minutter. Avtale om tid og sted til intervju vil gjøres med lærerne som sier seg villig til å delta. Spørsmålene vil ta for seg lærerens filosofi når det kommer til kontroverser i klasserommet. Jeg vil også presentere noen tenkte situasjoner som kan oppstå i et klasserom, for så å høre hvordan den enkelte læreren tror han eller hun ville reagert og handlet i en slik situasjon. Intervjuene vil bli tatt opp på en lydopptaker. Når intervjuene er transkribert, slettes opptakene. Personopplysninger som skulle komme frem via epost-kommunikasjon og under intervjuene vil bare bli sett av meg, og behandles konfidensielt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.05.2017. Opplysninger om fylke, kjønn og utdanning vil komme frem i oppgaven, men verken enkeltskoler eller enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven. Det er frivillig å delta i studien, og hver enkelt kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker deg, vil alle opplysninger om dem bli anonymisert.

Dersom de ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg:

E-post: [REDACTED]

Tlf: [REDACTED]

Min veileder for denne masteroppgaven er Trond Solhaug, og han kan kontaktes her:
[REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Jeg takker for oppmerksomheten og håper på positivt svar!

Med vennlig hilsen
Henning Worren

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

For å avtale tid og sted for intervju, vennligst oppgi e-postadresse:
