

Andrea Klerud

Kritisk tenkning i samfunnsfag

MGLU3511 Samfunnskritikk, medborgerskap og
forskningsmetode for samfunnsfag

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn (MGLU5-10)

Veileder: Hilde Storrøsæter

Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Det nyeste læreplanverket fra 2020 (LK20), er utarbeidet med klare formuleringer om hva kritisk tenkning som begrep, omfatter og innebærer. Den nevner ulike aspekter ved kritisk tenkning, og sier noe om hvilke ferdigheter elevene opp gjennom utdanningsløpet skal tilegne seg. Hvilke læringsaktiviteter- og konkrete metoder lærerne imidlertid skal bruke for å realisere læreplanens ambisjon om kritisk tenkning, står det lite om. Dette utfordrer i stor grad den enkelte lærer. I sammenheng med dette ønsker jeg å besvare følgende problemstilling i denne oppgaven: *Hvilken forståelse har lærere av begrepet kritisk tenkning, og på hvilke måter legger lærere bevisst tilrette for undervisning som fremmer kritisk tenkning i samfunnsfaget?*

Oppgavens teoretiske grunnlag består av faglitteratur og forskningsartikler om kritisk tenkning, og kritisk tenkning i skolen. I tillegg har jeg benyttet meg av styringsdokumentene utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Videre er det empiriske grunnlaget for oppgaven basert på data som er innhentet gjennom spørreundersøkelse, hvorav 26 samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet utgjør undersøkelsens respondenter.

Undersøkelsen viser at det er stor variasjon i hvordan lærere forstår, og tilrettelegger for kritisk tenkning i undervisning. Noen har en forståelse av kritisk tenkning som kan knyttes opp mot læreplanens formulering av prinsippet, andre har en forståelse av kritisk tenkning som snevrer seg inn til å omhandle det å være kildekritisk. Blant undervisningsmetoder- og aktiviteter som tas i bruk i skolen, vektlegges særlig dialog og klasseromssamtalen, for å fremme evne til kritisk tenkning. For å kunne realisere skolens mål om å danne aktive og engasjerte medborgere, er lærerens kompetanse om kritisk tenkning- og implementering av undervisningsaktiviteter for kritisk tenkning, viktig.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
1. Innledning	3
1.1 Presentasjon av problemstilling.....	3
2. Teoridel	4
2.1 En generell forståelse av kritisk tenkning, det moderne rasjonalitetsideal og det dialektiske prinsipp.	4
2.2 Kritisk tenkning i læreplanen	5
2.3 Tenkeferdigheter som grunnleggende for kritisk tenkning	6
2.4 Tilrettelegging for læring av kritisk tenkning i samfunnsfag.....	7
3. Metode	8
3.1 Spørreundersøkelse som redskap for å undersøke læreres perspektiver og praksis	8
3.2 Utforming og gjennomføring av spørreundersøkelse.....	9
3.3 Undersøkelsens validitet.....	10
4. Diskusjon – presentasjon, analyse og drøfting av funn	12
4.1 Holdninger til kritisk tenkning, i tilknytning til læreplanen og egen undervisningspraksis	12
4.2 Læreres forståelse av kritisk tenkning	13
4.3 På hvilke måter tilrettelegger lærere for kritisk tenkning i undervisningen	17
5. Avslutning	21
Referanser:	22
Vedlegg	23

1. Innledning

1.1 Presentasjon av problemstilling

I den nye læreplanen fremkommer kritisk tenkning som et viktig prinsipp. Kritisk tenkning er et tema i den overordnede delen av læreplanen, og er listet opp som et av punktene vedrørende hva som skal ligge til grunn for opplæringens verdigrunnlag i skolen. Dette innebærer at skolens virksomhet skal bidra til utvikling av evne til kritisk tenkning og refleksjon hos elevene. Sett opp i mot det å undervise om og for kritisk tenkning, kan det tenkes at samfunnsfaglærere i grunnskolen har et spesielt mandat. I styringsdokumentene utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, står det mye om prinsippet kritisk tenkning, men hvordan prinsippet konkret skal realiseres i det virkelige liv, står det langt mindre om. Dette utfordrer i stor grad den enkelte lærers forståelse av innholdet i kritisk tenkning og dens profesjonelle skjønn. I forbindelse med dette synes jeg det er interessant å besvare følgende problemstilling i min FoU-oppgave:

Hvilken forståelse har lærere av begrepet kritisk tenkning, og på hvilke måter legger lærere bevisst tilrette for undervisning som fremmer kritisk tenkning i samfunnsfaget?

En av årsakene til at jeg valgte denne problemstillingen, og generelt interesserer meg for tematikken tilknyttet kritisk tenkning, er erfaringer med at en god del jevnaldrende viser lite samfunnsengasjement og evne til sammenhengforståelse. Dette særlig knyttet opp mot problematikk tilknyttet fordeling av makt og ressurser i verden osv. Det oppleves som «mange» har en litt likegyldig holdning i møte med samfunnsfaglige problemstillinger, og dette påvirker igjen evnen til å kunne ta gode etiske- og veloverveide valg i hverdagen, og i samfunnet forøvrig. I den forbindelse tenker jeg det er svært viktig at man som samfunnsfaglærer har et bevisst forhold til hvordan man tilrettelegger for undervisning som stimulerer elevenes evne til kritisk tenkning, og videre etiske bevissthet.

Jeg ønsker å bruke FoU-oppgaven til å kartlegge i hvilken grad samfunnsfaglærere aktivt legger til rette for- og implementerer undervisningsmetoder og undervisningsopplegg som fremmer evne til kritisk tenkning i samfunnsfag. Dette ønsker jeg å gjøre gjennom å undersøke hvilken forståelse ulike lærere har av begrepet, i hvilken grad de mener det er viktig å tilrettelegge for, samt hvilke aktiviteter og undervisningsmetoder de tar i bruk for å fremme kritisk tenkning. Altså når lærere planlegger undervisning; i hvilken grad tenker de faktisk over hvordan undervisningsopplegget, uavhengig av tema, kan bidra til å få elevene til å se sammenhenger, tenke mer reflekterende, og få lyst til å lære. Jeg vil forsøke å kartlegge hvordan og i hvilken grad samfunnsfaglærere i skolen aktivt

bygger oppunder skolens «subjektiverende» funksjon og elevenes dannelsesprosess, og hvilke metoder som eventuelt tas i bruk. Dette vil jeg diskutere med utgangspunkt i relevant teori.

2. Teoridel

I teoridelen vil jeg redegjøre for begrepet kritisk tenkning, og trekke inn ulike teoretiske perspektiver som gjør seg gjeldende i tilknytning til begrepet. Problemstillingen min omhandler hvordan lærere bevisst tilrettelegger for kritisk tenkning i klasserommet. I tilknytning til dette står den enkelte lærers forståelse av begrepet sentralt. For å kunne drøfte rundt dette må jeg først undersøke ulike tilnærminger til kritisk tenkning som fenomen, og begrep. I tillegg vil jeg gå inn på hvordan kritisk tenkning kommer til uttrykk gjennom LK20.

2.1 En generell forståelse av kritisk tenkning, det moderne rasjonalitetsideal og det dialektiske prinsipp.

Ordet «kritikk» stammer fra det greske ordet «krinein», som betyr å utskille og/eller beslutte. Begrepet kritisk tenkning omhandler ut i fra dette å kunne skille mellom hva som er gyldig og ugyldig, i ulike sammenhenger (Lenz, 2020, s. 57). Evnen til å tenke kritisk karakteriserer mennesket, og det handler om hvordan individet og dets dømmekraft opptre i sameksistens med andre sosiale vesener og i ulike kontekster. Denne evnen til å kunne vurdere, samt menneskets fornuft og autonomi, kom i fokus under opplysningstiden som startet på 1700-tallet. Dette var en periode hvor man i stor skala begynte å stille spørsmål ved autoriteter og etablerte sannheter i samfunnet. I denne perioden ble enkeltmennesket og dets evne til å reflektere rundt rett og galt, vektlagt (Lenz, 2020, s. 58).

Innenfor en rasjonalistisk tankegang mener man at logisk og analytisk tenkning, er det samme som kritisk tenkning. Det hevdes at det er mulig å komme fram til en forståelse som er objektiv, uavhengig av hva og hvor noe undersøkes, gjennom å systematisk anvende analytiske tankeoperasjoner. I tilknytning til dette handler kritisk tenkning om å bruke hjernekapasitet og tankegang, til å kunne forklare virkeligheten og skille mellom sant og usant (Lenz, 2020, s. 58).

Det dialektiske prinsipp, utarbeidet av opplysningsfilosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel, fremmer et annet viktig aspekt ved kritisk tenkning. Det dialektiske prinsipp henger tett sammen med begrepet intersubjektivitet, som både omhandler og forklarer at virkeligheten blir til i samspill med andre subjekter. Uten andres innspill, tanker og refleksjoner, er det stor sannsynlighet for at man som individ kan trekke raske og feilaktige slutninger. Ved utførelse av meningsutveksling med andre

individer blir andre mulige sannheter diskutert, noe som igjen er med på å legge grunnlag for et høyere nivå av innsikt hos den enkelte (Lenz, 2020, s. 59).

I faglitteraturen både beskrives og defineres kritisk tenkning på ulike måter. Hvilke perspektiver og aspekter ved kritisk tenkning som vektlegges, varierer. Beate Børresen, dosent ved Oslomet, oppsummerer imidlertid det å være kritisk til å handle om blant annet følgende: «*Vurdere det som påstås, ta ansvar for egne oppfatninger gjennom å begrunne påstander og være åpen for alternative måter å forstå på, samtidig som man søker etter (større) visshet, forholde seg til sannhetsbegreper og sannhetsteorier, søke kunnskap, vurdere det som påstås, ha evne til å korrigere egne oppfatninger, kunne ta den andres perspektiv og basere seg på erfaringer, kunnskaper og logikk ..*» (Børresen, 2020).

2.2 Kritisk tenkning i læreplanen

I hvilken grad kritisk tenkning har blitt forstått og vektlagt i skolen, har endret seg i takt med utviklingen av nye læreplaner. At kritisk tenkning i stadig større grad blir vektlagt i skolen henger sammen med at vi i dag lever i et samfunn preget av en ustoppelig informasjonsflyt. Man snakker om utviklingen av et postfaktuelt samfunn, hvor fakta ikke lenger ligger til grunn for folks meninger (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas, 2019, s. 11). Fra LK06 til LK20 har begrepet kritisk tenkning fått en tydeligere formulering. Begrepet har fått større plass i LK20 i motsetning til i tidligere læreplaner, i tillegg til at innholdet har blitt mer håndfast og konkret (Holmer, 2020, s. 49).

I den overordnede delen av LK20 står det om hvordan skolen skal være en arena for læring, både om og for kritisk tenkning. At kritisk tenkning er nevnt i den overordnede delen av læreplanen, innebærer at prinsippet er en del av skolens verdigrunnlag. Hele skolens virksomhet og undervisning i alle fag skal altså være med på å stimulere til utvikling av denne evnen. I den overordnede delen av læreplanen, henger kritisk tenkning sammen med etisk bevissthet. Etisk bevissthet, innebærer evnen til å kunne ta gode, etiske og veloverveide valg.

I den overordnede delen av læreplanen står det blant annet følgende om kritisk tenkning:

«Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre står det at:

«Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap

og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

At kritisk tenkning har blitt et viktig prinsipp i læreplanen, henger sammen med at skolen ikke bare har et utdanningsoppdrag, men også et oppdrag som omhandler danning. Danning forutsettes av at elevene utdannes og tilegner seg kunnskap, og omhandler formingen av enkeltmennesket. Dets selvstendighet, moral, innsikt, og evne til å ta gode beslutninger på vegne av seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dannelsesprosessen og det å øve kritisk tenkning, er viktig sett opp i mot det å stimulere til at elevene blir aktive medborgere, som igjen bidrar til videreutvikling av demokratiet og demokratiske verdier (Lenz, 2020, s. 47).

I samfunnsfaget er «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger», et av kjerneelementene i faget. Det vil si at det å tilrettelegge for kritisk tenkning og refleksjon vektlegges særlig i samfunnsfag. Undervisning om ulike emner innad i faget skal bevisst bygge oppunder elevenes evne til å se sammenhenger, og evne til å tenke kritisk. Innenfor kjerneelementet om «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» vektlegges; historisk bevissthet, sammenhengforståelse, kritisk tenkning sett opp imot makt og maktrelasjoner, perspektivtaking og sammenheng i påvirkning mellom natur og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.3 Tenkeferdigheter som grunnleggende for kritisk tenkning

Alec Fisher fremmer visse *tenkeferdigheter* som grunnleggende for å kunne tenke kritisk. Disse tenkeferdighetene inneholder visse standarder for klarhet, relevans og sannsynlighet, og handler om å kunne evaluere, analysere og tolke ideer og framstillinger, samt å kunne produsere egne argumenter, fatte beslutninger og trekke konklusjoner (Ferrer et al., 2019, s.14).

Sett opp i mot tenkeferdigheter slik det blir forstått og forklart av Alec Fisher, ligger det mer til kritisk tenkning enn tenkning som en ren kognitiv prosess. Tenkeferdighetene han presenterer, som nevnt ovenfor, innebærer ferdigheter som å kunne identifisere, evaluere og vurdere antakelser og utsagn. I tillegg til dette, evne til å konstruere, fatte og produsere argumenter og konklusjoner. Her poengteres det at kritisk tenkning ikke bare omfatter kognitive prosesser ene og alene, men at det også innebærer å sette refleksjoner og tanker ut i livet gjennom handling (Ferrer et al., 2019, s. 14). Kritisk tenkning innebærer med andre ord ikke bare ferdigheter som knytter seg til måter å tenke på, men også hvordan man anvender disse i praksis. Dette handler om å ta kritisk tenkning aktivt i

bruk (Ferrer et al., 2019, 2. 13). Sett opp skolens mandat, så vil læreres oppdrag i forbindelse med dette være å legge til rette for undervisning som gjør at elever klarer å reflektere, samt gjøre seg opp egne meninger som grunnlag for bevisste handlinger (Ferrer et al., 2019, s. 17).

2.4 Tilrettelegging for læring av kritisk tenkning i samfunnsfag

For at elever i skolen skal tilegne seg evne til kritisk tenkning og refleksjon, forutsetter dette en kritisk tenkende lærer. Læreren må aktivt tenke over hvilke undervisningsmetoder – og aktiviteter hen legger til rette for, og ta stilling til hvordan fagstoffet blir presentert. Evne til kritisk tenkning fremmes ved at læreren inntar en aktiv rolle hvor hen tilrettelegger for det å utforske, samt å vurdere ulike teorier og kunnskap som blir bragt opp i klasserommet (Ferrer et al., 2019, s.27). Det er den enkelte læreren og dens profesjonelle skjønn, som med andre ord har ansvar for å tilrettelegge for at kritisk tenkning slik det fremkommer i læreplanen, faktisk blir realisert.

Det er utbredt at elever og lærere ofte knytter forståelse av kritisk tenkning opp mot kildekritikk, altså det å vurdere informasjon og kilders troverdighet. Dette er ett aspekt ved kritisk tenkning, men en slik forståelse av innholdet i begrepet, er snever og vil i liten grad tilrettelegge for kritisk tenkning i sin vide forstand. Dette sett opp imot hvordan det blir beskrevet i læreplanen (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 51). I undervisning for kritisk tenkning er det viktig å bevege seg fra en undervisningspraksis hvor man overfører «hva-kunnskap» til å ha fokus på og tilrettelegge for «hvorfor-og hvordan kunnskap». I samfunnsfag lærer man om historie og samfunnet slik det er i dag. Når læreren vektlegger å lære om å forstå hvorfor og hvordan samfunnet har blitt formet, kan elevene i stor grad forholde seg kritisk til det de leser, skriver og mottar av kunnskap (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 53). For å realisere dette i praksis, kan man ta i bruk Lim`s (2015) rammeverk for opplæring i kritisk tenkning i samfunnsfag. Lim lister opp 6 ulike premisser som grunnleggende for en relasjonell og samfunnsorientert tilnærming til kritisk tenkning:

(Nedenfor listet opp som fem punkter, da innholdet i to av punktene er slått sammen)

- Sammenhengforståelse; å forstå hvordan strukturer og mekanismer i samfunnet henger sammen. Å avdekke hvordan ulike samfunnsaktører samt individet, står i relasjonen til hverandre.
- Kontekstualisering; å knytte læring om og for kritisk tenkning opp mot dagsaktuelle og reelle samfunnsfaglige dilemmaer.
- Trekke inn ulike perspektiver (maktperspektiver, samt politiske og økonomiske perspektiver): å forstå hvordan ulike maktforhold arter seg, og med det hvordan motsetningsforhold mellom individer og grupper skapes og opprettholdes.

- Flere løsninger på et problem: en aktørs resonnement må ses i sammenheng med maktforhold og perspektiver
- Maktforhold og forståelse av samfunnsstrukturer: å avdekke hvordan ulike aktører og nettverk- i samfunnet, brukes til å fremme synspunkter i diskusjoner. (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 52).

Lim (2015), er slik vi ser, opptatt av perspektivmangfold og avdekking av maktrelasjoner, i forbindelse med læring om kritisk tenkning i samfunnsfag (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 52).

For å tilrettelegge for undervisning som er i tråd med Lim`s relasjonelle og samfunnsorienterte tilnærming til kritisk tenkning, og kritisk tenkning generelt, trekkes den muntlige samtalen frem som et viktig virkemiddel. Schjelderup trekker frem den filosofiske samtalen, og er opptatt av at når læreren stiller spørsmål, så påvirker hen elevene til å tenke gjennom premissene for sine argumenter. På denne måten kan man over tid trene elevene på å vurdere holdbarheten i ulike argumenter, imøtegå eventuelle motargumenter, samt å bli bedre på å begrunne egne synspunkter og refleksjoner (Ryen, Sandvik, Jøsok, Jegstad, 2019). Gjennom samtale og refleksjon med andre mennesker får man mulighet til å ta del i andres synspunkter og perspektiver (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 53). Dette underbygges også i det dialektiske prinsipp, utarbeidet av Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Lenz, 2020, s. 59).

3. Metode

I metodedelen av oppgaven vil jeg forklare og reflektere rundt metoden jeg har valgt, sett opp imot oppgavens problemstilling. Deretter vil jeg gå inn på prosessen med innsamling av data, og drøfte rundt utforming og gjennomføring av min egen spørreundersøkelse. Videre vil jeg gå inn på undersøkelsens validitet, og knytte dette opp mot egen metodebruk og valg jeg har foretatt meg.

3.1 Spørreundersøkelse som redskap for å undersøke læreres perspektiver og praksis

For å kunne forstå og få informasjon om den sosiale virkeligheten, er man nødt til å gå metodisk til verks. Dette innebærer å både samle inn, analysere og tolke data (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 21). Med utgangspunkt i problemstillingen min, har jeg gått metodisk til verks for å samle inn data for å kunne si noe om hvordan lærere implementerer kritisk tenkning i egen praksis. Målet mitt var å undersøke hvilke konkrete undervisningsmetoder og læringsaktiviteter lærere tilrettelegger for, sett opp i mot læring for kritisk tenkning. I tilknytning til dette er det interessant å undersøke i hvilken grad lærere mener kritisk tenkning er viktig, og hvilken mening ulike lærere tillegger begrepet. Med utgangspunkt i dette valgte jeg å benytte meg av kvantitativ metode med utarbeidelse og gjennomføring av spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen ble sendt

ut til samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Valget av denne metoden ble gjort på bakgrunn av at jeg ønsket å få data fra ett litt større utvalg av lærere, for å kunne sammenligne og prøve å trekke konklusjoner sett opp imot hvilke læringsmetoder- og aktiviteter for kritisk tenkning, som er mest utbredt. Kvantitativ metode opererer i stor grad med tall og påfølgende statistikk (Johannessen et al, 2021, 261), men ved å ta i bruk åpne spørsmål i en spørreundersøkelse har man i tillegg anledning til å få «tekstdata» med mer utfyllende svar og beskrivelser.

3.2 Utforming og gjennomføring av spørreundersøkelse

For å innhente svar på spørreundersøkelsen min tok jeg i første omgang og henvendte meg til lærere jeg har en personlig relasjon til. For å få «tilstrekkelig» med svar på spørreundersøkelsen, måtte jeg imidlertid etterhvert også henvende meg til ukjente ved å ta i bruk diverse forum på nett for å nå ut til samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Min erfaring med gjennomførelse av spørreundersøkelse er at det er vanskelig å rekruttere respondenter, og i den forbindelse at det er enklere å få gode og utfyllende svar fra folk man har et personlig forhold til. Jeg sendte ut spørreundersøkelsen til lærere med samfunnsfag som undervisningsfag, ettersom kritisk tenkning gjør seg særlig gjeldende i læreplanen tilhørende dette faget.

Da jeg utarbeidet spørsmål til spørreundersøkelsen, var jeg opptatt av å utforme gode og presise spørsmål som kunne brukes til å gi svar på problemstillingen min. Hensikten med spørsmålsformuleringen må være at respondentene forstår ord og uttrykk på samme måte, slik at de vet hvilken informasjon som er relevant å trekke frem. Dette igjen er essensielt for at svarene skal være sammenlignbare, når man analyserer dataene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 295).

Til forskjell fra kvalitative undersøkelser som er mer fleksible, og hvor datainnsamlingen kan endre seg underveis, er undersøkelser med spørreskjema mer rigide. Skjemaet og de tilhørende spørsmålene kan ikke endres eller forklares underveis. På grunnlag av dette, er det viktig å legge ned tilfredsstillende arbeid i et spørreskjema som fungerer bra (Johannessen et al., 2021, s. 291). Jeg har opprettet et semistrukturert spørreskjema, med både prekodete og åpne svaralternativer. I forbindelse med problemstillingen min stiller jeg spørsmål om hva folk gjør, altså om deres handlinger. I tillegg til spørsmål om hva respondentene mener og hvilke refleksjoner de innehar. I og med at jeg ønsket å få tak i den enkelte lærers tiltak for å implementere kritisk tenkning i undervisning, og videre få et datamateriale med gode og interessante svar for analyse, foretok jeg et valg om å utforme skjemaet som et semistrukturert spørreskjema. Gjennom forhåndsoppgitte spørsmål og svaralternativer, får jeg svar på generelle holdningsspørsmål og kartlagt i hvilken grad noe er mer utbredt enn noe annet. Gjennom de åpne spørsmålene får jeg derimot mer konkret

informasjon om hver enkelt lærers praksis, og spesifikk informasjon om hvilke undervisningsmetoder de tar i bruk. Slik spesifikk informasjon kan vanskelig fanges opp i forhåndsoppgitte svaralternativer, da disse vil kunne utelate kompleksiteten i en situasjon.

Jeg fikk totalt 26 svar på spørreundersøkelsen min, noe som legger grunnlag for et tilstrekkelig og rikt datamateriale, sett opp imot at spørreundersøkelsen inneholder flere åpne spørsmålsformuleringer. I spørreundersøkelsen er det spesifisert at jeg ønsker at respondenten skal svare så utfyllende som mulig på disse spørsmålene. Dette er ønskelig med tanke på at det i stor grad er disse spørsmålene som legger grunnlaget for svar på problemstillingen i oppgaven. Når svarene var bragt inn kunne man imidlertid observere stor variasjon i hvor mye hver enkelt respondent har svart på de ulike spørsmålene. Noen har skrevet utfyllende og mye tekst, imens andre har skrevet langt mindre. Dette i seg selv er interessant, og kan legge grunnlag for tolkning og analyse. Dette kan enten bety at respondenten ikke har så mye tanker omkring kritisk tenkning, og at vedkommende ikke implementerer prinsippet i egen undervisningspraksis i noen stor grad. Eller så kan det dreie seg om andre ting, for eksempel at det er tidkrevende å svare på åpne spørsmål, eller at spørsmålsformuleringen er upresis eller uforståelig for vedkommende.

I analysen av svarene i spørreundersøkelsen har jeg benyttet meg av ulike metoder for å analysere de «åpne» og «lukkede»-spørsmålene. I prosessen med å analysere de lukkede spørsmålene benyttet jeg meg av univariat analyse, for å fremstille dataene statistisk. I analysen av de åpne spørsmålene, jobbet jeg i tråd med prinsipper innen kvalitativ analyse, på bakgrunn av at spørsmålene genererte mye tekst. Jeg tok i bruk analysemetoden, som ifølge Kirsti Malterud (2017) i korte trekk går ut på: å først danne seg et helhetsinntrykk og sammenfatte meningsinnholdet i tekstmateriale, for deretter å kode materialet via meningsbærende enheter. Videre kategoriserer man kodene inn i ulike kategorier, før man til slutt, i fjerde fase, sammenfatter eller rekontekstualiserer materialet med hensikt å utforme nye begreper og beskrivelser (Johannessen et al., 2021, s. 177).

Denne prosessen resulterte i kategorier av svar med ulikt meningsinnhold sett opp imot ulike sider ved kritisk tenkning, og respondenters holdninger og meninger. Ut fra analysen fikk jeg systematisert datamaterialet mitt, og trukket ut funn, som var med på å legge grunnlag for videre analyse.

3.3 Undersøkelsens validitet

Målet med forskning er å innhente data og informasjon man kan stole på. I den sammenheng er det viktig å ta hensyn til dataenes reliabilitet og validitet. Reliabilitet omhandler hvor «pålitelig» dataene og forskningsresultatet er, med andre ord, i hvilken grad forskningen kan repeteres med samme

resultat (Johannessen et al., 2021, S. 27). Validitet derimot omhandler dataenes «gyldighet». Altså, i hvilken grad vi kan stole på at vi måler det vi faktisk er ute etter å måle. Når man samler inn data er man nødt til å være kritisk til egen praksis og metode, og tenke over hvordan man som forsker påvirker forskningsresultatet på ulike måter.

Det er flere ting som kan påvirke forskningsresultatet i en forskningsprosess. Hvilken metode man tar i bruk kan for eksempel ha direkte innvirkning på forskningssubjektet, og i hvilken grad vedkommende evner å være 100 % ærlig. Til forskjell fra for eksempel intervju som metode, hvor forskeren sitter ansikt til ansikt med personen som skal gi fra seg informasjon, er spørreundersøkelse i høyere grad anonymiserende. At respondenten er adskilt fra forskningspersonen, påvirker trolig vedkommende til å kunne være enda mer ærlig i sin svarrespons, enn i en intervjusituasjon for eksempel. En fordel ved å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode, og intervju, er imidlertid at personen som blir intervjuet kan stille oppfølgingsspørsmål, dersom noe intervjupersonen spør om er uklart eller uforståelig. Ved gjennomføring og utarbeidelse av spørreundersøkelse er man derfor særlig avhengig av å ha tydelige og godt gjennomtenkte spørsmålsformuleringer, slik at respondenten både forstår det vedkommende blir spurt om, og at spørsmålene blir tolket og forstått på «lik måte». Dersom respondentene tolker spørsmålene ulikt, vil statistikken undersøkelsen produserer, inneholde feilkilder og feile i å prøve og representere den egentlige virkeligheten. I etterkant av gjennomførelse av egen spørreundersøkelse, ser jeg at jeg kunne ha valgt å formulere enkelte av spørsmålene på en noe annerledes måte. Dette for å kunne gjøre spørsmålene enda mer tydelig, og for å gjøre prosessen med å sammenligne svarene, enklere.

Videre kan tematikken og fokuset i spørreundersøkelsen også legge føringer på hva respondenten uttrykker, i forhold til hva vedkommende føler hen må svare. Noen føler kanskje at de burde svare i tråd med det som oppfattes som det «riktige» å svare. I spørreundersøkelsen hvor temaet er kritisk tenkning, er det kanskje vanskelig å avlegge svar som uttrykker at man praktiserer en undervisningspraksis som ikke legger til rette for kritisk tenkning, og eller at man mener at dette ikke er viktig å tilrettelegge for, selv om dette egentlig er tilfellet. Man kan også stille seg kritisk til om de som har valgt å bruke tid på å svare på undersøkelsen, representerer et utvalg som er særlig opptatt av kritisk tenkning. En som har mye kunnskap om- og setter kritisk tenkning høyt i egen praksis, vil trolig med større sannsynlighet komme til å svare på en undersøkelse som omhandler kritisk tenkning, enn en lærer som ikke praktiserer undervisning for kritisk tenkning.

I tillegg til dette kan man stille seg kritisk til den enkelte lærers forståelse av kritisk tenkning, og hvordan dette påvirker lærerens tolkning av de ulike spørsmålene, og da videre svarene i

undersøkelsen. Dersom en lærer for eksempel innehar en forståelse av kritisk tenkning som snevrer seg inn til å omhandle kildekritikk, og læreren utøver en praksis i tråd med dette, vil de trolig tenke at egen undervisningspraksis legger til rette for kritisk tenkning på en god og tilstrekkelig måte. Andre lærere vil trolig ha et mer bredt syn på hva begrepet innebærer og tar for seg, og vil i den sammenheng ha et annet utgangspunkt for å svare på det samme spørsmålet.

4. Diskusjon – presentasjon, analyse og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere det empiriske datamaterialet, og drøfte funnene med utgangspunkt i teori som har blitt presentert tidligere i teksten. Utgangspunktet for denne teksten er å undersøke hvilken forståelse samfunnsfaglærere har av kritisk tenkning, og videre i den forbindelse, kartlegge hvilke undervisningsmetoder- og aktiviteter som blir tatt i bruk. I det store og hele er det ønskelig at undersøkelsen skal kunne si noe om, i hvilken grad lærere aktivt og bevisst legger til rette for kritisk tenkning i undervisningen.

4.1 Holdninger til kritisk tenkning, i tilknytning til læreplanen og egen undervisningspraksis

I spørreundersøkelsen ble respondentene spurt om følgende; i hvilken grad er du kjent med innholdet i begrepet «kritisk tenkning» slik det fremkommer i LK20.

Dersom lærerne har god kjennskap til hva læreplanen sier om kritisk tenkning, vil de trolig ha bedre forutsetninger for å kunne realisere skolens visjon om å skape kritisk tenkende medborgere. I tillegg til dette, å innse viktigheten av å tilrettelegge for realisering av prinsippet i egen undervisningspraksis.

I undersøkelsen var det 3, 8 % av respondentene som svarte at de var svært godt kjent med kritisk tenkning, slik begrepet fremkommer i LK20. 73, 1% anga at de var godt kjent med innholdet, og 19, 2 % svarte verken eller. 3, 8% av lærerne svarte at de var lite kjent med innholdet i begrepet kritisk tenkning i LK20, mens ingen av respondentene valgte alternativene; svært lite kjent eller ikke relevant.

Resultatet fra svarene på dette spørsmålet viser altså at majoriteten av lærere hevder de er godt kjent med innholdet i begrepet «kritisk» tenkning, slik det blir beskrevet i LK20. Dette gir grunn til å tro at samtlige av respondentene også har en aktiv tilnærming sett opp imot det å tilrettelegge for kritisk tenkning i egen undervisningspraksis. Det at 19, 2% av respondentene imidlertid har svart, verken eller, på spørsmålet, betyr muligens at de ikke har særlig kjennskap til hvordan kritisk

tenkning blir beskrevet i læreplanen, og hva begrepet innebefatter i en skolepolitisk målsettingsagenda. At flere har svart, verken eller, trenger imidlertid ikke å bety at kritisk tenkning ikke implementeres i vedkommendes undervisningspraksis.

I spørreundersøkelsen blir lærerne videre spurt om hvor viktig de mener det er å tilrettelegge for utvikling av kritisk tenkning i samfunnsfagundervisning. Her har 84,6 % angitt at de mener det er svært viktig å tilrettelegge for, og 15,4 % angir at det er relativt viktig. Det er med andre ord ingen av respondentene som mener kritisk tenkning ikke er viktig eller relevant å tilrettelegge for i samfunnsfaget. Det siste prekodede spørsmålet i spørreundersøkelsen tar høyde for å undersøke; i hvilken grad undervisning for kritisk tenkning er noe respondenten aktivt og bevisst legger til rette for i planleggingen av undervisningsøkter. Her skulle respondentene angi et svar fra 1 (i liten grad) til 5 (i høy grad). Her har 30,8 % angitt svaralternativ 5. 50% har angitt 4, og de resterende 19,2 prosentene svart, svaralternativ 3. De aller fleste vurderer altså egen undervisningspraksis til over middels når det kommer til å legge aktivt tilrette for kritisk tenkning.

Oppsummert mener hele 84% av alle respondentene at det er svært viktig å implementere kritisk tenkning i undervisning i samfunnsfaget. Det er imidlertid færre som angir høyeste score på spørsmålet, om i hvilken grad de selv aktivt og bevisst tilrettelegger for kritisk tenkning i egen undervisningspraksis. Dette kan ha sammenheng med at prinsippet er høytstevende, og inneholder mange dimensjoner som det kan være vanskelig å tilrettelegge for i det virkelige liv. Ut i fra svarene på de prekodede spørsmålene får vi dog informasjon om at majoriteten av respondentene har godt kjennskap til hvordan kritisk tenkning blir beskrevet i læreplanen, og at de mener at det er et prinsipp det er viktig å tilrettelegge for. Det er imidlertid forskjell på hva respondentene svarer på de ulike spørsmålene, og hvilken kunnskap, forståelse, og undervisningspraksis knyttet opp mot kritisk tenkning den enkelte læreren faktisk innehar og praktiserer. I denne sammenheng er det interessant å se på hvordan ulike lærere definerer begrepet, og hvilke konkrete undervisningsmetoder- og aktiviteter respondentene tar i bruk.

4.2 Læreres forståelse av kritisk tenkning

I spørreundersøkelsen ble respondentene bedt om å definere kritisk tenkning ut ifra egen forståelse. Det var stor variasjon i svarene til de ulike respondentene, men det var likevel enkelte ting som ble gjentatt flere ganger, og som ble særlig vektlagt og poengtert. Noen skrev mye og mer utdypende, imens andre fattet seg i korthet. Hvor mye den enkelte utbroderer om kritisk tenkning, kan trolig være med på å si noe om hvordan vedkommende faktisk tilrettelegger for prinsippet i egen undervisningspraksis. En person som skriver mye, og som beskriver flere aspekter ved et omfattende begrep, har trolig også en klarere oppfatning av hva begrepet faktisk rommer og innebefatter.

I analysen har jeg kodet ord og setninger fra de ulike svarene inn i ulike kategorier, som tar for seg ulike aspekter ved kritisk tenkning. Denne prosessen resulterte i følgende 7 kategorier:

- Å tenke selv, reflektere og gjøre seg opp egne meninger
- Å vurdere informasjon, og være kildekritisk
- Å benytte vitenskap og forskning
- Å være utforskende og stille spørsmål
- Å forstå ulike perspektiver og sider av en sak
- Å være samfunnskritisk
- Å handle på bakgrunn av kunnskap og forståelse

Kategoriene samler opp, og er en fellesbetegnelse på ulike svar eller utsagn, som har nokså likt meningsinnhold i spørreundersøkelsen. De kategoriene som inneholder flest gjentakende svar er; å tenke selv, reflektere og gjøre seg opp egne meninger, samt; å vurdere informasjon, og være kildekritisk. Det er med andre ord disse aspektene ved- og denne forståelsen av kritisk tenkning, som blir nevnt flest ganger og som er mest utbredt blant respondentene i min undersøkelse. Det skal dog poengteres at kategoriene ikke kan forstås som avgrensede, og lukkede kategorier. De omhandler alle ulike perspektiver ved begrepet kritisk tenkning, og er til dels overlappende. Det å handle på bakgrunn av kunnskap og forståelse for eksempel, forutsettes jo av at man evner å tenke selv, reflektere og gjøre seg opp egne meninger. Forskjellen ligger i om respondenten eksplisitt nevner dette i eget svar, eller ikke.

Flere vektlegger utelukkende det kognitive aspektet ved kritisk tenkning, som omfatter det å kunne tenke selv, og reflektere. Når handlingsdimensjonen ikke nevnes, kan det synes som om respondenten ikke tenker over, eller vektlegger dette som et aspekt ved kritisk tenkning.

Det som ble nevnt aller flest ganger i undersøkelsen tilknyttet kritisk tenkning, er det å kunne vurdere informasjon og utøve kildekritikk. Enkelte respondenter nevnte kun dette aspektet ved kritisk tenkning i sitt svar:

«Vurdere kilder og informasjon. (Hvem er sender, hvem er målgruppe, har sender et bias?) – Vurdere kilder til nettsider, lærebøker, talspersoner»

«Å være bevisst på hva man leser, og hvor man leser det. Hvem er det som uttaler seg, og hvilken bakgrunn har denne personen. Samt å være bevisst på hvor man har hentet kilder.»

At kritisk tenkning omhandler og knytter seg til det å kunne vurdere kilder og utøve kildekritikk, er ett viktig aspekt ved prinsippet. Dette blir blant annet nevnt i læreplanen, og omhandler at man skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap, samt tenke kritisk omkring hvordan kunnskap utvikles. Forståelse om at kritisk tenkning kun omhandler og knytter seg til dette, representerer imidlertid en ufullstendig og snever forståelse av begrepet, og viser seg å være en «vanlig fallgruve» Børresen, 2020). Ifølge Alec Fisher og hans forståelse av tenkeferdigheter, er det viktig at man forstår kritisk tenkning som noe mer enn en rent kognitiv prosess (Ferrer et al., 2019, s. 14). Han poengterer at kritisk tenkning ikke bare dreier seg om å kunne vurdere og evaluere informasjon, men at det også omhandler å konstruere, fatte og produsere egne argumenter og konklusjoner. Altså å kunne ta i bruk og anvende egne tanker og refleksjoner i praksis, og som utgangspunkt for handling.

Selv om evne til kildekritikk og det å kunne vurdere andres arbeid og tekst, blir nevnt hyppigst sett opp i mot forståelse for kritisk tenkning, er det også andre viktige aspekter ved begrepet som trekkes frem. En av respondentene skriver følgende om kritisk tenkning:

«Å stille seg kritisk til samfunnsforhold og vurdere og drøfte ulike problemstillinger knyttet til faget.»

Denne forståelsen av kritisk tenkning har en direkte samfunnsorientert tilnærming, og retter seg mot det å kunne anvende tenkningen til å vurdere omgivelsene og stille seg kritisk til forhold i samfunnet. Dette er et viktig poeng, altså, hvorfor og hvordan man skal kunne anvende reflekterende og analytisk tenkning. Selv om forklaringen på hva kritisk tenkning er og innebærer kan synes å være noe snever, vektlegger respondenten en handlingsdimensjon. Altså at vedkommende poengterer hva tenkningen skal kunne brukes til, og den får dermed en funksjon.

I Lim's (2015) rammeverk for opplæring i kritisk tenkning blir det å jobbe med å forstå mekanismer, strukturer og maktrelasjoner i samfunnet, poengtert som viktig (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 52). Dette kan knyttes opp mot det å stille seg kritisk til samfunnsforhold, og videre å drøfte ulike problemstillinger i faget.

Som nevnt er Lim (2015) videre opptatt av perspektivmangfold, noe som poengteres som viktig i følgende lærers svar:

«Kritisk tenkning betyr å se flere sider av en sak, og å ikke akseptere påstander som en sannhet. Jeg mener det innebærer å vurdere ulike emner, og innhente informasjon for å ta et standpunkt til noe.»

Respondenten uttrykker at det er viktig å se flere sider av en sak, og vurdere ulike emner. I tillegg til dette påpeker vedkommende at man må innhente informasjon for å kunne ta standpunkt til noe.

Beate Børresen poengterer blant annet nettopp dette, at det er viktig å søke kunnskap og basere seg

på erfaringer og logikk for å tenke kritisk. Hun hevder også at kritisk tenkning knytter seg til å vurdere «ting» som påstås, og at det er viktig å kunne ta andres perspektiver (Børresen, 2020). Dette er i tråd med det denne respondenten uttrykker.

En annen respondent skriver:

«Mennesker (her: Elevene) må lære seg å være kildekritiske og bevisste. Utfordre eksisterende ideer og fakta, undersøke, bruke fornuften. Reflektere over det de hører, ser og leser. Stille spørsmål og søke svar. Her er det også viktig å koble inn etikken, og samtidig bruke vitenskapen.»

Vedkommende poengterer og trekker frem flere viktige aspekter ved kritisk tenkning. Viktige nøkkelord er: å reflektere, undersøke, utfordre og stille spørsmål. I tillegg til at aspektet med kildekritikk nevnes, trekker hen frem et perspektiv ved kritisk tenkning som innebærer å stille spørsmål, søke svar, og utfordre eksisterende ideer og fakta. Det poengteres altså her at kritisk tenkning innebærer noe mer enn å bare kunne vurdere og stille seg kritisk til informasjon man blir eksponert for. Dette handler om å ta kritisk tenkning aktivt i bruk, noe som poengteres som viktig i læreplanen. Altså at kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer, med utgangspunkt i kunnskap og etiske overveielser (Utdanningsdirektoratet, 2020). En slik forståelse av kritisk tenkning, kan trolig være med på å legge grunnlag for en undervisningspraksis som er i tråd med prinsipper for kritisk tenkning slik det blir beskrevet i læreplanen. Videre vil man da kunne være med på å støtte oppunder elevenes dannelsesprosess, som er et viktig ledd i prosessen for å kunne skape aktive demokratiske medborgere, som tar gode, etiske og veloverveide valg.

Kritisk tenkning blir som tidligere nevnt både definert og tolket på ulike måter i litteratur om emnet. Som vi ser ut i fra noen av respondentenes svar ovenfor i teksten, er det også stor variasjon i den enkelte lærers svar og videre forståelse av hva kritisk tenkning som begrep, omfatter og innebærer. Majoriteten av lærerne i spørreundersøkelsen mener at kritisk tenkning er noe det er svært viktig å tilrettelegge for. Forståelsen den enkelte har av kritisk tenkning vil imidlertid være med på å kunne legge grunnlag for hva slags undervisning og opplæring den enkelte faktisk får.

Når lærerne skal legge til rette for kritisk tenkning i undervisning og opplæring, skal de i hovedsak forholde seg til kritisk tenkning slik det blir definert i læreplanen. I den nye læreplanen, LK20, blir kritisk tenkning definert tydeligere og mer spesifikt enn i tidligere læreplaner. 76,9 % angir at de enten er godt kjent eller svært godt kjent med innholdet i kritisk tenkning slik det fremkommer i

LK20. Ut i fra dette skulle man kanskje tro at man skulle få noe mer homogenitet i svarene sett opp i mot spørsmålet hvor lærerne skulle definere kritisk tenkning ut ifra egen forståelse. Det fremkommer imidlertid stor variasjon innenfor det lærerne poengterer som viktige aspekter ved kritisk tenkning. Evne til å tenke selv og reflektere, samt å kunne vurdere informasjon og være kildekritisk, er de aspektene som blir trukket hyppigst frem i undersøkelsen. Dette viser at mange har en forståelse av kritisk tenkning som en holdning i møte med informasjon, og at fokuset ligger på tenkningen og de rent «kognitive prosessene». I og med at man kan observere stor variasjon i innholdet i svarene på dette spørsmålet, både i forhold til grad av utdypning og hvilke aspekter som blir trukket frem, er det grunn til å tro at det også forekommer variasjon innenfor hvordan kritisk tenkning faktisk implementeres i undervisningssammenheng.

4.3 På hvilke måter tilrettelegger lærere for kritisk tenkning i undervisningen

Videre er det interessant å undersøke hvordan lærere faktisk tilrettelegger for kritisk tenkning i klasserommet, via konkrete undervisningsaktiviteter og metoder. Dette omhandler hvordan den enkelte lærers forståelse av begrepet, faktisk fremmes og utspiller seg i klasserommet. Det som blir trukket frem og kommentert i følgende delkapittel, er hvilke undervisningsmetoder- og aktiviteter for utvikling av kritisk tenkning respondentene i undersøkelsen tar i bruk, og de som da særlig vektlegges. For å få svar på dette ble lærerne stilt følgende spørsmål i spørreundersøkelsen:

Hvilke undervisningsmetoder og/eller læringsaktiviteter mener du i størst grad bidrar til utvikling av kritisk tenkning hos elever i grunnskolen? Og hvorfor?

På hvilken måte legger din undervisningspraksis i samfunnsfag tilrette for utvikling av kritisk tenkning?

I likhet med det andre åpne spørsmålet i undersøkelsen, hvor lærerne skal definere kritisk tenkning, fremkommer det også her stor variasjon i hva respondentene svarer og uttrykker. Dette sett opp i mot lengde på svaret og i hvilken grad respondenten utdyper informasjonen hen kommer med. Ulike tilnærminger til undervisning både om og for kritisk tenkning fremmes, og vektlegges. Sett opp i mot spørsmålet om hvilke undervisningsmetoder og læringsaktiviteter lærerne mener i størst grad bidrar til kritisk tenkning hos elever i grunnskolen, er gruppearbeid, samtale og samarbeid med andre, det som blir trukket frem flest ganger. Flere respondenter poengterer at jobbing i par eller grupper er en god metode, dette sett opp i mot at man under en samtale får diskutert meningene sine med andre. At samtale med andre er viktig for å fremme kritisk tenkning hos elever i skolen, underbygges i det dialektiske prinsipp utarbeidet av Georg Wilhelm Friedrich Hegel. I samtale med andre, får man

diskutert ulike perspektiver og sannheter, noe som kan føre til større innsikt hos det enkelte individ (Lenz, 2020, s. 59). Videre for å få til å skape gode og konstruktive samtaler, er det viktig å skape rom for å ha forskjellige meninger, og jobbe for etableringen av et trygt klassemiljø. Dette er noe som blir poengtert og trukket frem som viktig av samtlige respondenter.

At samtale og samhandling med andre er viktig, trekker også Beate Børresen frem. Hun mener at kritisk tenkning fordrer å kunne ta andres perspektiv, å ha evne til å korrigere egne oppfatninger, bruke saklig språk og våge å stole på egne konklusjoner (Børresen, 2020). Dette er viktige sider ved det å samtale med andre. Respondentene trekker frem presentasjoner, prosjekt- og fordypningsarbeid i grupper, frem som konkrete forslag på undervisningsmetoder og læringsaktiviteter for samarbeid og videre utvikling av kritisk tenkning. Noen poengterer i forbindelse med dette at det er viktig å innta en aktiv lærerrolle, hvor man utfordrer elevene, ved å stille utforskende og utviklende spørsmål. I tilknytning til dette er det en rekke informanter som nevner aspektet med å la elevene jobbe med å analysere, vurdere og begrunne egne tanker og antakelser. Dette ved å blant annet legge til rette for utforskende og aktiviserende oppgaver, som øver elevenes evne til refleksjon.

En respondent svarer følgende:

«Klasseromssamtale og samtaler elevene i mellom. Her bruker vi bla dagsaktuelle saker og nyheter, debattprogrammer og dokumentarer. Jeg har brukt tenk.faktisk.no en del også. Elevene kan jobbe alene, med læringspartner og vi kan diskutere i grupper og plenum. Det er saker og caser som er relevante og som utfordrer og engasjerer elevene.»

Respondenten trekker frem samtale, i grupper og i plenum, som viktig for å kunne legge til rette for diskusjon og videre utvikling av kritisk tenkning. Vedkommende refererer også til en konkret digital-læringsressurs, noe som trolig reflekterer at vedkommende har et bevisst forhold sett opp imot det å tilrettelegge for kritisk tenkning i undervisningen. Videre skriver vedkommende om at hen tar i bruk dagsaktuelle saker, nyheter og dokumentarer, som er relevante og engasjerende for elevene. Dette er noe som trekkes frem som viktig av flere i undersøkelsen. Det å trekke inn ulike dagsaktuelle problemstillinger som elevene kan relatere til og engasjeres av, er viktig sett opp imot Lim's (2015) rammeverk for opplæring i kritisk tenkning i samfunnsfag. I tilknytning til dette er det flere som nevner det å lære elevene om; filterbobler, ekkokammere og konspirasjonsteorier. Dette har direkte tilknytning til læring om og for kritisk tenkning, og vil kunne gjøre elevene bevisst på hvordan algoritmer og ferdsel på internett kan forme meningene og synspunktene våre. Sett opp imot dagens moderne samfunn, med internett og en ustanselig flom av informasjon, er dette trolig svært hensiktsmessig å undervise om.

Dette henger igjen sammen med det å lære elevene om kildebruk og kildekritikk, noe som også blir nevnt gjentatte ganger i forbindelse med spørsmålet om undervisningsmetoder- og aktiviteter som kan fremme kritisk tenkning. Her vektlegger flere at elevene bør få opplæring om kildekritikk, og øving i å vurdere og sammenlikne kilder. Blant annet gjennom å lese tekster om samme tema fra ulike kilder. Det er en utbredt forståelse blant respondentene i undersøkelsen at kritisk tenkning omhandler å utøve kildekritikk. Videre, er det derfor ikke et overaskende funn at dette også nevnes hyppig sett opp imot hvilke undervisnings- og læringsaktiviteter lærere tilrettelegger for i forbindelse med kritisk tenkning. Samtlige oppgir at de i egen undervisning har stort fokus på kildehenvisninger og kildebevissthet, og enkelte har også innarbeidet faste rutiner på dette. En respondent skriver for eksempel at hen har innledet enn praksis hvor hen når som helst kan spørre elevene om kildekritisk analyse av egne funn.

For å fremme kritisk tenkning i samfunnsfaget og egen undervisningspraksis er det flere ting, som nevnt går igjen i besvarelsene til informantene. Et aspekt som blir nevnt flere ganger er at man som lærer aktivt må tenke igjennom hvordan man presenterer og fremstiller fagstoff. I tilknytning til dette poengterer flere at det er viktig å vektlegge perspektivtaking og sammenhengforståelse i undervisningen. Følgende respondent poengterer dette i svaret sitt:

«Skape trygt klassemiljø med rom for diskusjon og ulike meninger innenfor viser rammer. Ved å la elevene være aktive, søkende, undrende og undersøkende. Trekke paralleller mellom fortid og nåtid. Øve på å se ting i sammenheng.»

Å trekke paralleller mellom fortid og nåtid, handler om å bruke historien til å forstå hvorfor og hvordan samfunnet er strukturert i dag. Sett opp imot Lim`s (2015) premisser for en relasjonell og samfunnsorientert tilnærming til kritisk tenkning, er dette viktig. Disse aspektene er også sentrale innenfor kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger», i læreplanen for samfunnsfag. Dette handler om å skape historisk bevissthet hos elevene, og få dem til å forstå hvordan ting henger sammen i verden. I tillegg til dette, er det mange som skriver at det er viktig å få frem og presentere ulike sider av en sak, i samfunnsfagundervisningen. Dette innebærer å bruke metoder som gir flere innfallsvinkler til et tema. I sammenheng med dette er det viktig å stimulere elevene til å bli nysgjerrige og undrende, noe som mange påpeker som viktig i egen undervisningspraksis.

Vi kan oppsummere med å si at følgende metoder- og læringsaktiviteter vektlegges som særlig viktige sett opp imot utvikling av kritisk tenkning, av respondentene i undersøkelsen:

- Gruppearbeid, samtale og samarbeid med andre
- Fremme ulike synspunkter, problemstillinger og dagsaktuelle saker i undervisningen
- Opplæring om og for god kildebruk, og evne til kildekritikk
- La elevene jobbe med å analysere, vurdere og begrunne egne antakelser

I sammenheng med dette jobber samtlige av samfunnsfaglære i undersøkelsen med å skape rom for å ha forskjellige meninger, og etablere et trygt klassemiljø hvor det å ha forskjellige meninger skal være «lov». Videre poengteres det at læreren må innta en aktiv rolle, hvor hen må utfordre elevene, og tenke på hvordan man presenterer og fremstiller fagstoff. I den forbindelse poengterer flere at det i samfunnsfaget er viktig å jobbe med perspektivtaking og sammenhengforståelse. Mange hevder også aspektet med kildekritikk, og at det er viktig å gi elevene verktøy som gjør at de blir gode til å finne, og vurdere kilder. I tillegg trekkes lærerrollen frem, og som nevnt at det er viktig å stimulere elevene til å bli nysgjerrige og undrende. Dette ved å stille kritiske og reflekterende spørsmål, samt å få elevene til å ville stille spørsmål selv.

Selv om det er visse aktiviteter, metoder, tanker og refleksjoner som går igjen i de ulike besvarelsene i undersøkelsen, er det stor variasjon i hver enkelt respondents svar. Noen nevner flere ulike aktiviteter og metoder, og beretter om etablerte rutiner- og undervisningspraksiser sett opp imot læring for kritisk tenkning. Andre respondenter, fatter seg i korthet. Følgende to respondenters svar, på spørsmålet om hvordan egen undervisningspraksis legger tilrette for utvikling av kritisk tenkning, er et eksempel på dette:

«Jeg stiller mye spørsmål for å tilrettelegge for kritisk tenkning. Utfordre de med utsagn som gjør at de må tenke kritisk. Vise ulike parter sine syn på en nyhetssak. Øve de til å lære å se flere sider av samme sak. Snakke om objektivt og subjektivt. Få de til å tenke selv og stille spørsmål. Hvorfor er det slik? Hvordan kan folk tenke så ulikt? Hvorfor er det slik? Hva tenker du selv og hvorfor? Tar vi alt for sannheter? Hvem bestemmer hva som er sant?»

«Elevene får selv finne informasjon om temaer på nettet og må begrunne valg av kilde, samt drøfte motsigende kilder»

Respondenten som har skrevet det første svaret, har trolig et mer aktivt og bevisst forhold til implementering av kritisk tenkning i undervisningssammenheng, enn respondenten som formulerte svar nummer to. Dette henger trolig sammen med hvilken forståelse lærerne har av begrepet. Den som har formulert det andre svaret, vektlegger det å vurdere- og finne informasjon. Dette er viktig,

men dersom det er kun dette aspektet som vektlegges, vil det representere en snever undervisningspraksis sett opp i mot kritisk tenkning og LK20. Forfatteren av det første svaret derimot, uttrykker et sterkt fokus på «hvorfor- og hvordan kunnskap», noe som kan synes å være svært viktig i en undervisningspraksis som har til formål å fremme kritisk tenkning.

5. Avslutning

Som lærer har man som nevnt et viktig ansvar sett opp imot å sette prinsipper og overordnede mål fastsatt av statlige myndigheter, ut i live. Prinsippet om å tilrettelegge for kritisk tenkning, vektlegges i dagens læreplan, og utfordrer i stor grad den enkelte lærers profesjonelle skjønn, klasseledelse og undervisningspraksis. Dette bringer oss tilbake til problemstillingen for denne oppgaven, som skulle undersøke hvilken forståelse ulike lærere har av begrepet, og hvilke metoder og læringsaktiviteter lærere tar i bruk for å fremme kritisk tenkning i samfunnsfaget.

Undersøkelsen viser at majoriteten av lærere mener kritisk tenkning er viktig å tilrettelegge for. Når lærerne imidlertid skal formulere innholdet i kritisk tenkning, fremkommer det stor variasjon sett opp imot hvilke aspekter ved begrepet som poengteres og vektlegges. Den vanligste oppfattelsen viser seg å være kritisk tenkning som evne til kildekritikk, og til å kunne vurdere informasjon. Andre vektlegger imidlertid også en «handlingsdimensjon» ved kritisk tenkning, hvor det å aktivt stille spørsmål, utforske ulike sider av sak, og stille seg kritisk til samfunnsforhold, nevnes. For å implementere kritisk tenkning i undervisningen i skolen, fremmes dialog og klasseromssamtalen frem som viktige virkemidler. Her poengteres den aktive lærerrollen, og at det er viktig å stille spørsmål som leder til undring og refleksjon. I tilknytning til dette poengterer flere at det er viktig å ta i bruk dagsaktuelle saker, og saker som kan engasjere og fenge elevene. Videre sett opp imot kritisk tenkning i samfunnsfaget, trekkes undervisning med fokus på perspektivtaking og sammenhengforståelse, frem som viktig.

Alle lærerne som har deltatt i undersøkelsen, har svart på de ulike spørsmålene og har således trolig et noe bevisst forhold til hvordan de tilrettelegger for kritisk tenkning. Svarene på de ulike spørsmålene viser imidlertid at det er stor variasjon innen hvordan lærere forstår kritisk tenkning, og videre da hvordan de tilrettelegger for prinsippet i praksis gjennom samfunnsfagundervisning. Noen viser til en praksis og forståelse av begrepet som kan knyttes opp til læreplanens visjon og forklaring av kritisk tenkning, andre har et snevrere syn på- og forståelse av begrepet. I hvilken grad kritisk tenkning blir praktisert og øvd på i klasserommet i regi av den enkelte lærer, er imidlertid viktig, og vil kunne påvirke elevenes dannelsesprosess og evne til å delta i samfunnet som aktive medborgere.

Referanser:

Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre skole 2/2020*

Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/kritisk-om-kritisk-tenkning/>

Ferrer, M & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

Holmer, R, S. (2020). *Kritisk tenkning i samfunnsfag: en kvalitativ studie om læreplanenes utvikling av begrepet kritisk tenkning og læreres forståelse av begrepet [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]*.

Hentet fra:

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/18847/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Johannessen, A., Tufte, P, A., Christoffersen., L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg). Abstrakt forlag

Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget

Ryen, E., Sandvik, M., Jøsok, E., Jegstad, K, M. (2019). Kritisk tenkning. *Bedre skole 2/2019*.

Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/kritisk-tenkning/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del – opplæringens verdigrunnlag. *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Udir. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del – opplæringens verdigrunnlag. *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Udir. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Vedlegg

Spørreskjemaet som er utarbeidet i forbindelse med FoU-oppgaven:

Kritisk tenkning i samfunnsfag på ungdomstrinnet

Spørsmål 1:

Forklar begrepet «kritisk «tenkning» slik du forstår det
Skriv gjerne så utfyllende som mulig

Spørsmål 2:

I hvilken grad er du kjent med innholdet i begrepet «kritisk tenkning», slik det fremkommer i LK20?

Svært godt kjent

Godt kjent

Verken eller

Lite kjent

Svært lite kjent

Ikke relevant

Spørsmål 3:

Hvor viktig mener du det er å tilrettelegge for utvikling av kritisk tenkning i samfunnsfagundervisning?

Svært viktig

Relativt viktig

Vet ikke

Relativt uviktig

Helt uviktig

Ikke relevant

Spørsmål 4:

I hvilken grad er undervisning for kritisk tenkning noe du aktivt og bevisst legger til rette for i planleggingen av undervisningsøkter?

Fra 1 (liten grad) til 5 (høy grad)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Ikke relevant

Spørsmål 5:

Hvilke undervisningsmetoder og/eller læringsaktiviteter mener du i størst grad bidrar til utvikling av kritisk tenkning hos elever i grunnskolen? Og hvorfor?

Skriv gjerne så utfyllende som mulig

Spørsmål 6:

På hvilke måte legger din undervisningspraksis i samfunnsfag tilrette for utvikling av kritisk tenkning?

Skriv gjerne så utfyllende som mulig