

Daniel Nøsavik Heimen

# Kritisk tenkning i samfunnsfag

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10. Samfunnsfag

Veileder: Eline Drury Løvlien

Mai 2024



Daniel Nøsavik Heimen

# Kritisk tenkning i samfunnsfag

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10. Samfunnsfag  
Veileder: Eline Drury Løvlien  
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg intervjuet 4 lærere for å prøve å besvare problemstillingen:

*Hvordan forstår lærere i samfunnsfag begrepet kritisk tenkning, og hvordan påvirker dette undervisning som har til hensikt å utvikle kritisk tenkning hos elevene?*

Formålet med oppgaven er å kunne belyse temaet kritisk tenking i samfunnsfag med et fokus på lærernes perspektiver, erfaringer og meninger. Motivasjonen for oppgaven kommer fra de endrede grunnleggende prinsippene og retningslinjene som har kommet mens jeg har studert for å bli lærer. Samtidig som jeg ser fram til å ta fatt på arbeidet i skolen og jobbe med dette i praksis.

I oppgaven bruker jeg en kvalitativ metode, hvor jeg har gjennomført 4 semistrukturerte intervjuer for å samle inn datamateriale. Gjennom en induktiv analyse bruker jeg egen drøfting og et teoretisk rammeverk bestående av teori på begrepet kritisk tenkning, kritisk tenkning i skolen og kritisk tenkning i undervisning, for å komme frem til resultatet av oppgaven.

Funnene gjort i oppgaven gir en oppfatning av at forståelsen for begrepet blant informantene skiller seg fra det tradisjonelle synet på kritisk tenkning i skolen. Hvor man kan se at forståelsen bygger på at begrepet dreier seg om mer enn kildekritikk. Samtidig viser funnene at informantene ordlegger seg forskjellig, selv om man kan se mye felles blant forståelsen av begrepet. Noe som kan tyde på at det er lærernes egne tolkninger av begrepet, ut ifra læreplanen og andre kilder som kommer frem i datamaterialet. Funnene i oppgaven belyser også at lærerne har et ønske om å få til kritisk tenkning i undervisningen sin. Eksempelene på hvordan de gjennomfører dette i praksis viser at slik undervisning som oftest blir satt i en kontekst av dagsaktuelle og reelle samfunnsmessige problemstillinger.

Resultatene av denne forskningen må ses i kontekst med omfanget. Hvor dette er datamaterialet hentet fra fire lærere. Resultatet kan ikke ses på som generaliserbart eller gjeldende for andre lærere. Forskningen kan bidra til å belyse årsaker til ulikheter og likheter innenfor kritisk tenkning i skolen, på en måte som kan gi støtte eller grunnlag for ny forskning. Resultatene kan også være med på å forsterke eller svekke trender man kan finne ved å sammenligne den med annen forskning som omfatter lignende problemstillinger og forskningsspørsmål. Siden forskningen argumenterer mot det tradisjonelle synet av kritisk tenkning i skolen kan det være interessant å undersøke dette videre.

## Abstract

In this assignment, I have interviewed four teachers to try to answer the research question:

*How do social studies teachers understand the concept of critical thinking, and how does this understanding influence teaching aimed at developing critical thinking in students?*

The purpose of the assignment is to shed light on the topic of critical thinking in social studies with a focus on teachers' perspectives, experiences, and opinions. The motivation for this assignment comes from the changed fundamental principles and guidelines that have emerged while I have been studying to become a teacher. At the same time, I look forward to starting work in the school and working with this in practice.

In the assignment, I use a qualitative method, where I have conducted four semi-structured interviews to collect data. Through an inductive analysis, I use my own discussion and a theoretical framework consisting of theory on the concept of critical thinking, critical thinking in school, and critical thinking in teaching, to arrive at the results of the assignment.

The findings made in the assignment provide an understanding that the informants' understanding of the concept differs from the traditional view of critical thinking in schools. It is evident that their understanding is based on the notion that the concept involves more than just source criticism. At the same time, the findings show that the informants express themselves differently, even though there is a lot of common ground in their understanding of the concept. This may suggest that the teachers' own interpretations of the concept, based on the curriculum and other sources, emerge in the data. The findings in the assignment also highlight that teachers have a desire to achieve critical thinking in their teaching. The examples of how they implement this in practice show that such teaching is most often set in the context of current and real societal issues.

The results of this research must be viewed in context with its scope, where the data is gathered from four teachers. The results cannot be seen as generalizable or applicable to other teachers. The research can help shed light on the reasons for differences and similarities in critical thinking in schools in a way that can support or provide a basis for new research. The results can also reinforce or weaken trends that can be found by comparing them with other research that encompasses similar issues and research questions. Since the research argues against the traditional view of critical thinking in schools, it may be interesting to investigate this further.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende og interessant. Jeg har kjent på en voksende nysgjerrighet og interesse innenfor emnet. Til tider har arbeidet vært tungt og vanskelig. Da har jeg heldigvis hatt gode mennesker rundt meg til å hjelpe meg videre i prosessen. Derfor ønsker jeg å gi de honnør og takk for hjelpen.

Først og fremst må jeg takke min veileder Eline Drury Løvlien som har hjulpet meg godt gjennom hele arbeidsprosessen. Uten din veiledning er det vanskelig å se for meg jeg stått med en ferdig oppgave her og nå. Jeg setter utrolig pris på viljen du har vist til å ta del i oppgaven, hjelpen du har vist i å finne relevant teori, tilgjengeligheten og fleksibiliteten du har vist.

Takk til min mor og stefar, som har støttet meg gjennom dette utdanningsløpet og i dette arbeidet. Dere er alltid der for meg og det er alltid lett for meg å be om hjelp fra dere.

Takk til mine venner Joakim Iversen, Lasse Iversen og Håkon Andre Schulstad. Dere har lyst opp hverdagen med humor og motivasjon, som har gjort dette semesteret håndterlig og gøy.

Til slutt ønsker jeg å takke informantene som deltok i mine intervjuer. Uten deres erfaringer og meninger hadde ikke denne oppgaven vært mulig. Jeg setter pris på at dere tok dere tid til å delta og at dere viste høy profesjonalitet i mitt arbeid med dere.

## Innhold

|   |     |
|---|-----|
| Sammendrag .....  | V   |
| Abstract .....  | VI  |
| Forord .....  | VII |
| Tabelliste .....  | X   |
| 1 – Introduksjon .....  | 1   |
| 1.1 – Bakgrunn for studien .....  | 1   |
| 1.2 – Problemstilling .....   | 2   |
| 1.3 – Oppgavens struktur.....   | 2   |
| 2 – Teori .....   | 3   |
| 2.1 – Begrepet kritisk tenkning .....   | 3   |
| 2.2 – Kritisk tenkning i skolen.....  | 7   |
| 2.3 – Klasserommet som arena for å utvikle kritisk tenkning .....   | 8   |
| 3 – Metode .....  | 11  |
| 3.1 – Forskningsdesign .....  | 11  |
| 3.2 – Utvalg og rekruttering av informantene .....  | 11  |
| 3.3 – Informantene .....  | 13  |
| 3.4 – Semistrukturerte intervju og intervjuguide.....   | 13  |
| 3.5 – Etske hensyn .....  | 15  |
| 3.6 – Studiens kvalitet.....  | 15  |
| 4 – Analyse og Diskusjon.....   | 16  |
| 4.1 – Forskningsspørsmål 1 - Forståelse av kritisk tenkning.....  | 16  |
| Innledende analyse av forståelse – En utradisjonell pekepinn .....  | 16  |
| Analyse av forståelse med et mer komplett syn på datamaterialet – En felles<br>forståelse med ulike perspektiver..... | 21  |
| 4.2 – Forskningsspørsmål 2 og 3: Sosiale medier og lærebøker.....   | 23  |
| Lærebøkene som informasjonskilde – Kvalitet, kontekstualisering og ulike erfaringer<br>.....                          | 26  |



|  |    |
|--|----|
| 4.3 – Forsknings spørsmål 4: Utvikling av kritisk tenkning gjennom undervisning .....                    | 29 |
| Generelle metoder for undervisning – Tilrettelagt undervisning og kritisk tenking med et innhold .....   | 29 |
| Spesifikke metoder for undervisning – Dialogisk undervisning og samfunnsaktuelle problemstillinger ..... | 30 |
| 5 – Konklusjon .....   | 32 |
| Litteraturliste .....  | 35 |
| Vedlegg / Appendiks .....  | 37 |
| Vedlegg 1 - Intervjuguide.....   | 37 |

## Tabelliste

|   |    |
|---|----|
| Tabell 1 Faciones kjerneferdigheter (Facione, 1990) ..... | 5  |
| Tabell 2 Informantene som deltok i studien .....          | 13 |

## 1 – Introduksjon

I en verden der "post-truth" og "fake news" har blitt urovekkende vanlige uttrykk, hvor sosiale medier flommer over av informasjon og desinformasjon i en uendelig strøm, står vi overfor en unik utfordring. Denne utfordringen er ikke bare teknologisk eller politisk, men grunnleggende pedagogisk. Hvordan kan vi forberede våre ungdommer til å navigere i dette komplekse informasjonslandskapet? Hvordan kan vi sikre at de ikke bare absorberer det de ser og hører, men også analyserer det, vurderer det kritisk og trekker informerte konklusjoner? I denne stadig skiftende digitale æraen, hviler ansvaret ikke bare på ungdommene selv, men også på deres lærere. De som guider dem gjennom læringsreisen og hjelper de med å bygge et intellektuelt grunnlag. Men hvordan forstår lærere selv begrepet kritisk tenkning? Er det bare et ord i læreplanen, eller er det en levende, praktisk ferdighet som de kan integrere i sin undervisning? Hvordan blir denne ferdigheten formidlet til elevene og hvilke tilnærminger finnes det blant lærere i dag?

Dette er spørsmål som ikke bare angår en enkelt skole eller et enkelt samfunn, men hele vår globale samfunnsorden. I denne masteroppgaven dykker jeg ned i hjertet av disse spørsmålene, og vil utforske læreres forståelse av begrepet kritisk tenkning. Gjennom en kombinasjon av teoretiske perspektiver og empirisk forskning, håper jeg å kaste lys over denne viktige dimensjonen av utdanning. Ved å forstå lærernes perspektiver og praksiser innenfor kritisk tenkning, kan vi ikke bare identifisere utfordringene, men også utvide horisonten vi har for muligheter innenfor denne dimensjonen.

### 1.1 – Bakgrunn for studien

Gjennom snart 5 år i utdanningen som grunnskolelærer har jeg fått en stadig større forståelse av utdanningssystemets grunnleggende prinsipper og retningslinjer. Opplæringsloven, som danner ryggraden i norsk utdanningspolitikk, understreker viktigheten av å utvikle elevenes kritiske tenkning og evne til å analysere og reflektere over informasjon. Blant annet står det her: «*Elevane og lærlingane skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst*» (Opplæringslova, 2023). Læreplanen legger også vekt på dette. I overordnet del av læreplanen LK20 har kritisk tenkning og etisk bevissthet et eget underkapittel som en del av opplæringsens verdigrunnlag. Her står det blant annet at: «*Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet*» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Innenfor overordnet del står det også i større grad en forklaring på hva det å utvikle kritisk tenkning hos elevene vil si. LK20 formulerer det slik: «*Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer at å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer (ibid. s.6).*» Videre viser den også til at kritisk tenkning har noe med innsikt å gjøre da den sier: «*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*»(ibid. s.6).

Underveis som jeg har blitt mer kjent med de overordnede prinsippene og retningslinjene i opplæringen har jeg også forstått at det ikke er en fullstendig enighet om hva begrepet innebærer. Ved å undersøke teori utarbeidet om dette begrepet kan man se at begrepet stadig har vært i endring og at det er flere synspunkter innenfor dette feltet. En spennende faktor med arbeidet av denne oppgaven ble derfor også å undersøke hvilke synspunkter og teori læreplanens definisjon bygger på. Det som gjør denne studien spesielt interessant, er korrelasjonen mellom læreplanens intensjoner når det gjelder begrepet kritisk tenkning og lærernes egen forståelse av dette begrepet. Mens læreplanen kan gi en overordnet retning, er det ikke nødvendigvis en klar linje mellom dens definisjon og lærernes tolkning og praksis. Å utforske denne korrelasjonen kan gi oss verdifull innsikt i hvordan teoretiske konsepter blir implementert i klasserommet, og hvilke faktorer som påvirker denne prosessen.

## 1.2 – Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg undersøke forståelsen av begrepet kritisk tenkning blant et utvalg av lærere. I tillegg til dette vil jeg undersøke hvordan disse lærerne arbeider med begrepet og om forståelsen av begrepet påvirker måten de arbeider på. Hvordan lærerne arbeider med dette mener jeg er essensielt å se på, da den er bygget på deres forståelse og direkte påvirker elevenes læringsutbytte innenfor kritisk tenkning. Evnen til å tenke kritisk er noe som burde modelleres av lærerne. Det er derfor viktig at modelleringen er bygget opp av et klart bilde av begrepet (Moon, 2008).

Studien er bygget på en kvalitativ metode, hvor målet er å skaffe seg kunnskap om et utvalgs læreres tanker, meninger og erfaringer innenfor feltet. Lærernes beskrivelser blir analysert og tolket opp mot oppgavens overordnede problemstilling som er:

*Hvordan forstår lærere i samfunnsfag begrepet kritisk tenkning, og hvordan påvirker dette undervisning som har til hensikt å utvikle kritisk tenkning hos elevene?*

## 1.3 – Oppgavens struktur

Oppgaven er bygget opp slik at man skal følge min tilnærming til oppgaven. Etter innledningen vil jeg gå inn på relevant teori som har blitt utarbeidet innenfor feltet tidligere. Her vil jeg undersøke ulike perspektiver på begrepet kritisk tenkning, skolens formål og praksis og undervisningsmetoder innenfor kritisk tenkning. I 3. kapittel vil jeg gå inn på valg av metode og hvordan jeg har arbeidet med studien. Her vil fokuset være på transparens slik at leseren får en forståelse av den metodiske tilnærmingen. I kapittel 4. vil fokuset være på å presentere analysen av data, samt funn og diskusjon av disse. Til slutt i oppgaven kommer konklusjonen, hvor jeg vil oppsummere de viktigste funnene og drøfte hvilken betydning oppgaven kan ha for fremtidig forskning og bruk.

## 2 – Teori

Som dette kapittelet vil vise, er det mye og til tider motstridende teori rundt begrepet kritisk tenkning. På grunn av oppgavens omfang, har jeg valgt å begrense hvor bredt jeg har gått inn i denne omfattende teorien. Dette har skapt et passende teoretisk rammeverk for å analysere datamaterialet og svare på problemstillingen. Formålet er at denne teorien kan sette analysen og datamaterialet i en kontekst som kan forstås av lærere, studenter og andre som kan dra nytte av oppgavens funn.

### 2.1 – Begrepet kritisk tenkning

Det er bred enighet om at kritisk tenkning er en stadig viktigere ferdighet i dagens utviklende samfunn. Denne påstanden kan forankres i endringen vi har sett i læreplanens utvikling fra kunnskapsløftet (2006) til fagfornyelsen (2020). Her står det blant annet under overskriften samfunnskritisk tenkning og sammenhenger at elevene skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiv og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utfordringen vi står ovenfor er at vi med dagens overflod av informasjon, risikerer at subjektive opplevelser og følelser overtar den autoriteten som empirisk basert vitenskapelig kunnskap har hatt. Det kan være en aktuell fare for demokratiet og for å utvikle aktive deltakende medborgere, at vi i større grad har blitt passive mottakere ovenfor et samfunn hvor subjektive synspunkter får større og større plass (Ferrer & Wetlesen, 2019).

Ferrer og Wetlesen (2019) forklarer i sin bok kritisk tenkning i samfunnsfag at ordet kritisk i denne sammenheng stammer fra det gammelgreske ordet *kínein* som betyr å skjelve. Ser man på språkrådets definisjon av adjektivet kritisk kan det gjelde "være streng eller negativ, granskende eller undersøkende, at noe er avgjørende, farlig eller tegn på en krise eller som en overgang mellom ulike faser eller som en ytre grense innenfor fysikken (Språkrådet, Kritisk, 2024). Slik sett, må man holde tungen rett i munnen når vi snakker om begrepet kritisk tenkning. Kanskje kan man argumentere for at en pre-eksisterende kunnskap om innholdet av begrepet er nødvendig for å kunne forstå begrepet, og at de individuelle ordene ikke kan betraktes som en fullstendig beskrivelse.

Dersom man stopper opp og stiller spørsmålet hva kritisk tenkning innebærer, er det ikke en felles enighet om hva svaret er. Ferrer og Wetlesen formulerer det slik:

*«Kritisk tenkning blir definert på ulike måter, men gjennomgående handler det om reflekterende tenkning, og en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter» (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 11).*

21st Century skills er et begrep som blir beskrevet i boken *21st Century skills: learning for life in our times*. Forklart enkelt er 21st Century skills et begrep som omhandler ulike ferdigheter og aspekter innenfor læring og innovasjon. Hvor man tidligere i opplæringen har fokusert på viktige innhold innenfor hvert fagfelt har man i nyere tid sett et større fokus på utforskning, nye ideer og dybdelæring innenfor disse feltene. Med disse

moderne måtene å angripe opplæringen på mener forfatterne at det er nødvendig også med opplæring i ferdigheter som gjør at man kan lykkes i slikt arbeid. I tillegg til dette forklarer boken at det har dukket opp nye fagfelt som bærekraft og finans, som også krever en forståelse av ferdighetene som går under 21st Century skills. Ferdighetene som inngår i 21st Century skills er det å lære å lære, innovasjon, kritisk tenkning, problemløsning, kommunikasjon, samarbeid og kreativitet (Trilling et al., 2009).

Kritisk tenkning er altså en av ferdighetene innenfor læring og innovasjon. Det er ifølge Altun og Yildirim (2023) en av de oftest nevnte kompetansene som man trenger for å oppnå suksess innenfor academia og arbeidslivet, hvor evnen spiller en sentral rolle når det gjelder logisk tenkning, problemløsning og i å ta bestemmelser. Trilling et al. (2009) beskriver Kritisk tenkning og problemløsning som den nye grunnmuren for læring i det 21. århundre. Men der hvor Altun og Yildirim (2023) snakker om hva kritisk tenkning innebærer, påpeker de også at det ikke er en overhengende enighet om hva definisjonen for begrepet skal være. Moon (2008) sier at det ikke finnes en universell riktig måte å tenke kritisk på, da konteksten og formålet med den kritiske tenkningen vil variere. Det er derfor vanskelig å sette en definisjon som skal gjelde for alle situasjoner. Dette er noe også Haber og Press (2020) snakker om når de undersøker hvordan begrepet kritisk tenkning har oppstått og endret seg. Haber og Press tar oss fra antikkens filosofi og frem til den mer moderne Dewey når han forklarer hvorfor det har oppstått ulike perspektiver på begrepet. De viser til at det gjennom historien har oppstått ulike situasjoner i ulike disipliner hvor det har vært nødvendig å omtale en slik strukturert, logisk og kritisk tenkning.

Det at det finnes flere ulike måter å definere begrepet på, betyr ikke at det er umulig å skjønne hva det er snakk om når begrepet kritisk tenkning blir brukt. De fleste definisjonene prioriterer ulike aspekter basert på hvilket tidspunkt og felt de ble utviklet i. Haber og Press (2020) peker på at kritisk tenkning består av faktorene kunnskap, ferdigheter og disposisjoner, og at det er vektleggingen av disse som varierer innenfor definisjonene. Altun og Yildirim (2023) sier også at vi ved å studere litteraturen som finnes i dag, finner ulike definisjoner på kritisk tenkning, som avhenges av hvilken kontekst en ser begrepet i og fra hvilken disiplin man har som standpunkt. De mener at hovedforskjellen mellom de ulike forståelsene av begrepet ofte ligger i om kritisk tenkning i hovedsak skal oppfattes som et verktøy for et ønsket resultat eller som selve prosessen som leder frem til et resultat. Moon (2008) sier også at det kan virke som om begreper som kritisk tenkning har en klar definisjon innenfor et felt som pedagogikk, men ved å grave dypere ser man at dette ikke er tilfellet. Det har blitt gjort flere forsøk på å finne en felles definisjon hvor kanskje den mest kjente kommer fra en studie gjennomført i 1990, ledet av Facione. Her blir Kritisk tenkning beskrevet som målrettet, selvregulerende dømmekraft som resulterer i tolkning, analyse, evaluering og slutninger, samt forklaring av de evidente, konseptuelle, metodologiske, kriterielle eller kontekstuelle hensynene som denne vurderingen er basert på (Haber & Press, 2020)][Forfatters egen oversettelse].

Resultatet av studien gjennomført av Facione og et panel av totalt 46 eksperter kommer frem i rapporten hans *Critical thinking: A statement of expert consensus for purpose of educational assesment and instruction. Research findings and recommendations*. Arbeidets formål beskrives som et forsøk på å komme til enighet om hva rollen til kritisk

tenkning skal være i opplæringen (Facione, 1990). Ved å dele sine begrunnelser om betydning av aspekter ved begrepet klarte panelet å bli enige om flere kjerneferdigheter som inngår i kritisk tenkning. Disse putter han i en oversiktlig tabell hvor kjerneferdighetene er gitt i kontekst med tilhørende underferdigheter.

Ut ifra tabellen kan vi se at kjerneferdighetene er tolkning, analyse, evaluering, slutning, forklaring og selvregulering. Kjerneferdighetene inngår ikke bare i det å tenke kritisk, tvert imot. Facione beskriver disse som essensielle for flere ulike egenskaper og ferdigheter man kan ha. Han understreker også at listen av kjerneferdigheter ikke ekskluderer de som ikke innehar alle ferdighetene som kritisk tenkere. Han mener heller at de som innehar alle kjerneferdighetene i større grad vil være gode kritisk tenkere. Det at disse ferdighetene er gjeldende for mer enn ferdigheten kritisk tenkning, mener han er viktig. Da bruken implementering av kritisk tenkning i opplæringen av avhengig av at det er et bredt bruksområde for kritisk tenkning i livet og opplæringen (Facione, 1990). Med dette sier han at kritisk tenkning er en ferdighet som kan benyttes i mange ulike kontekster og at man derfor er avhengig av at man finner igjen mange av de ulike ferdighetene også i andre situasjoner. Rapporten sier også at det var en enighet om hva disse kjerneferdighetene og underferdighetene innebærer. Disse har jeg valgt å presentere i Tabell 1 hvor en kan se kjerneferdighetene med tilhørende forklaringer [forfatters egen oversettelse].

Tabell 1 Faciones kjerneferdigheter (Facione, 1990)

|            |  |
|------------|--|
| Tolkning   | Å forstå og utrykke meningen eller signifikansen av ulike varierte erfaringer, situasjoner, data, hendelser, bedømmelser, konvensjoner, trosretninger, regler, prosedyrer og kriterier.  |
| Analyse    | Å identifisere den tiltenkte betydningen av konklusjoner i sammenheng mellom uttalelser, spørsmål, konsepter, beskrivelser, andre former for å representere det man tror, bedømmelser, erfaringer, årsaker, informasjon og meninger. |
| Evaluering | Å få tilgang til kredibiliteten til uttalelser eller andre representasjoner av folks synspunkt, erfaring, situasjon, bedømmelse, tro, eller mening. Å ha bedømme den logiske styrken til   |

|                |  |
|----------------|--|
|                | slutninger basert på samspillet mellom uttalelser, beskrivelser, spørsmål eller annen form for representasjon.   |
| Slutning       | Å identifisere elementer som man trenger for å ta rimelige konklusjoner. Å forme formodninger og hypoteser. Å vurdere relevant informasjon og utarbeide konsekvensene av data, uttalelser, prinsipper, bevis, bedømmelser, tro, meninger, konsepter, beskrivelser, spørsmål eller annen form for representasjon                |
| Forklaring     | Å utrykke resultatet av sine egne begrunnelser. Å rettferdiggjøre de begrunnelsene basert på bevis, konsept, metode, kriterier og kontekst. Å presentere begrunnelsene på en overbevisende måte  |
| Selvregulering | Å kunne tenke over sin egen kognitive aktivitet, elementene i den aktiviteten og resultatene av denne aktiviteten. Å gjøre dette ved å benytte ferdigheter i analyse og evaluering på sine egne konklusjoner med et mål om å kunne stille spørsmål, bekrefte, validere eller korrigere sine egne begrunnelser eller resultater |

Facione sier i sin rapport at det er ferdigheten selvregulering som har størst vekt, da denne kan benyttes til å forbedre sin egen evne til å tenke kritisk. Han peker på at selvregulering vil gi elever selvinnsikt. Over tid vil elevene kunne utvikle seg videre på grunnlag av denne selvinnsikten. Det å undersøke og drøfte sine egne analyser og argumenter kan man også forbedre de andre ferdighetene som er viktige for Kritisk tenkning (Facione, 1990). Dette er elementer Moon også trekker frem når hun snakker om hvordan man kan forbedre sin egen evne til Kritisk tenkning. I tillegg til dette oppfordrer Moon til en mer systematisk tilnærming til problemløsning og beslutningstaking. Med dette peker hun på analyse, syntese og evaluering i møte med komplekse situasjoner. Hun understreker også betydningen av å utvikle ens egen evne til å formulere klare og presise spørsmål, da dette bidrar til å styre og strukturere tenkningen (Moon, 2008).



## 2.2 – Kritisk tenkning i skolen

Kritisk tenkning er et begrep vi ikke kommer unna i forbindelse med opplæringens mål og opplæringens kvalitet. Det er et begrep som ofte blir brukt i det offentlige og spiller en sentral rolle i fagfornyelsen (Ferrer & Wetlesen, 2019). Utgangspunktet for fagfornyelsen va sluttrapporten *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. I denne nevnes kritisk tenkning og problemløsning som en viktig del av kompetanseområde å kunne utforske og skape (Ludvigsen, 2015). Da overordnet del ble ferdigstilt i 2017 så vi at kritisk tenkning sammen med etisk bevissthet hadde fått sitt egen underkapittel under opplæringens verdigrunnlag. Her var hovedpunktet at: *Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6)*. Det at kritisk tenkning får større plass i den nye læreplanen er med på å gjenspeile at begrepet vektlegges mer. Ser vi på læreplanen i samfunnsfag, spiller begrepet også en sentral rolle her. Blant annet ser vi at faget skal stå sentralt for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Vi ser også at elevene oppfordres til å reflektere kritisk over ulike samfunnsforhold og problemstillinger, og til å kunne drøfte og argumentere for sine synpunkter med utgangspunkt i relevant kunnskap og informasjon. Kompetansemålene i samfunnsfag innebærer at elevene skal kunne belyse og vurdere ulike samfunnsforhold, problemstillinger og dilemmaer. Dette inkluderer evnen til å identifisere ulike perspektiver, tolke informasjonen kritisk og trekke velbegrunnede konklusjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Selv om kritisk tenkning har en sentral rolle i den nye læreplanen er det forskning som peker på at lærere i møte med den nye læreplanen opplever den som diffus og uklar. I en rapport på vegne av EDUCATE skriver Monica Bjermeland blant annet at det oppleves et behov for å operasjonalisere hva temaene livsmestring, utforskning og digital kompetanse er og ikke er (Bjermeland, 2023). Hun peker på forskning som er gjennomført hvor lærere ikke har en felles form for implementering av dette i klasserommet, og at tolkning av hvordan man skal gjøre dette innebærer komplekse avveininger for de som er involverte. Læreplanene oppleves som diffuse og ikke alltid til hjelp (ibid.). Siden Kritisk tenkning inngår i alle disse temaene kan man derfor spørre seg om kritisk tenkning i læreplanene er med på å trekke ned klarheten i læreplanene. I en masteroppgave hvor det ble undersøkt hvordan lærere møter den nye læreplanen finner forskeren ut at lærerne som ble undersøkt deler oppfatningen som Bjermeland fremstiller. I sin masteroppgave skriver Årslund at informantene i hennes studie forstår og er positiv til læreplanens filosofi, men at den oppleves som vag og lite konkret. I tillegg til dette sier Årslund at informantene spesielt var opptatt av de lokale forholdene i møte med- og ved implementering av den nye læreplanen. De lokale forholdene hadde stor påvirkning på deres handlingsrom, og det kan derfor antas at man ved andre lokale forhold vil se andre måter å implementere læreplanen på (Årslund, 2022).

Det er stor bruk av sosiale medier blant unge. Så mange som 90% av unge i alderen mellom 9 og 18 er på ett eller flere sosiale medier i 2020. Medieforsker Staksrud sier at det er mye positivt med dette, men at man også kan se at bruk av sosiale medier i denne alderen kan føre til skade (Utdanningsforbundet, 2020). Linda Moland og Morten Boeriis har sammen utforsket ungdommers kritiske tenkning knyttet til tekster i sosiale medier.

De viser til at elever som får de verktøyene som trengs fra skolen for å møte utfordringene i et stadig mer komplisert samfunn er bevisste på å vurdere tekstenes troverdighet og påvirkningskraft. Samtidig peker studien på at elevene trenger øvelse i dette for å kunne sette ord på hvordan tekstene er konstruert. Ungdommene i studien anser det som viktig å ha tekstkompetanse i møte med tekster på sosiale medier som ikke åpenbart har en åpenbar hensikt, eller som kan ha negativ effekt på unge (Linda Victoria Moland & Morten, 2024).

### 2.3 – Klasserommet som arena for å utvikle kritisk tenkning

Det er flere studier av samfunnsfagundervisning som tilsier at det er overføringen av faktakunnskap som er dominerende, og at dette gjør at det er lite plass for kritisk tenkning, refleksjon og diskusjon. Denne forskningen strider likevel imot det forskning viser angående hva lærere og skoleledere mener det viktigste i faget skal være. Disse resultatene sier at lærere og skoleledere mener det viktigste målet med undervisningen er å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk og uavhengig tenkning (Ferrer & Wetlesen, 2019). Det at det er motsetninger mellom hva lærere ønsker og i praksis får til i klasserommet, henger sammen med hvordan vi definerer kritisk tenkning. Tradisjonelt sett har elever og lærere først og fremst knyttet kritisk tenkning opp mot kildekritikk (ibid). Hensikten med dette kapitlet er ikke å gå mer inn hva teorien sier om begrepet kritisk tenkning er, men heller å se hva den har å si om mulighetene man har for å utvikle kritisk tenkning i klasserommet.

Dersom vi fortsetter med Ferrer og Wetlesen, setter de ett grunnlag for undervisning for kritisk tenkning i samfunnsfag. De mener det finnes 3 forskjellige tilnærminger til arbeid med kritisk tenkning i klasserommet. Den første innebærer at kritisk tenkning er en ferdighet som kan trenes opp på egenhånd, uavhengig av faginnhold. På denne måten kan også ferdigheten undervises som en egen disiplin. Den andre innfallsvinkelen knytter kritisk tenkning opp mot faginnholdet, og fremhever at man alltid må ha noe å tenke på eller om. Den siste innfallsvinkelen er en sammensveising av de to tidligere måtene, hvor kritisk tenkning må ses på som en grad av kvalitet på tenkning i stedet for en egen tenkemåte (Ferrer & Wetlesen, 2019). Den siste tilnærmingen er også den Ferrer og Wetlesen mener er mest likt Lims (2015) posisjon. Den går ut på at arbeid med kritisk tenkning burde eller må kontekstualiseres. For å få til dette må man arbeide med drøfting av reelle samfunnsmessige problemstillinger. Han kaller det en samfunnsorientert og relasjonell tilnærming. I en slik tilnærming blir lærerens oppgave å tydeliggjøre ulike sammenhenger og perspektiver, samtidig som en viser hvordan maktforhold fører til ulike forhold (Lim, 2015). Ferrer og Wetlesen viser til at Lim peker på 6 premisser som er viktige for opplæring i kritisk tenkning. Det første premisset er forståelse av sammenhenger, som handler om hvordan elevene forstår mekanismer og strukturer i samfunnet, og hvordan ulike grupper eller individer står i relasjon til hverandre. Det andre premisset handler om kontekstualisering, som handler om at opplæring i kritisk tenkning må handle om noe som kan knyttes til noe reelt og aktuelt. De to neste premissene går inn på å trekke inn ulike perspektiver. Med dette menes det makt-, politiske og økonomiske perspektiver. Her må en forutsetning for læring være at elevene må kunne identifisere de ulike maktforholdene og motsetningene som fører til ulike perspektiver innad i de ulike kategoriene. Det femte premisset dreier seg om å se at det kan finnes ulike løsninger på et problem. Det siste premisset omhandler hvordan

allianser, nettverk og sosiale relasjoner brukes til å fremme ulike synspunkter (Ferrer & Wetlesen, 2019). I tillegg til dette er det ifølge Lim også en forutsetning at elevene forstår sin egen rolle i relasjon til andre for å kunne tenke kritisk (Lim, 2015). Ferrer og Wetlesen fremhever at forskning gjennomført av Børhaug og Christophersen (2012), også trekker frem perspektivmangfold som essensielt for det å tenke kritisk. De kommer frem til at det vil være vanskelig for elever å formulere egne meninger eller sette kunnskap inn i andre sammenhenger dersom læreren eller lærebøkene mangler perspektivmangfold og kun presenterer autoriserte sannheter (Ferrer & Wetlesen, 2019).

Anne Schjelderup (2012) beskriver i sin bok *Kritisk tenkning i klasserommet* en undervisningsmetode hun kaller for filosofisk samtale. Hvor hun beskriver det som en pedagogisk metode som legger til rette for dyptgående, strukturert diskusjon og refleksjon blant elever. Denne metoden er basert på ideen om at filosofiske samtaler kan fremme kritisk tenkning, analytiske ferdigheter og en dypere forståelse av komplekse konsepter. I en filosofisk samtale utfordres elevene til å tenke selvstendig, stille spørsmål, argumentere for sine synspunkter og lytte til andres perspektiver. Dette skaper et dynamisk læringsmiljø hvor elevene utvikler evnen til å evaluere informasjon kritisk og formulere velbegrunnede meninger (Schjelderup, 2012).

I filosofisk samtale vil læreren og eleven få andre roller enn ved tradisjonell kunnskapsformidling (Schjelderup, 2012, s. 33). Lærerens rolle i filosofisk samtale er avgjørende for å skape en konstruktiv og stimulerende diskusjon. Læreren fungerer som en guide som hjelper elevene med å navigere gjennom samtalen. Dette innebærer å stille åpne spørsmål som oppfordrer til refleksjon og dypere tenkning, samtidig som han sørger for at alle elever får mulighet til å delta. Læreren må være dyktig til å lytte aktivt og bygge videre på elevenes svar, samtidig som de opprettholder en struktur i samtalen som sikrer at den forblir relevant og fokusert. Læreren skal også modellere kritisk tenkning ved å demonstrere hvordan man kan analysere og evaluere argumenter, samt vise respekt for ulike synspunkter. Elevenes rolle i en filosofisk samtale er å være aktive deltakere. De oppfordres til å være nysgjerrige, stille spørsmål og dele sine tanker og ideer. Elevene skal også lære å lytte til andres perspektiver og vurdere disse kritisk. Dette innebærer å anerkjenne og respektere andres meninger, selv om de er uenige. Gjennom denne prosessen utvikler elevene ferdigheter i argumentasjon, logisk tenkning og etisk refleksjon. De lærer å vurdere informasjon fra ulike vinkler og å se sammenhenger mellom ulike ideer og konsepter. På denne måten blir kritisk tenkning en sentral del av læringsprosessen gjennom filosofisk samtale (ibid.). Ferrer og Wetlesen understreker også flere av poengene til Schjelderup. Hvor de sier at metoden vil kunne føre til at elevene over tid vil kunne gjenkjenne premisser i hverandres resonnementer, og dermed vurdere holdbarheten i argumentene deres. På denne måten blir elevene i bedre stand til å kunne begrunne sine egne standpunkter og møte motargumenter. Man blir gjennom filosofisk samtale presentert med perspektiver av hvordan verden forstås av andre. De poengterer at metoden må brukes i tilknytning til et innhold (Ferrer & Wetlesen, 2019).

En annen måte å undervise på for å fremme kritisk tenkning er såkalt dialogisk undervisning. Den fokuserer på toveis kommunikasjon mellom lærer og elever, eller elev – elev(er). I slikt arbeid er også språket det sentrale og grunnleggende for tenkningen. Det som skiller det fra mer tradisjonell undervisning, er at man skal prøve i å unngå

enveis informasjonsoverføring (Ferguson & Krange, 2020). Et eksempel på dialogisk undervisning Ferguson og Krange trekker frem er *Inquiry dialogue*. Her dreier undervisningen seg om å finne det mest rimelige svaret ved at elevene og læreren jobber sammen og diskuterer. Læreren jobber med å legge til rette for at elevene kan videreutvikle sin egen tenking og synspunkter. Samtidig er læreren der for å støtte elevens tenkning og diskusjoner. Utgangspunktet for den dialogiske undervisningen burde være etiske og moralske temaer uten en opplagt riktig løsning. Med hjelp av læreren kan det skapes et rom hvor elevene kan tolke, bygge hverandres ideer og utfordre hverandre. Det ultimate målet med en slik undervisning vil være å kunne løfte nivået på svaret de kommer med basert på at de kollektivt har forbedret argumentene for svaret (Ferguson & Krange, 2020).

Kritisk tenkning i skolen har tradisjonelt sett har blitt knyttet opp til kildekritikk (Ferrer & Wetlesen, 2019). Forskning har avdekket at elever har manglende kritisk tenkning i møte med kilder og tekster. Dette gjelder på tvers av fag og aldersspenn (Ferguson & Krange, 2020). Det har derfor blitt gjennomført en rekke intervensjonsstudier hvor målet var å øke leserens strategiske kildebruk. Dette arbeidet innebar at leserne ble trent opp i å legge merke til forfatterens argumentasjon, dokumenttype og forfatter. Studien viser at slikt arbeid førte til at elevene viste mer kritisk tenkning i møte med kilder og i større grad klarte å skille ut nyttige kilder fra de som var mindre nyttige. Forskingen peker også på at elevene i større grad kunne vise større grad av egenutvikling innenfor strategisk kildebruk etter at de hadde fått arbeidet med det (ibid.).

## 3 – Metode

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg hvilken metode jeg har benyttet gjennom arbeidet med innsamling, analyse og diskusjon av datamaterialet i forskningen. Kapitlet vil inneholde beskrivelser og begrunnelser av valg og handlinger jeg har tatt i forhold til datamaterialet jeg har samlet inn. Målet med dette er å sette leseren i posisjon til å forstå forskerens standpunkt og premisser før den påfølgende analysen av datamaterialet.

### 3.1 – Forskningsdesign

Oppgavens hensikt er å belyse følgende problemstilling: *Hvordan forstår lærere i samfunnsfag begrepet kritisk tenkning, og hvordan påvirker dette undervisning som har til hensikt å utvikle kritisk tenkning hos elevene?* For å besvare denne problemstillingen var det for meg mest naturlig å kikke nærmere på læreres opplevelser og erfaring med dette. Jeg utarbeidet 4 forskningsspørsmål for å hjelpe meg å belyse disse erfaringene:

- Hvordan forstår lærere begrepet kritisk tenkning?
- Hvordan stiller lærere seg til undervisning om kritisk tenkning knyttet til sosiale medier?
- Hva tenker lærer om informasjonen vi finner i lærebøker?
- Hvordan går lærere frem for å aktivt lære elevene kritisk tenkning?

For å belyse og tolke personlige meninger og erfaringer ble det mest hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ metode (Tjora, 2017). Videre valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju for å samle inn data. Dette er en metode som lar deg utforske erfaringene til intervjuobjektet samtidig som den tillater fleksibiliteten med å tilpasse seg til de ulike intervjuene (Andersen et al., 2023). Argumentene for en slik tilnærming til datainnsamlingen er at jeg ved hjelp av intervjuer får undersøkt hvilke tanker, meninger og erfaringer intervjuobjektene har i tillegg til at jeg kan sikre at dataen jeg samler inn er relevant. Med denne metoden vil resultatene ikke være generaliserbare, men gi et bilde av hvilke opplevelser, meninger og erfaringer disse lærerne sitter med.

### 3.2 – Utvalg og rekruttering av informantene

For å sikre at informantene i forskningen kunne uttale seg på en reflektert måte rundt temaet valgte jeg å benytte meg av et strategisk utvalg. Da er altså informantene ikke tilfeldig plukket ut for å skape et resultat som kan generaliseres for populasjonen, men spesifikt valgt fordi de har erfaringer og oppfyller de kravene som er krevd (Tjora, 2017). For meg var disse kravene at informantene måtte være samfunnsfagslærere som hadde undervist eller underviser i samfunnsfag, var geografisk i nærhet, snakket norsk og jobbet på ungdomsskole. Det at informantene måtte ha undervist i samfunnsfag henger sammen med at jeg ønsket å undersøke forholdet mellom oppfatningene til begrepet kritisk tenkning og i praksis i en arena som var nokså lik. Jeg stilte ikke noe krav til utdanning for intervjuobjektene da jeg tenkte dette kunne føre til at det ble vanskeligere å finne informanter. Siden jeg ikke hadde tilgang på et stort reisebudsjett eller bil var det

for meg viktig at informantene befant seg i geografisk nærhet til meg. For å sikre at jeg kunne gjennomføre et semistrukturert intervju hvor jeg har mulighet til å grave dypere og føre samtalen mer dit jeg vil, var det også et kriterie at intervjuet skulle foregå på norsk. Til slutt ønsket jeg at dataen skulle være sammenlignbare i forhold til nivået lærerne praktiserer i. Det var derfor hensiktsmessig at informantene jobbet med en lik aldersgruppe. Jeg valgte å intervju ungdomsskolelærere da mitt eget ønske var å få ett innblikk i hvordan begrepet jobbes med på dette nivået. Antallet informanter endte opp med å bli 3-6 etter samtaler med min veileder. I forskningen gjennomførte jeg totalt 4 intervjuer. Dette ga en håndterlig men samtidig stor nok datamengde for oppgaven.

Samtidig som jeg benyttet meg av et strategisk utvalg måtte jeg også ta et tilgjengelighetsutvalg, hvor jeg måtte basere meg på hvem som ønsket å stille opp. Dette måtte jeg gjøre da det viste seg å ikke være enkelt å finne informanter. I starten av rekrutteringsfasen henvendte jeg meg til tidligere praksislærere, lærere jeg hadde bekjentskap til og lærere jeg fikk anbefaling av bekjente å ta kontakt med. De første to intervjuene fikk jeg avtalt ganske kjapt, men de siste krevde flere runder med forespørsler da det var mange som ikke svarte eller takket nei. Et av de siste intervjuene var det en av de tidligere informantene som tipset meg om etter sitt intervju. Det siste intervjuet fikk jeg avtalt ved å ta kontakt med en skole jeg selv hadde gått på da jeg var yngre. Det at det kan være vanskelig å finne informanter til slike intervjuer er ikke noe uvanlig. Dette kommer av at intervjuene ofte kan virke krevende å gjennomføre med tanke på tid og at det omhandler personlige ting som erfaringer og meninger. Noen kan også føle på at de ikke ønsker å bli satt i et dårlig lys dersom de ikke føler at de klarer å svare godt nok på spørsmålene som blir stil i intervjuet (Thagaard, 2013). Dette er noe jeg selv også fikk tilbakemelding på av flere av de som takket nei. Også en av de jeg gjennomførte intervju med måtte avlyse og avtale nytte tidspunkt en god stund senere. Travle hverdager og lite tid førte til at flere kandidater for intervju ikke var gjennomførbart da jeg også måtte sette en tidsramme for når intervjuene skulle være ferdige.

Det første jeg gjorde var å forhøre meg uformelt gjennom bekjente om det viste om noen som kunne passe til de kriteriene jeg hadde og som kunne være interessert i å delta på intervju om subjektet. Når jeg fikk positiv respons sendte jeg ut en mer formell epost hvor jeg takket for interessen og gav en mer detaljert oversikt over hva forskningen dreide seg om. I tillegg la jeg ved et informasjonsskriv hvor det sto enda mer forklarende hva forskningen dreide seg om sammen med et samtykkeskjema som gav informasjon om hvordan deres anonymitet skulle bevares dersom de ønsket å delta. Sammen med dette prøvde jeg å tilby intervjuer når og hvor det passet dem. Dette tenkte jeg kunne være smart da positivitet og fleksibilitet kan utvikle seg til en god tone mellom meg og den potensielle informantene. Samtidig kunne de potensielle informantene velge en lokasjon som gjorde at de enklere kunne slappe av og åpne seg (Kvale et al., 2015). Den samme prosedyren gjaldt også for de siste informantene. Forskjellen her var at jeg personlig og fysisk tok kontakt.

### 3.3 – Informantene

Tabell 2 Informantene som deltok i studien

| Alias   | Erfaring | Utdanningsbakgrunn  |
|---------|----------|---|
| Arne    | 6år      | Lektor samfunnsfag  |
| Børre   | 17år     | Lærerskole  |
| Charlie | 18år     | Musikk bachelor,<br>tilleggsutdanning med<br>engelsk og PED |
| David   | 26år     | Lærerskole Almenn   |

### 3.4 – Semistrukturerte intervju og intervjuguide

Som jeg har skrevet tidligere er semistrukturerte intervjuer en metode som lar deg utforske erfaringene med intervjuobjektet samtidig som den tillater fleksibiliteten med å tilpasse seg til de ulike intervjuene (Andersen et al., 2023). Målet med slike intervju er å skape en situasjon for en relativt fri samtale som dreier seg om noen temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Gjerne setter man opp intervjuene sånn at man har en romslig tidsramme og en avslappet stemning. Slik skal det bli lettere for informanten å reflektere og dele sine erfaringer og meninger rundt det aktuelle temaet (Tjora, 2017). Man benytter åpne spørsmål som inviterer til refleksjon og drøfting, hvor informanten blir gitt muligheter til å gå i dybden der hvor han har mye å fortelle. Ofte kan et slikt intervju gjøre at informanten kommer inn på temaer eller momenter som ikke var påtenkt av forskeren på forhånd. Dette kan være data som informanten mener er relevant innenfor konteksten, som forskeren igjen kan vurdere relevansen til i forhold til undersøkelsen.

I semistrukturerte intervju er den frie samtalen den ustrukturerte delen, mens intervjuguiden skal være den strukturerte. Intervjuguiden er laget slik at man skal få samlet inn data som belyser informantens erfaringer og meninger rundt forskningsspørsmålene. Den er sentral i den forstand at arbeidet med den er grunnlaget for at du får dataen man ønsker seg. Arbeidet i forkant av intervjuet er sentral for å sette seg inn i undersøkelsen relabilitet (Kvale et al., 2015). I arbeidet med intervjuguiden laget jeg en liste med spørsmål jeg mente det var hensiktsmessig å spørre om (Vedlegg 1 - Intervjuguide). Siden jeg skulle gjennomføre et semistrukturert intervju får

intervjuguiden en rolle som et valgfritt hjelpemiddel under intervjuet. Dette er for å skape rom for å grave dypere i interessante erfaringer samtidig som man har dette hjelpemiddelet tilgjengelig for å holde seg på rett spor eller finne måter å skape en relevant dialog. I forhold til spørsmål på spørreskjemaer, trenger ikke spørsmålene i en intervjuguide å være like komplett. Spørsmålene kan være hjelpende stikkord eller forenklete spørsmål for å hjelpe den som gjennomfører intervjuet (Tjora, 2017). Selv valgte jeg en liten blanding hvor jeg ikke benyttet meg av spørsmål i stikkordsform. Grunnen til dette var at jeg synes det var enklere å huske meningen av spørsmålene altså hva jeg ønsket å få ut av det når jeg hadde en mer komplette spørsmål.

I starten av intervjuguiden valgte jeg å ta med spørsmål som omhandlet informantens arbeidserfaring, utdanning og praksis. Dette var spørsmål som var ment til å avdekke noe av bakgrunnen til lærerne og som ga informanten en myk start på samtalen. Dette var også noe jeg ble tipset om å gjøre fra min veileder da en myk start kunne være med på å sette en fin tone og avskrekke situasjonen for informanten. Når dette var gjort fortsatte jeg med spørsmål som dreide seg om de 3 første forskningsspørsmålene. Her startet jeg alltid med å prøve å finne ut hvordan læreren forstod begrepet kritisk tenkning. Grunnen til dette er at jeg mener det er lurt å ha denne forståelsen som grunnlag for å svare på de resterende spørsmålene. Dersom intervjuet gikk i feil retning eller jeg følte at jeg hadde fått nok data på et av forskningsspørsmålene, gikk jeg videre til de andre når det passet i samtalen. Jeg ventet til slutt med å stille spørsmål som skulle besvare det siste forskningsspørsmålet angående praksis. I flere tilfeller hadde informanten allerede snakket om praksiseksempler tidligere, som gjorde det lett å ta opp denne tråden.

Etter at intervjuene var ferdige startet arbeidet med transkribering. Under transkriberingen overførte jeg om lag 40 000 ord fra lyd til tekstform. Gjennom hele denne prosessen har jeg forsøkt å overføre dataen på en ordrett måte slik at tolkninger/meninger fra forskerens ikke skulle komme frem før analysen. Selv om jeg føler at dette har blitt gjort på en god måte må en likevel påpeke at denne prosessen fører til at man mister noe av konteksten fra informantens side med tanke på kroppsspråk, tonefall og verbale elementer som er vanskelig å overføre til skriftlig form uten at det står på forskerens tolkning av hva dette betyr.

Etter at intervjuene var ferdige startet arbeidet med transkribering. Under transkriberingen overførte jeg om lag 40 000 ord fra lyd til tekstform. Gjennom hele denne prosessen har jeg forsøkt å overføre dataen på en ordrett måte slik at tolkninger/meninger fra forskerens ikke skulle komme frem før analysen. Selv om jeg føler at dette har blitt gjort på en god måte må en likevel påpeke at denne prosessen fører til at man mister noe av konteksten fra informantens side med tanke på kroppsspråk, tonefall og verbale elementer som er vanskelig å overføre til skriftlig form uten at det står på forskerens tolkning av hva dette betyr.



### 3.5 – Etske hensyn

Innenfor intervjuer er mye av etikken knyttet til presentasjonen av data. Dette gjelder for eksempel anonymisering og transparens (Tjora, 2017). For å forsikre meg om at dataen jeg samlet inn ble gjort på riktig måte benyttet jeg meg av SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Det første jeg gjorde var å sende inn et meldeskjema slik at de kunne vurdere hvilke tiltak og rammer som var nødvendige for mitt prosjekt. I dette meldeskjemaet informerte jeg om hvilken type data jeg skulle innhente og fra hvilken gruppe. SIKT skulle også stå for lagringen av lydopptakene fra intervjuene da de tilbydde en sikker diktafon og sky tjeneste for slike prosjekter. Dette er den eneste plassen hvor ikke anonymisert data har blitt lagret under prosjektet. Dataen blir slettet etter prosjektets slutt. Etter at prosjektet ble godkjent utarbeidet jeg et samtykkeskjema og informasjonsskriv etter SIKT sine maler. Her informerte jeg informantene om hvordan deres data ville bli behandlet under prosjektet og slettet i etterkant. Samtidig var det viktig å få samtykke for deltakelse i prosjektet, bruk av lydopptak og behandling av dataen. Informantene fikk her også informasjon om at de kunne trekke seg fra studien dersom de skulle ønske det. I presentasjonen av dataen i denne oppgaven har jeg anonymisert navnene til informantene og valgt å ikke presentere data som kan identifisere informantene på noen annen måte.

For å sikre transparens har jeg gjennom metodekapittelet prøvd å forklare og belyse de valgene jeg har tatt i dette prosjektet. Jeg har beskrevet hvilke problemstillinger jeg har stått ovenfor, hvilke teorier som har blitt benyttet og hvilke metodiske fremgangsmåter jeg har benyttet meg av. Dette skal belyse forskerens påvirkning av forskningen og har til hensikt å sette leseren i god posisjon til å vurdere forskningens kvalitet.

Forskningsetikken i dette prosjekter er også knyttet til gjennomføringen av intervjuene. Hovedprinsippet jeg jobbet ut ifra her var som Tjora sier at informantene ikke skulle komme til skade. Dette kan skje dersom man ikke tar hensyn til ubehag knyttet til vanskelige tema, personlige anliggender eller setter informanten i et dårlig lys (Tjora, 2017). Under gjennomføringen av mine intervjuer ga jeg alle mine informanter ett informasjonsskriv hvor jeg identifiserte de temaene vi skulle inn på. Siden dette ble gjort i samhandling med å innhente samtykke var jeg komfortabel på at alle informantene ikke følte at tematikken for intervjuene var en problemsak. Siden man aldri kan vite hva som er ømfintlig for en ukjent person var det likevel viktig for meg å ta hensyn underveis i intervjuene dersom jeg skulle oppfatte samtalen som vanskelig eller ubehagelig. Det viktigste jeg gjorde med tanke på dette var å passe på at spørsmålene mine og oppfølgingsspørsmålene mine underveis i samtalen ikke skulle bli tolket som noe kritikk. Jeg var derfor frampå med å komplementere, vise positiv nysgjerrighet og å gi rom for informanten å dele det han ønsket å snakke om. I etterkant av intervjuene er jeg trygg på at alle informantene synes det var en grei eller god opplevelse.

### 3.6 – Studiens kvalitet

For å bedømme oppgavens kvalitet benytter man pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som kriterier. Tjora (2017) forklarer at pålitelighet handler om intern logikk eller sammenheng i hele forskningsprosjektet. Denne logikken skal forhåpentligvis

være tydeliggjort gjennom transparens av teorien som grunnlag for forskningen, metoden og valgene som har blitt tatt og analysen av datamaterialet. Oppgavens gyldighet skal vurderes i hvorvidt det er en logisk sammenheng mellom oppgavens utforming og funn. Gjennom dette kapitlet har jeg beskrevet oppgavens utforming og hensikt som gir leseren grunnlaget for å bedømme min påvirkning datamaterialet resultatene. Generaliserbarhet er knyttet til forskningens relevans utover de enhetene som er undersøkt (ibid.). Som jeg tidligere i dette kapitlet har snakket om påvirkes dette i stor grad av oppgavens omfang og utvalg. Jeg gjentar derfor mitt tidligere utsagn om at oppgavens resultat ikke kan ses på som generaliserbart for hele populasjonen av samfunnsfaglærere, men heller være med på å belyse et utvalg av erfaringer og meninger innenfor temaet. Forskningen kan brukes som støtte til videre forskning eller for å ses i sammenheng med annen forskning på feltet.

## 4 – Analyse og Diskusjon

Oppgavens hensikt er å belyse hvordan et utvalg av lærere forstår begrepet kritisk tenkning, og hvordan dette påvirker undervisning som har til hensikt å utvikle kritisk tenkning hos elevene. For å få til dette har jeg brukt en induktiv analysemetode. Ved å bruke dette som utgangspunkt i dette kapitlet vil jeg presentere, drøfte og diskutere datamaterialet opp mot egne tanker og teorien jeg tidligere har presentert. Jeg vil først gå inn på hva dataen sier om hvordan lærerne forstår begrepet kritisk tenkning. Deretter vil jeg fokusere på hvordan lærerne tenker og bruker kritisk tenkning i sammenheng mellom ulike informasjonskilder i skolen. Videre vil jeg gå inn på hva lærerne gjør for å utvikle kritisk tenkning hos elevene. Disse kapitlene vil forsøke å gi svar på de fire forskningsspørsmålene:

1. Hvordan forstår lærere begrepet kritisk tenkning?
2. Hvordan stiller lærere seg til undervisning om kritisk tenkning knyttet til sosiale medier?
3. Hva tenker lærer om informasjonen vi finner i lærebøker?
4. Hvordan går lærere frem for å aktivt lære elevene kritisk tenkning?

### 4.1 – Forskningsspørsmål 1- Forståelse av kritisk tenkning

I denne delen av analysen vil jeg ta for meg datamaterialet som omhandler og besvarer det første forskningsspørsmålet mitt:

- Hvordan forstår lærere begrepet kritisk tenkning?

#### Innledende analyse av forståelse – En utradisjonell pekepinn

Siden vi har sett at det ikke finnes en fasit på hva kritisk tenkning er og at det er stor enighet om at kritisk tenkning varierer fra situasjon til situasjon er det interessant å se på hvilke likheter og ulikheter det finnes på dette i datamaterialet. Jeg ønsket ganske tidlig i intervjuet å få et inntrykk av hva informantene hadde å si på dette punktet. På denne måten kunne jeg senere sammenligne direkte og indirekte svar på forskningsspørsmålet

med den forklaringen de ga i starten. Først kan vi se på informantenes første forsøk på å definere eller forklare sin forståelse av begrepet. Da jeg spurte Arne om hva kritisk tenkning betydde for han svarte han:

Nei først og fremst kom begrepet til meg gjennom Utdanningsdirektoratet da. Jeg tenker at du gjennom vitenskapelig og kritisk tenkning skal komme fram til en ny erkjennelse av det du er ute etter. I den nye læreplanen, så kommer det jo fram at kritisk tenkning blir satt fram enda viktigere.

Det er interessant at det første Arne tenker på er den nye læreplanen og hvordan begrepet blir brukt der. Dette tyder for meg på at skolen han arbeider på eller han på egenhånd har brukt tid til å sette seg inn i det nye innholdet og at han bruker det overordnede regelverket og rammene i sin praksis. Når vi ser på hva innholdet i svaret var så sier han at kritisk tenkning innebærer å bearbeide kunnskap og komme til nye erkjennelser. For å tydeliggjøre mer hva han mente med dette spurte jeg følgende oppfølgingsspørsmål: Hva er det vi ønsker når vi sier at elevene skal tenke kritisk eller oppnå kritisk tenkning? Dette er et spørsmål jeg tenkte belyse hans forståelse av hva kritisk tenkning er. Svaret til Arne på dette var:

Jeg tror først og fremst at det er stor forskjell fra lærer til lærer. Noen tar kanskje ordet kritisk veldig bokstavelig, sånn at du skal være skeptisk til det du leser. Det er absolutt en del av begrepet mener jeg. Samtidig slik jeg forstår det, så handler det om å kunne sanke inn informasjon, rydde og sortere den informasjonen og så komme frem til det du vil. Det er vanskelig å undervise om det som begrep, da det er mye mer praktisk enn det. Så det er jo overhengende for fagene. Hvordan får man til det? Kjempevanskelig.

Dette ga meg mye informasjon om hva Arne først og fremst tenkte kritisk tenkning innebar. I dette svaret knytter han begrepet opp mot det tradisjonelle synet om det handler om kildekritikk. Samtidig har han en forståelse av at det dreier seg om mer enn evnen til å bestemme hvilken informasjon som er god. Det dreier seg om bearbeiding av den informasjonen også. Slik jeg tolker det å komme frem til det man vil, mener han at målet skal være å sitte igjen med noe mer enn kunnskap som man anser som en riktig sannhet eller fasit. Det kan være reflektert kunnskap som ikke bare kan siteres, men som kan benyttes i argumenter, diskusjoner og til å danne meninger om.

Børre svarer dette når jeg spør han om hva kritisk tenkning betyr for han:

Hvis du sier noe, så må jeg tenke over hva som stemmer da. Kritisk tenkning kommer vel egentlig fra sjeldne, det å sjeldne sannhet fra usannhet. Det handler om hvilke metoder man bruker for å skille sannhet fra usannhet. Det begynner med hvem som eier sannheten. Det er mange lag i kritisk tenkning. Man skal gjøre opp en egen mening, ikke godta det første og beste. Man må kunne undersøke og stille spørsmål. Alt er jo avhengig av hvilken informasjon man får. Det er ulike meninger og det finnes ikke alltid et riktig svar. Det er ikke ofte svart-hvit. Hvem står sammen om meningene. Hva mener minoriteten, hvilke synspunkter har de.

Her er det mye å ta tak i. Selv om jeg tolker dette som et annerledes svar enn det Arne ga, ser vi likevel noen likheter. Børre mener også at kritisk tenkning har noe med at man ikke skal godta det første og beste. Dette tolker jeg i denne sammenhengen som den informasjonen man blir presentert med. Dette går igjen inn på det tradisjonelle synet hvor kritisk tenkning er tett knyttet til kildekritikk og at det handler om å sortere og finne gode kilder til informasjon. Det er interessant at Børre går mer inn på at det handler om hvilke metoder man benytter for å få til dette. Dette kan bety at han mener at det å tenke kritisk i møte med kilder ikke bare handler om å ende opp med å bruke gode kilder, men også hvilke metoder man benytter for å få til dette. I tillegg kan metoder i denne forstanden bety at man evner å bruke ulike metoder i ulike kontekster. Dette tenker jeg på da man kan ha nytte av å bruke ulike metoder på grunnlag av ulike kilder. Utover dette kommer Børre med flere elementer jeg mener går utover at forståelsen av begrepet handler om kildekritikk. Han peker på at det er flere lag i kritisk tenkning. Forklaringen han gir av dette er også begrunnet da han sier at det å tenke kritisk innebærer å gjøre opp en egen mening om noe, at det finnes ikke alltid et rett svar, man må reflektere over ulike meninger og synspunkter, man må skaffe seg oversikt over de ulike gruppene og sosiale forhold som gjelder. Dette gir en kompleks forklaring på kritisk tenkning. Jeg tenker at han med dette går inn på flere av de kjerneferdighetene Facione sier er en del av kritisk tenkning. Særlig synes jeg Børres svar gir en oppfatning av at han i likhet med Facione tenker at tolkning, analyse, evaluering og slutning er essensiell del av det å tenke kritisk. Det er vanskelig å argumentere for at dette svaret gir inntrykk av at Børre mener at forklaring og selvregulering er en del av det å tenke kritisk.

La oss se på hva Charlie svarte da jeg først spurte han om hva begrepet kritisk tenkning betydde for han:

Jeg tenker at i skolesammenheng, så handler det om hvordan elevene kan bruke gode verktøy. Måter å finne ut om kilder er troverdige, ekte og hvor den informasjonen kommer fra. Kanskje gjøre noen egne refleksjoner rundt det, da. Det handler om å lære elevene å spørre seg selv om det er hold i det man akkurat har lest, hørt eller blitt fortalt. Det handler om å gi elevene gode verktøy til å håndtere informasjon.

Ser man på konteksten i svaret til Charlie er det lett å se at også han mener kritisk tenkning har noe med kildekritikk å gjøre. Mye av svaret hans forklarer at kritisk tenkning har noe med hvordan man behandler og møter kilder. I likhet med Børre vil jeg si at det å spørre seg selv om det er hold i det man akkurat har hørt, lest eller blitt fortalt er litt det samme som å ikke godta det første og beste i denne sammenhengen. Det er interessant at Charlie starter med å skille kritisk tenkning generelt og i skolesammenheng. Dette kan antyde at han ikke tenker at kritisk tenkning er en ferdighet som er universelt overførbart til alle situasjoner og at man må tilpasse seg for den situasjonen man er i. Videre går han utover det tradisjonelle synes når han sier han tenker det kan ha noe med å gjøre egne refleksjoner. Her kan det hende han mener å gjøre egne refleksjoner rundt kilder, men siden dette var allerede påpekt tenker jeg at han mener å gjøre egne refleksjoner i forhold til den informasjonen man har hentet inn. Da vil dette gå mer inn på kjerneferdigheter som tolkning, analyse, evaluering og slutning. For å tydeliggjøre hva Charlie mente med å gi elevene gode verktøy spurte jeg han ett oppfølgingsspørsmål som lød slik:

Er det da din jobb å fylle på denne verktøykassen for elevene? Eller er det slik at de fyller på selv? Kan det dette ting ut fra kassen, hvordan fungerer dette?

På dette svarer Charlie:

Jeg tenker at det er begge deler. Som lærere går vi jo ikke rundt som noen vandrede fasit på alt. Samfunnsfag tenker jeg er særlig et sånn kritisk-tenkefag. Det handler ikke bare hva som er rett og galt, men hvordan man kan begrunne eller mene hvorfor noe er rett og galt. Man må kunne reflektere over hvorfor noe skjedde. Vi kan gjerne være gode veiledere eller mentorer for hvordan elevene skal utvikle sin evne til kritisk tenkning. Men samtidig må vi være forsiktig som voksne, å ikke så for mye oven ifra og ned. Noen ting skjønner elevene bedre og dårligere enn oss siden de får med seg ting i en verden som beveger seg så fort.

Med dette skjønner man litt bedre hva det er Charlie tenker på når han snakker om verktøy og verktøykasse. Slik jeg tolker dette bygger forståelsen til Charlie på at kritisk tenkning er som en verktøykasse. Denne består av ulike deler som elevene kan lære seg å bruke og hvor hver del fyller ulike oppgaver. Eksempel på det jeg tolker som verktøyene i Charlie sitt svar er refleksjon, begrunnelse, argumentasjon og kildekritikk. Til sammen gjør verktøykassa at man kan løse ulike problemer med de ulike verktøyene. Dette tenker jeg man kan sammenligne med de kjerneferdighetene man har i kritisk tenkning. Det er interessant at Charlie tydelig forbinder begrepet med sin rolle som lærer. Det at han snakker om hva dette innebærer er noe jeg vil ta opp senere i analysen.

La oss så se på hva det første David tenkte på da jeg spurte han om hva kritisk tenkning betydde for han:

Det handler jo om å være kritisk til det man leser, oppfatter og ser. Det er jo ikke noe som er unikt for samfunnsfag. Det handler om sannheten da. For slik som samfunnsfaget er, så er det veldig subjektivt. Det er slik at de som har vunnet krigene skriver historien og bestemmer. Det krever at man må se på sammenhengene og trådene. Man må stille spørsmål som hvorfor skjer ting når de skjer, hva er det som gjør at det blir slik og hvem er det som bestemmer sannheten? Men jeg tenker at det er mye kunnskap som må til for å kunne være kritisk tenkende.

Det vi ser her er at David raskt knytter kritisk tenkning opp mot hvordan vi behandler informasjon. Han formulerer det som at man skal være kritisk til den man leser, oppfatter og ser. Det er vanskelig å si om han med dette mener kildekritikk i møte med informasjon, eller en større prosess. Når vi ser videre på svaret ser vi at han i større grad peker på bearbeidingen av innholdet fra kildene som en del av kritisk tenkning. Dette mener jeg er argumenter for at han forstår kritisk tenkning som noe mer enn bare kildekritikk. Han legger stor vekt på analyse, tolkning og slutning i sin forklaring. For meg er det interessant at han påpeker den subjektive dimensjonen av informasjon som en del av kritisk tenkning. Dette sier han på en måte hvor jeg tolker det som at en del av kritisk

tenkning, er å forstå at mye av informasjonen man bruker i skolen har blitt skapt med ulike perspektiver, formål, meninger og synspunkter. En del av kritisk tenkning er for han å undersøke eller skape seg en oversikt over det som ligger bak informasjonen. Det er spennende at han nevner at det kreves mye kunnskap for å være kritisk tenkende. Dette motsier noe av det han har forklart tidligere. Om man ser på dette for seg selv kan det virke som om utsagnet betyr at prosessen hvor man finner grunnlaget for å si hva som er riktig, ikke er en del av kritisk tenkning. Når jeg tolker hele svaret tror jeg likevel at han med dette mener at det å ha god kunnskap øker verdien og styrken til den kritiske tenkingen, og at det ikke utelater prosessene han tidligere har sagt er en del av kritisk tenkning.

Ut ifra de første svarene på hva lærerne tenkte om kritisk tenkning er det tydelig at alle mener at kritisk tenkning innebærer at det handler om en evne til å finne og forstå hva som er gode kilder til informasjon. Denne biten gjenspeiler det tradisjonelle synet på kritisk tenkning skolen er kjent for som Ferrer og Wetlesen snakker om (Ferrer & Wetlesen, 2019). Det neste som slår meg ved å se på denne dataen er hvordan lærerne ligger i forståelsen med tanke på todelingen Altun og Yildirim snakker om. Her nevner de at begrepets definisjoner stammer hovedsakelig fra to måter å se begrepet på. Den ene hvor kritisk tenkning er sett på som et verktøy for å finne frem til et resultat eller prosessen i seg selv som leder til resultatet (Altun & Yildirim, 2023). Arne og Charlie peker på at resultatet av prosessen er viktig, men alle informantene mener at kritisk tenkning er mer enn å komme frem til det man ønsker. Dette gjelder særlig Børre som spesifikt nevner at det er metodene for å finne fram til hva som er sant som er kritisk tenkning. De innledende svarene argumenterer for at informantene mener prosessen for å komme frem til en mening, slutning eller resultat er en del av det å tenke kritisk. Dette motstrider litt det tradisjonelle synet i skolen på kritisk tenkning. Med dette mener jeg at det å drive kildekritikk oppfattes mer som et verktøy for å komme frem til et ønsket resultat hvor undervisning i dette skal hjelpe elevene med å bruke dette verktøyet. Dette kan argumentere for en endring eller motsetning av det tidligere forskning mener om dette (Ferrer & Wetlesen, 2019). Et endret syn på hva kritisk tenkning er i opplæringen, er i tråd med den utviklingen Trilling beskriver. Hvor man kan se at det er et skifte i fokus for opplæringen, til mer utforskning, dybdelæring og nye ideer. Fokuset bunnner ut i at det også må fokuseres på kvaliteter og ferdigheter som kritisk tenkning for å lykkes (Trilling et al., 2009).

Dersom vi ser på svarene til informantene opp mot Faciones kjerneferdigheter, oppdager jeg først og fremst en stor forskjell. Ingen av informantenes svar går inn på det Facione kaller forklaring og selvregulering. Dersom vi ser hva Facione legger i disse kjerneferdighetene er det lettere å se dette. Under ferdigheten forklaring mener han det å kunne uttrykke resultatet av egne begrunnelser som en del av kritisk tenkning. I tillegg mener han at det å kunne rettferdiggjøre disse begrunnelsene og presentere disse på en overbevisende måte er en del av kjerneferdigheten (Facione, 1990). Ut ifra svarene kan man ikke utelukke helt at lærerne ikke mener dette er en del av kritisk tenkning, men ingen presiserer eller nevner at det å uttrykke begrunnelsene sine eller uttrykke gode argumenter er en del av kritisk tenkning. For meg peker disse svarene på at de i større grad tenker at kritisk tenkning handler om den interne prosessen som blir beskrevet i kjerneferdighetene tolkning, analyse, evaluering og slutning. Selvregulering er den kjerneferdigheten som Facione peker på som viktigst for kritisk tenkning. Det er

vanskelig å si om lærerne i sine svar tenker at dette er en del av det å tenke kritisk. Argumentene for at dette er tilfellet er for eksempel det Charlie sier om at det å kunne begrunne hvorfor noe har skjedd og man må kunne reflektere. Børre sier at man må kunne gjøre opp en egen mening. Det er vanskelig å si om de mener selvregulering er noe som ligger bak dette. Argumentene imot er for meg at ingen direkte snakker om at det å tenke over sin egen kognitive aktivitet og gjøre en vurdering på sin egen tenkning er en del av kritisk tenkning. Fokuset ligger i større grad på de prosessene som handler om tenkning opp mot informasjon. Grunnen til at jeg valgte å analysere de første spørsmålene for seg selv er todelt. Først og fremst ville det gi meg en baseline på hva informanten faktisk tenkte om kritisk tenking før denne forståelsen eventuelt kunne bli påvirket av samtalen og refleksjoner de gjorde seg av egen forståelse underveis i intervjuet. Det ville også gi et sammenligningsgrunnlag for senere svar hvor jeg kunne vurdere om forståelsen av begrepet var mer annerledes en slik de først presenterte det.

Analyse av forståelse med et mer komplett syn på datamaterialet – En felles forståelse med ulike perspektiver

Etter den innledende analysen ble jeg ivrig på å undersøke om dataen kunne gi meg mer svar i spørsmålet om hvorvidt lærerne tenkte på selvregulering i denne konteksten. Selvregulering blir både av Facione og Moon pekt på som kanskje den viktigste delen av kritisk tenkning, da denne ferdigheten er med på å videreutvikle de andre ferdighetene som inngår i kritisk tenking. Selvregulering styrer også ens egen evne til å bli bedre på kritisk tenkning på egenhånd (Facione, 1990). I min data er det ingenting som man direkte kan koble opp mot denne kjerneferdigheten. Siden jeg ikke hadde noen spørsmål som kun skulle dekke dette spesifikt, er det vanskelig i si at lærerne i denne studien tenker at selvregulering er en del av kritisk tenkning. Det finnes indirekte data som kan tolkes som dette. Et eksempel på dette er da jeg spurte Børre om kritisk tenkning var noe man enten hadde eller ikke hadde, i motsetning til noe man kunne bli dårligere eller bedre på. I svaret sitt på dette sier Børre:

Jeg tror det er en ferdighet som man kan øve opp. Du er avhengig av kunnskap og interesse. Eller tre ting da: Kunnskap, interesse og motivasjon. Man må ha motivasjon for å tenke kritisk.

Senere i intervjuet sier Børre også dette:

Kritisk tenkning krever ikke bare kunnskap, det er også holdning. Vi må ha en holdning til det vi blir presentert. At vi gjør en slags analyse.

Dette svaret kom da jeg prøvde å få Børre til å begrunne hvorfor kritisk tenkning er viktig. Når jeg tar for meg dataen i disse to svarene er det for meg flere ting jeg legger merke til. Først kan man se på de tre ordene interesse, motivasjon og holdning. Dette er interne prosesser som hjelper oss med å ta valg. På den ene siden kan vi tolke dette som faktorer som må være tilstede for at man skal velge å tenke kritisk i en situasjon. På en annen side kan man arbeide med disse faktorene for å være i bedre posisjon til å tenke

kritisk. Det å arbeide med disse faktorene eller gjøre seg klar over hva disse faktorene har å si vil være en del av selvregulering. Siden en del av selvregulering i denne konteksten er å kunne tenke over sin egen kognitive aktivitet, elementene i den aktiviteten og resultatene av denne aktiviteten (Facione, 1990). Børre kobler også det å gjøre en analyse inn i dette. Det er forskjell på om han mener at holdningene fører til at vi gjør en analyse av noe eller om analysen skal gjelde for holdningene. Dersom det er sistnevnte vil jeg påstå at det er en ganske direkte kobling til selvregulering i hans forståelse av kritisk tenkning. Siden det ikke blir utdypet i noen større grad i dataen kan jeg ikke argumentere for hvilken betydning ordene har i større grad for dette. Jeg finner det likevel interessant at han velger å ordlegge seg slik.

Faciones forklaring av begrepet kritisk tenkning er i stor grad mer kompleks og utbrodert enn slik vi kan møte det i andre situasjoner. For de fleste lærere og lærerstudenter vil det være naturlig at man får noe av forståelsen for begrepet gjennom læreplanen og andre pedagogiske kilder. Ser vi på hva læreplanen sier blir ikke begrepet direkte forklart, men kobles til kontekster og mål som vi ønsker eleven skal oppnå. Kritisk tenkning kobles på andre begreper som vurdere, belyse, reflektere, drøfte, tolke, ha etisk bevissthet, problemløsning og det å indentifisere ulike perspektiver. Dette gir oss en noenlunde forståelse av hva læreplanen mener begrepet skal innebære. I dataen finner vi også igjen flere av de begrepene læreplanen bruker til å forklare kritisk tenkning. Et eksempel på dette er David når han sier:

Hvorfor skjer det når det skjer? Hva er det som gjør at det er sånn? Hvem er det som definerer hva som er sant, eller hva er det som er sant? Man må drøfte og se på de ulike sidene.

Eller når Charlie snakker om hvordan han bruker ulike politiske perspektiver for å lære elevene kritisk tenkning:

Før valget fikk jeg alle elevene til å ta en valgomat for å finne ut hvordan de landet dersom de kunne stemt. I etterkant ble elevene tvunget til å fronte et parti som mente noe annet eller det motsatte av det partiet de hadde landet på. På den måten blir de jo på en måte tvunget til å tenke kritisk i forhold til sine egne verdier og perspektiver, ikke sant? Mange synes jo det var vanskelig og tenkte at dette ble for utfordrende med tanke på egne verdier. Men da får de faktisk muligheten til å prøve å se ting fra et annet perspektiv.

Gjennom sin praksis får Charlie vist at det å identifisere ulike perspektiver er en del av det å tenke kritisk. Dette bygger videre på det Charlie sier innledningsvis om at lærere kan være gode mentorer og veiledere for prosessen. I eksempelet ovenfor er det tydelig at læreren spiller en viktig rolle for å sette i gang kritisk tenkning i en slik situasjon, da man er i en posisjon til å stille krav om det. Det vi kan se fra svarene til informantene er at den bærer preg av en forståelse som er knyttet til læreplanen. Kritisk tenkning blir ikke fremstilt som noe helt eget, men som et mål knyttet til mye av det man arbeider med i undervisningen. Et tydelig eksempel på dette i dataen er når Arne innledningsvis sier:



Nei, først og fremst kom begrepet til meg gjennom utdanningsdirektoratet da. De holder det jo høyt foran seg. Og jeg forstår at det er veldig viktig for utdanningsdirektoratet det med kritisk tenkning. Jeg har egentlig forståelsen min av det begrepet gjennom dem.

Som vi har sett gjennom forskningen gjennomført av EDUCATE og andre er de ikke alltid lett for lærere å tolke og forstå læreplanen (Bjermeland, 2023). Når læreplanen generelt oppleves som diffus og uklar er det derfor ikke så rart at man ser at lærerne ordlegger seg ulikt. Det er likevel nok fellestrekk i min data til at jeg vil argumentere for at lærerne i denne studien bygger sin forståelse på noe felles. Dataen kan peke på at det er læreplanen som er denne fellesnevneren. En annen ting analysen av dette datamaterialet kan tyde på er at lærerens møte med begrepet ofte ikke innebærer klare og tydelige definisjoner. Noe som kan være sannsynlig dersom vi ser på kilder som læreplanen og Ferrer og Wetlesen. De forklarer at begrepet blir definert på ulike måter men at det handler om reflekterende tenkning, og en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter (Ferrer & Wetlesen, 2019). Denne forklaringen gir på mange måter i likhet med læreplanen et grunnlag for hva det dreier seg om. Det stilles likevel et krav fra leseren om hva dette egentlig betyr. Det er kanskje derfor ikke så rart at informantene ordlegger seg forskjellig. Dersom de har jobbet med begrepet ut ifra ett felles grunnlag i forskjellige kontekster kan man forstå at det har dannet seg forskjellige perspektiver på begrepet. Noe som kan forankres i Haber sin teori om hvordan omtalen av en slik strukturert, logisk og kritisk tenkning har endret seg på grunn av ulike disipliner, perspektiver og tid (Haber & Press, 2020).

#### 4.2 – Forskningsspørsmål 2 og 3: Sosiale medier og lærebøker

I denne delen av analysen vil jeg ta for meg datamaterialet som omhandler og besvarer forskningsspørsmålene:

- Hvordan stiller lærere seg til undervisning om kritisk tenkning knyttet til sosiale medier
- Hva tenker lærere om informasjonen vi finner i lærebøker?

Grunnen til at jeg har analysere data knyttet til dette sammen, er at vi kan se på sosiale medier og lærebøkene som to kilder til informasjon. Det er for meg hensiktsmessig å se på dette i helhet da lærernes perspektiv og arbeidsmåter med ulike kilder kan få frem svar på den overordnede problemstillingens spørsmål. Hvor målet med disse forskningsspørsmålene var å kunne belyse i større grad informantenes forståelse av kritisk tenkning og knytte det opp mot praksisen deres. Formålet til forskningsspørsmålene blir derfor å belyse sammenhengen og det individuelle mellom det todelte i problemstillingen min. Spørsmålene gir også et sammenligningsgrunnlag ved å sette det «nye» opp mot det «gamle» i skolesammenheng.

Da jeg konstruerte intervjuguiden la jeg inn spørsmål som skulle føre samtalen inn på kritisk tenkning og sosiale medier i skolen. Jeg ble overrasket over hvor lite styring som måtte til for å komme til dette. Flere av informantene trakk linjer til den nye digitale hverdagen allerede ved de innledende spørsmålene. Et eksempel på dette er når jeg spør David oppfølgingsspørsmål for å se på hvordan han forstår kritisk tenkning. I svaret sitt sier David:

Noen elever har veldig sterke meninger om ting. Hva som helst egentlig. De blir jo matet litt sånn ukritisk, og befinner seg ofte i et ekko kammer. Altså, ser du eller hører du på noe, eller TikTok'er du med det, så får du mer av det ikke sant? Her har du noe som ligner på det du har, så blir du matet av mer av det samme... Det er veldig forskjellig hvordan de tar dette imot. Om de prøver å være kritisk og spør om dette er slik det er og henger sammen.

Det at flere av informantene kommer inn på dette med sosiale medier og digitale informasjonskilder uten min påvirkning tyder på at de mener det er en kobling mellom dette og kritisk tenkning. Alle informantene uttrykker at de mener det er viktig for ungdommene å lære å tenke kritisk i møte med den informasjonen man møter i sosiale medier. De fleste svarene som handler om dette går inn på refleksjoner rundt egne erfaringer og hvordan de opplever elevenes forhold til kritisk tenkning og sosiale medier slik det er i dag. De går lite inn på viktighetsgraden og utviklingen fremover på dette. Et eksempel på hvordan forholdet mellom erfaringene på dette belyses kommer frem når jeg spør Charlie om sosiale medier spiller en stor rolle for kritisk tenkning i dagens samfunn. Hvor Charlie svarer:

Ja, det tror jeg. Jeg tror egentlig alle er veldig påvirket av sosiale medier. Noen velger å finne måter begrense dette på ved mindre bruk og eksponering og slikt. Men i den aldersgruppen vi snakker om her så tror jeg 90% lever store deler av livet sitt på sosiale medier.

Som Moland påpeker viser forskning at ungdommene også synes det å tenke kritisk i møte med den informasjonen man får på sosiale medier som viktig (Linda Victoria Moland & Morten, 2024). Analysen av mitt datamateriale kan peke på at ungdommene i liten grad benytter kritisk tenkning i denne sammenhengen. Flere av informantene gir uttrykk for at elevene ofte virker til å være passive mottakere til den informasjonen de får på sosiale medier. De henter på denne måten mye informasjon som kan være dårlig eller usann, eller avfeier nyttig informasjon på grunn av mangelen på kritisk tenkning. Etter eksempelet ovenfor fortsetter Charlie å forklare hans erfaringer om dette:

Men uansett.. Så tror jeg ikke de driver med noen så veldig store analyser av hva det er de egentlig leser, hører, ser eller opplever. Jeg tror de bare er sånn helt enorme konsumenter av innhold. Så er jeg litt usikker på om de egentlig

reflekterer noe særlig om hva det betyr nettopp det de så. Men jeg tror også at mange tenker først og fremst på innholdet som underholdning da, og ikke fakta.

Informantene antyder at det kan være flere årsaker til at elevene ikke tenker kritisk ovenfor informasjonen de får fra sosiale medier. Som vi ser fra Charlie påpeker han at han opplever at mange elever stiller seg kanskje i en posisjon hvor de tenker at man må ta det man får fra sosiale medier som en form for underholdning. Med en slik holdning tenker jeg likevel at man kan benytte seg av seg av kritisk tenkning. Hvor holdningen kan være et resultat av nettopp kritisk tenkning. Et tilfelle kan være at man har kommet frem til ved refleksjon og vurdering at den informasjonen man får ikke er til å stole på ofte nok, og derfor går inn med dette som utgangspunkt. Jeg tenker det kan være lettere å avfeie informasjon som feil, om man har denne holdningen. Dette kan føre til at man ikke får en riktig forståelse dersom den informasjonen man blir presentert med faktisk er sann. Fordelen med en slik holdning er lett å se, da man ikke trenger å bruke energi og tankekraft underveis i prosessen hvor man konsumerer informasjonen.

Siden forskning som den Moland og Boeriis presenterer sier at elevene trenger opplæring i hvordan man skal tenke kritisk i sammenheng med den informasjonen man får vi sosiale medier, er det interessant å se på hvilken plass informantene mener sosiale medier har i skolen (Linda Victoria Moland & Morten, 2024). Dataen fra mine intervju er tvetydige og vi ser ulike meninger fra informantene om dette. Et eksempel på dette er Arne og Charlie sine svar når jeg spør de om hvilken plass sosiale medier har i undervisningen rundt kritisk tenkning:

Arne: Jeg tror nok vi kan hjelpe elevene til å tenke mer kritisk om det de får fra sosiale medier. Men kanskje vi lærere bør ta steget vekk fra sosiale medier, og heller fronte, når vi snakker om fagstoff, bruke andre kilder som artikler, bøker og forskning. Heller det enn å pushe denne sosiale medier vinkelen. Elevene har nok av det i livene sine, så jeg mener skolen kanskje burde ta steget vekk fra det. Skolen trenger ikke være en arena for den biten

Charlie: Alle nye teknologiske nyvinninger, om det er KI eller sosiale medier burde vi ha en positiv tilnærming til. Det er fristende å være skeptisk å negativ, men det blir litt som å vende ryggen til fremtiden. Man kan godt være skeptisk, men man må være åpen og finne gode måter å fronte det på. Ta for eksempel KI da, der har jeg gått ganske offensivt ut til elevene, prøvd å vise de alle de sykt fine måtene man kan bruke KI på. Og så har jeg vært litt tydelig på at det er noen måter man absolutt ikke burde bruke det på. Og slik er det jo litt med sosiale medier også.

Som vi kan se fra Charlie har han en oppfatning at ny teknolog er en form for forandring man burde inkorporere inn i undervisningen. Som han antyder er ikke dette nødvendigvis den letteste veien å ta, da det krever at lærerne setter seg inn i det nye. Eksempelene han kommer med hvor han forklarer litt hvordan han har gjort dette i praksis tyder også på en forståelse av at det å gi elevene læring i hvordan man kan benytte og behandle informasjon fra disse kildene har betydning. Dette er i tråd med den forskningen til Moland og Boeriis viser til. Et argument for at denne holdningen også er i tråd med

forskningens tydeliggjøring av at elever som får de verktøyene som trengs fra skolen, er mer bevisste på å vurdere påvirkningskraften og troverdigheten til tekstene de møter på sosiale medier (Linda Victoria Moland & Morten, 2024). Dersom vi går over til Arne sitt svar ser vi at han har en annen holdning til dette. Han mener skolen heller burde rette fokuset på andre kilder til informasjon, da elevene allerede bruker så mye tid på sosiale medier. Dette er et argument som jeg tolker som en form for diversifisering. Altså at han mener skolen burde være en arena hvor informasjonen kommer fra andre kilder, slik kan man på grunnlag av ulike kilder trene opp kritisk tenkning opp mot ulike typer kilder. Dette antyder også for meg at Arne kanskje tenker at selvregulering og egenvurdering hos elevene kan komme frem i en slik situasjon. At eleven for eksempel selv kan stoppe opp å spørre seg selv om forskjellen på kunnskapen man innhenter på skolen mot det man får i hverdagen. Dersom man antar at Arne har erfaring med dette vil jeg argumentere for at han i tråd med Facione anser selvregulering som et hjelpemiddel for å utvikle ens egen evne til å tenke kritisk (Facione, 1990).

En ting begge informantene er enige om er at deres erfaring tilsier at lærere kan være med på å hjelpe elevene i å tenke mer kritisk rundt det de henter fra sosiale medier. Det er interessant at man kan ha en felles erfaring som dette og likevel ende opp med ganske ulike holdninger ovenfor dette spørsmålet. Her tenker jeg erfaringer og egeninteresse spiller en stor rolle. Jeg kan se for meg at erfaringer med at elevene er gode til å tenke kritisk ovenfor informasjon på sosiale medier kan føre til ulike holdninger. En holdning kan være at man ikke ser verdien i å ta dette mer for seg i skolen da elevene viser at de evner dette på egenhånd, og at man på denne måten kan fokusere i større grad der man føler skoen trykker. En annen holdning kan være at det er mer interessant og gøy å arbeide med dette dersom elevene allerede har en god forståelse for det å tenke kritisk med slik materiale. Man kan også se for seg motsatte holdninger dersom man har erfaringer med elever som ikke viser god evne til kritisk tenkning rundt informasjon fra sosiale medier. Med egeninteresse i denne sammenhengen tenker jeg på at alle lærere vil ha ulik motivasjon, interesse og vilje til å undervise rundt ulike emner og former. Dette tenker jeg kan ha en påvirkning på hvilke holdninger man har til for eksempel undervisning som dreier seg om kritisk tenkning på sosiale medier.

Lærebøkene som informasjonskilde – Kvalitet, kontekstualisering og ulike erfaringer

I denne delen av analysen, ønsker jeg å se på holdninger og erfaringer informantene hadde med kritisk tenkning opp mot mer tradisjonelle informasjonskilder i skolen som lærebøker.

Det er interessant å se på hvilke forskjeller og likheter i de holdningene og erfaringene informantene har til informasjonskilder. I det forrige kapittelet har jeg sett på hva datamaterialet sier om dette i forhold til kritisk tenkning rundt sosiale medier. I min intervjuguide hadde jeg lagt inn dette spørsmålet for å belyse dette:

I samfunnsfagundervisningen bruker elever ofte lærebøker som kilde til fakta og informasjon. Hvordan mener du at kritisk tenkning kan integreres i arbeidet med disse lærebøkene?

Dette spørsmålet hadde to hensikter. Jeg ønsket å se hvordan informantene stilte seg til påstanden jeg gav om at lærebøker er en kilde for fakta og hva de tenker om

informasjonen i lærebøkene. Den andre hensikten var skaffe data om undervisningsmetoder og erfaringer de hadde med kritisk tenkning angående lærebøker. Analysen av datamaterialet gir blandede svar på disse spørsmålene. Dersom vi ser på påstanden i spørsmålet først, er det tydelig at informantene har ulike tanker om dette. Et eksempel på en mening om dette er David som sier:

Jeg prøver egentlig å være litt kritisk selv til lærebøker. For mange lærebøker er jo litt slik at de har forskjellige trender. Det er ulike illustrasjoner og informasjon som er vektlagt. Også er det mye undring og historier. Av og til kan det bli lenge mellom fakta og da prøver jeg å være litt djevelens advokat og sier: Hvordan skal vi finne ut av dette her? For dette var litt uryddig.

Med dette svaret tydeliggjør David at han ikke ser på lærebøker som ren fakta. Han mener at det er mulig og hensiktsmessig å se på denne informasjonen med kritisk tenkning. Det at David har mye arbeidserfaring kan også være med på å begrunne denne holdningen. Siden han har jobbet lenge i skolen har han kanskje erfart at lærebøkene har endret seg. Dette kan være en del av hvorfor han retter et kritisk blikk mot den informasjonen vi får fra denne kilden. Han utdyper også senere i intervjuet hvorfor han mener det er viktig å ha en slik holdning da han sier:

Dersom alt skal bli presentert som fakta tror jeg det kan bli kjedelig. Min filosofi er at det skal være gøy og interessant det jeg driver med. Det litt showman på det der, og jeg synes det er viktig å ja, se på hvem som definerer sannheten ikke sant? Det er mye rart i historien man kan undre seg på, og det er viktig å se på hvorfor noe er sant.

Her kommer David tilbake til det han sa innledningsvis om hvordan han forstår kritisk tenkning. At sannheten er preget av den som skriver og ulike perspektiver er med på å understreke hvorfor David anser lærebøker som en kilde hvor man burde benytte kritisk tenkning. Jeg mener holdningen David presenterer gjennom dataen er i tråd med det Ferrer Wetlesen skriver når de viser til forskning som at lærere har motstridende mål for undervisningen i forhold til at det tradisjonelt er overføring av faktakunnskap som er dominerende i samfunnsfaget. Her forklarer de at det er målet om å utvikle elevens evne til å tenke kritisk og uavhengig som er dominerende blant lærere og skoleledere (Ferrer & Wetlesen, 2019). Man kan forstå at det må finnes en del overføring av faktakunnskap i faget, men slik David uttrykker seg, ser det for meg ut som det også prioriteres å lære elevene kritisk tenkning i hans erfaring. For å støtte noen av disse argumentene kan vi se på hva Charlie sier:

Når vi leser noe i et læreverk, må vi ta utgangspunkt i at det meste som står der bør ha en viss sannhet i seg. Skal vi drive med kritisk tenkning på alt vil det jo ta en evighet, og det har vi ikke tid til i et fag med så få timer. Men vi lærere leser jo selvfølgelig gjennom tekstene og innholdet, så vi har jo en viss tanke om når det er rom og hva som passer for aktiviteter som går mer på kritisk tenkning.

I Charlie sin erfaring snakker han ikke bare om seg selv, men lærere slik han har erfart det. Hans erfaringer viser at det nødvendigvis må være noe overføring av faktakunnskap for å kunne rekke gjennom faginnholdet. Læreplanen i samfunnsfag gir mange ulike målsetninger for hva elevene skal lære i faget, og lærerens jobb er å rekke over alt. Charlie påpeker at rommene for å utvikle kritisk tenkning blir til når lærerne vurderer det til å passe til innholdet. Dette er med på å støtte det Ferrer og Wetlesen sier om at målet

for lærere er å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk og uavhengig (ibid.). Samtidig tenker jeg at Charlie presenterer en erfaring som tyder på at tilnærmingen til å arbeide med kritisk tenkning stemmer overens med Lims posisjon på dette. Hvor tenkning må kontekstualiseres og knyttes opp mot et innhold, som han kaller en samfunnsorientert og relasjonell tilnærming. Læreren er sentral i en slik tilnærming da hans oppgave er å tydeliggjøre de ulike perspektivene og sammenhengene (Lim, 2015). Noe man kan argumentere for at Charlie gjør når han fasiliteter for kritisk tenkning i undervisningen slik han sier. Selv om svarene er ulike, bærer de begge preg av å ha et ønske om å få til kritisk tenkning i undervisningen. David har en optimistisk holdning i svaret sitt hvor han fokuserer på mulighetene. Charlie sitt svar bærer preg av en mer negativ erfaring, hvor man ser at det er utfordringer med å få til kritisk tenkning i samfunnsfag da det finnes begrensinger for hva man kan få til. Det interessante her er igjen at vi har et felles grunnlag som er målet og ønsket om å få til kritisk tenkning i undervisningen. Likevel ser vi at det er ulike erfaringer og holdninger til hvordan det er å få til dette i praksis.

Dataen jeg har analysert fra Børre viser at man har forskjellige erfaringer med lærebøkene i skolen. For kontekst sier Børre blant annet dette:

Jeg synes egentlig at boka er helt forferdelig. De prøver å trekke så mye tråder da, på grunn av den nye fagplanen. Elevene rekker ikke lære seg noe fordi det bare ses på sammenhengene av ting og de røde trådene. Det er for lite spesifikt som gjør at de kan knytte de sammen, så det blir liksom ingenting å trekke trådene fra. Jeg opplever det som rotete og med for lite kontekst. Det skal liksom være kjempe mye kritisk tenkning, men veldig lite å tenke kritisk om. Man må jo skaffe seg kunnskap for å kunne jobbe med forståelsen og betydningene.

Som vi kunne se fra Charlie og David ovenfor, var det ikke så mye som tydet på at innholdet i lærebøkene var for dårlig. Nå finnes det flere ulike lærebøker og alle har sikkert ulik kvalitet. Det kan også hende at andre lærere oppfatter den samme boken ulikt, basert på hvordan de liker å undervise. Fra det Børre sier trekker jeg flere former av frustrasjon. For det første viser han på en annen måte også ønsket om å få til kritisk tenkning i undervisningen sin. Han viser til at det er andre begrensinger enn det vi har sett på tidligere som gjør det vanskelig. Går vi ut ifra Lims posisjon om undervisning, ser man i dette tilfellet at læreboka gir for lite innhold. Noe som igjen vil føre til at det blir vanskeligere å få til en relasjonell tilnærming som er ønskelig fra denne posisjonen (ibid.). En annen form for frustrasjon kan vi trekke fra det han sier om læreplanen. Hvor erfaringen hans kan tolkes som om læreplanen motarbeider hensikten ved å ikke ha nok konkrete mål. Dette gjenspeiler det Bjermeland sier om at lærere ikke alltid opplever læreplanen som diffus og ikke alltid til hjelp (Bjermeland, 2023). Børres løsning på problemet han opplever, kommer frem senere i intervjuet. Her forklarer han at han benytter andre kilder for å gi innholdet eleven trenger for å kunne arbeide med læreboka. Hvor han viser til at han bruker nettressurser, videoer, artikler eller andre kilder han finner for å få til dette. En slik prosess vil kreve mer arbeid fra læreren sin side, men gir samtidig læreren større rom til å tilrettelegge og veilede i arbeid med kritisk tenkning i undervisningen. De andre informantene sier også at de forsøker å tilrettelegge undervisningen ved å blande kilder for informasjon. Det at alle lærerne viser til det jeg vil påstå er en mer krevende arbeidsprosess er med på å forsterke påstanden om at de alle ønsker å arbeide med kritisk tenkning i sin undervisning.

#### 4.3 – Forskningsspørsmål 4: Utvikling av kritisk tenkning gjennom undervisning

I denne delen av analysen vil jeg ta for meg datamaterialet som omhandler og besvarer forskningsspørsmålet mitt:

- Hvordan går lærere frem for å aktivt lære elevene kritisk tenkning?

For å kunne svare på problemstillingen min var det viktig for meg å avdekke måtene informantene jobbet med kritisk tenkning på. Undervisningsmetodene kan si noe om hvordan informanten forstår begrepet, samtidig som det være et uttrykk for forståelsen. Det er interessant å sammenligne undervisningsmetodene og forståelsen for å forstå om hvilken korrelasjon eller motsetninger som finnes.

##### Generelle metoder for undervisning – Tilrettelagt undervisning og kritisk tenking med et innhold

Som jeg har vist gjennom min analyse, er det et ønske blant alle informantene om å arbeide med kritisk tenkning i undervisningen sin. Jeg har antydnet at dataen kan peke på at erfaringen til informantene om tilrettelegging av undervisningen, er en del av å få til dette i praksis. Argumentene for dette er at læreren står i posisjon til å velge passende innhold og metoder for å arbeide med kritisk tenkning gjennom tilpasset undervisning. Siden dette dukket opp under analysen min, ønsket jeg også å se på om det var andre generelle prinsipper og metoder for undervisning om kritisk tenkning i datamaterialet. Et eksempel er fra Charlie, som også dukker opp i analysen av forståelsen av begrepet:

Vi kan gjerne være gode veiledere eller mentorer for hvordan elevene skal utvikle sin evne til kritisk tenkning. Men samtidig må vi være forsiktig som vokse å ikke så for mye oven ifra og ned. Noen ting skjønner elevene bedre og dårligere enn oss siden de får med seg ting i en verden som beveger seg så fort.

Grunnen til at jeg velger å ta med dette sitatet fra datamaterialet her også, er at Charlie med dette også sier noe om hvilke metoder han bruker for sin undervisning. Det første man legger merke til er at han i likhet med Lim ser at det er nyttig for læreren å være i posisjon for å veilede og opplyse elevene i en slik situasjon. Det viktigste er likevel for meg at Charlie påpeker at man må være forsiktig som lærer i denne posisjonen. Man må passe på å ikke se for mye ovenfra og ned. Jeg tolker dette som at man må være varsom med tanke på det å dømme, guide for mye eller tro at man sitter med en fasit. Dette er i tråd med lims premisser for opplæring i kritisk tenkning. Særlig vil jeg si at det samsvarer på det femte premisset, som omhandler at det kan finnes flere løsninger på et problem (Ferrer & Wetlesen, 2019). En kan se nytten av å sette seg i en posisjon som er på samme nivå som elevene i denne konteksten. Hvor jeg tenker at man i større grad kan være en deltaker og spillepartner i den kritiske tenkningen i motsetning til en kontrollør som avgjør om det de gjør er riktig. Dette er uansett noe man vil ha mulighet til i etterkant dersom man setter seg ned og reflekterer og vurderer undervisningen.

Det som har blitt klart for meg ved analysen av dette datamaterialet er at informantene deler et syn om at undervisning for kritisk tenkning må ha et innhold og kontekst. De erfaringene og meningene informantene har reflekterer at de ikke tenker at kritisk tenkning er noe man kan lære seg uten faginnhold. Noe Ferrer og Wetlesen sier er en av de tilnærmingene man kan ha til dette. Hvor Kritisk tenkning kan undervises som en egen disiplin (ibid.). Det er vanskelig å argumentere for hvilke av de 2 andre tilnærmingene Ferrer og Wetlesen nevner som samsvarer med de tilnærmingene informantene har. Flere av informantene argumenterer for at kritisk tenkning må tilnærmes av innhold, og at man alltid må ha noe å tenke om. Dette samsvarer med den andre tilnærmingen til undervisning som Ferrer og Wetlesen snakker om. Men som jeg vil vise senere er dette innholdet ofte svært dagsaktuelt og relasjonelt for elevene i praksis. Noe som kan tyde på at det er den siste tilnærmingen, hvor man ser på kritisk tenkning som en grad av kvalitet på tenkning, og som stemmer mest overens med Lims posisjon. Han presiserer at det må arbeides med reelle samfunnsmessige problemstillinger (Lim, 2015).

#### Spesifikke metoder for undervisning – Dialogisk undervisning og samfunnsaktuelle problemstillinger

Informantene har flere eksempel på spesifikke undervisningsmetoder og timer de har erfaring med. Arne kommer med to forskjellige eksempler han har arbeidet med kritisk tenkning på. I det første eksempelet forklarer han at han brukte en rapport fra regjeringen for å skape debatt i klasserommet om hvorfor det viste seg å være en nedgang i demokrati forståelse blant ungdom. Rapporten var basert på forskning gjort av PISA og Arne forklarer hvorfor han valgte å ta med dette:

Jeg bryter opp og tar dagsaktuelle ting når det passer inn. Da vi hadde om verdenssamfunn passet det å ta en kikk på den rapporten. Så da brukte vi 45 minutter på å gå gjennom den undersøkelsen og så diskuterte vi funnene. Da prøvde vi å finne årsaker til at det var slik.

Det Arne beskriver er en form for dialogisk undervisning. Hvor språket er det sentrale i undervisningen og for den kritiske tenkningen. Måten han fremstiller undervisnings mål på gjør det lik metoden *Inquiry dialogue*. Hvor man ved bruk av diskusjon prøver å komme frem til det «rette» svaret (Ferguson & Krangle, 2020). Men vi ser også her at det ikke kun dreier seg om toveis kommunikasjon. For å få til diskusjon og kritisk tenkning måtte en informasjonsoverføring fra læreren være til stede for å skape grunnlaget for kommunikasjonen. Det at dialogisk undervisning er mer fleksibel enn spesifikke metoder som filosofisk samtale gjør den egnet til å bli benyttet i slike situasjoner. Man kan også se for seg at dialogisk samtale er lettere å bygge undervisningen rundt dersom det oppstår nye dagsaktuelle ting som kan benyttes i en slik kontekst. Det andre eksempelet Arne gir er en mer spesifikk metode hvor han har laget to forskjellige artikler for elevene. Målet med undervisningen var at elevene skulle finne ut hvilken artikkel som var sann og hvilken som var falsk. Slik beskriver Arne økten:



Undervisningen dreier seg om innhenting av kilder. Jeg laget to artikler som handlet så forholdsvis bra ut. Så fikk de i oppgave å lese artiklene og finne ut hvilke av de som var falsk. Da måttet de bruke metodene vi hadde jobbet med tidligere og sin egen evne til å tenke kritisk. Noe jeg opplevde funket ganske bra

Med denne metoden ser vi at det ikke er språket som er i fokuset for undervisningen. Elevene får ikke de samme hjelpemiddelene med å kunne sparre argumenter med andre, men må belage seg på å bruke sine egne refleksjoner og vurderinger. I tillegg ser vi at Arne nevner at elevene har jobbet med kildebruk før, og at denne økten skal bygge på det de har lært tidligere. Eksemplene tydeliggjør de ulike rollene læreren kan ha for å utvikle kritisk tenkning hos elevene. Hvor vi ser at man kan være deltakende, veiledende og en støttespiller, men også la elevene holde på mer på egenhånd. Kobler vi dette på Faciones 6 kjerneferdigheter for å tenke kritisk, kan man argumentere for at man gir elevene mulighet til å arbeide med alle kjerneferdighetene i disse aktivitetene. Hvor selvregulering vil komme i den form av at elevene selv tenker gjennom sine egne kognitive aktiviteter og resultatet av disse underveis eller i etterkant av undervisningen.

Det vi ser fra Datamaterialet er at informantene alle har forskjellige erfaringer med å praktisere arbeid med kritisk tenkning. Charlie sier for eksempel at han en gang tok med klassen sin til tingretten. Her fikk de observert ulike rettsaker hvor de i etterkant kunne diskutere. Slik bygger han opp til en undervisning hvor elevene kan arbeide med kritisk tenkning. Han forklarer det slik:

Jeg ordnet det slik at klassen kunne dra til tingretten. Uten å gi for mye detaljer fra det som skjedde der så ble de jo presentert med flere triste skjebner da. Gjerne folk som angrer i ettertid eller som ender opp i vanskelige livssituasjoner. Der de har gjort ting som jeg eller elevene ikke har så mye bekjentskap med. Men dette skaper gode diskusjoner etterpå. Greier man å sette seg inn i deres ståsted? Hvilke situasjoner kan man se for seg selv som kan føre til slike valg? Finnes det omstendigheter som kan snu livet deres? Så prøver jeg å tvinge ungdommene litt, til å se ting fra den andre siden, ikke bare ta den mest selvsagte siden.

Igjen ser vi klare elementer fra dialogisk undervisning hvor læreren i forkant har ansvaret for å presentere innholdet. Den store forskjeller fra Arne er at Charlie også be presentert med innholdet samtidig som elevene. Dette gir kanskje et større rom for at læreren kan stille seg på samme plan som elevene og delta i diskusjonene sammen med elevene. I tillegg vurderer jeg målet til denne undervisningen i mindre grad enn Arnes om å dreie seg om å finne et riktig svar. Slik jeg forstår Charlie sin undervisning handler den i større grad om å utforske etikken, mulighetene og årsakene, uten at det nødvendigvis skal være et riktig svar. I Arnes eksempel hvor han diskuterer hvorfor det er nedgang i demokratiforståelse, kan man se for seg at det kan være et ønske om å finne en felles enighet om et svar gjennom diskusjonen.

En fellesnevner for de fleste eksemplene informantene snakker om, er at innholdet i undervisningen dreier seg om samfunnsaktuelle problemstillinger. Noe jeg mener argumenter for at tilnærmingen disse lærerne har for undervisningen er mest lik Ferrer og Wetlesens 3. tilnærming eller Lims posisjon. De har gjennom deres intervjuer

tydeliggjort at deres erfaring er at det er nyttig å knytte arbeid med kritisk tenkning opp mot dagsaktuelle saker og problemstillinger elevene kan relatere til. Selv om vi ser tydelige eksempler på dialogisk undervisning som en form lærerne bruker i praksis, er det lite som tyder på at de benytter en mer strukturert dialogisk arbeidsmåte som filosofisk samtale. Et motargument for dette er at både Arne og David snakker om at de har gjennomført debatt i tilknytning til valg i timene sine. Dette er en strukturert setting som kan ha blitt gjort på en måte som ligner en filosofisk samtale. Siden datamaterialet ikke svarer godt nok på dette, er det vanskelig å si noe annet en at det er en mulighet.

## 5 – Konklusjon

*Problemstilling: Hvordan forstår lærere i samfunnsfag begrepet kritisk tenkning, og hvordan påvirker dette undervisning som har til hensikt å utvikle kritisk tenkning hos elevene?*

Det vi kan se fra dataen er at lærernes forståelse av begrepet kritisk tenkning er ganske lik. Lærerne beskriver begrepet som en evne til å kunne vurdere, sortere og reflektere over ulik informasjon. Samtidig ser vi en enighet i at kritisk tenkning ikke handler om en enkel ting, men er en sammensetning av ulike prosesser, handlinger og observasjoner. Lærerne har adaptert begrepet til ulike situasjoner og forklart det med ulike ord. Etter å ha analysert dataen synes jeg svarene er svært sammenlignbare med det Ferrer og Wetlesen sier. Hvor de forklarer begrepet med at det gjennomgående handler om reflekterende tenkning og en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter (Ferrer & Wetlesen, 2019). Fra analysen kan man se at informantene har en forståelse som samsvarer med de kjerneferdighetene Faciones forskning mener inngår i kritisk tenkning. Disse er Tolkning, analyse, evaluering, slutning, forklaring og selvregulering (Facione, 1990). Unntaket man finner i analysen, er at lærerne ikke bevisst bruker selvregulering i omtalen av begrepet eller undervisning som dreier seg om kritisk tenkning. Man kan finne argumenter for at dette inngår i noen av informantenes forståelse, i deres praksis og erfaringer. Hvor man kan se at lærerne skaper situasjoner hvor selvregulering vil kunne være en del av arbeidsprosessen. Det er likevel ingen som nevner elementer fra denne kjerneferdigheten som mål for undervisning eller i sin omtale av forståelsen for begrepet. Forståelsen informantene i undersøkelsen viser, går utover det som blir forklart som den tradisjonelle forståelsen av kritisk tenkning i skolen. De viser gjennom forklaring og gjennom eksempler at begrepet handler om mer enn kildekritikk. Dette gjenspeiler at man i nyere tid har sett et større fokus på utforskning, dybdelæring og nye ideer i kontekst med kritisk tenkning (Trilling et al., 2009).

Tilnærmingen informantene viser til arbeid med kritisk tenkning i undervisning tolkes som å ha en naturlig sammenheng med forståelsen av begrepet. Hvor eksempler og erfaringer understreker den forståelsen informantene viser for begrepet. Informantene viser gjennom datamaterialet et ønske om å arbeide med kritisk tenkning i undervisningen. Samtidig ser man at flere av informanter mener at det er vanskelig å få til. Arbeidet med kritisk tenkning fremstår som krevende, da innholdet ses på som en nødvendig del for å kunne tenke kritisk. Noe som krever tid og planlegging for lærerne. Dette fører til at flere informanter også sier at man ikke kan drive med kritisk tenkning hele tiden, og at tradisjonell informasjonsoverføring mellom lærer og elev må være en

del av arbeidet. Noe som gjenspeiles i utsagn fra informantene om at det ikke er hensiktsmessig eller mulig å drive kritisk tenkning hele tiden. Dette samsvarer med det forskning sier om ønsket fra lærere og realiteten angående undervisning (Ferrer & Wetlesen, 2019). Hvor mye arbeid som kreves kommer frem i uttalelsene fra informantene om ulike kilder til informasjon. Sosiale medier ses på som både en utfordring og mulighet innenfor arbeidet med kritisk tenkning. Informantene er av ulik oppfatning til hvordan man skal forholde seg til sosiale medier og lærebøkene i undervisning. Dette fører til ulike vurderinger og tilnærminger til undervisningen hos lærerne.

Basert på datamaterialet kan en tolke det dit at det kanskje ikke er en så tydelig dominans av overføring av faktakunnskap i undervisningen som Ferrer og Wetlesen snakker om (Ferrer & Wetlesen, 2019). Noe av dette skyldes også kanskje læreplanen som informantene gir uttrykk for at gir stor frihet for undervisningen. Denne friheten er ikke bare positiv ifølge informantene. Deres erfaringer med læreplanen er at den også skaper problemer i form av at læreverkene kan bli for fokusert på sammenhenger med innhold og at de kan være lite konkrete. Dette kan argumentere for at det Bjermeland sier om at tolkning av lærerplanen fører til forskjellig implementering stemmer (Bjermeland, 2023). Noe som også kan støttes av at alle informantene har ulike måter å ordlegge seg på og viser ulike eksempler på hvordan de arbeider med begrepet.

Analysen av tilnærmingen til undervisning er i tråd med Lims posisjon. Hvor arbeidet med kritisk tenkning blir kontekstualisert og det som oftest blir jobbet med reelle samfunnsmessige problemstillinger (Lim, 2015). Informantene gir et inntrykk av at deres erfaring tilsier at det å jobbe med dagsaktuelle saker er den beste måten å arbeide med kritisk tenkning på. Undervisningsmetodene som de bruker i dette arbeidet varierer, men man kan se at mange velger å benytte seg av en dialogisk undervisningsform. Målet i disse øktene varierer også, men alle har et ønske om å skape en diskusjon blant elevene for å få frem ulike synspunkter, perspektiver og meninger. I arbeidet sitt benytter informantene ulike kilder til informasjon, og de stiller seg forskjellig til kvaliteten og ønske om å benytte de ulike typene. Særlig kommer dette frem angående arbeid med kritisk tenkning på sosiale medier. De ser at det er mulighet for å arbeide med kritisk tenkning uavhengig av hvilken informasjonskilde man bygger opp undervisningen fra, og det virker til å kunne være en grunn til hvorfor man ser ulike eksempler på hvordan undervisningen foregår.

Resultatene av denne forskningen må ses i kontekst med omfanget. Hvor dette er datamaterialet hentet fra fire lærere i helhet. Siden det er relativt lite datamateriale kan ikke resultatet ses på som generaliserbart eller gjeldende for andre lærere. Forskningen kan bidra til å belyse årsaker til ulikheter og likheter innenfor kritisk tenkning i skolen, på en måte som kan gi støtte eller grunnlag for ny forskning. Resultatene kan også være med på å forsterke eller svekke trender man kan finne ved å sammenligne den med annen forskning som omfatter lignende problemstillinger og forskningsspørsmål. Siden forskningen argumenterer mot det tradisjonelle synet av kritisk tenkning i skolen kan det være interessant å undersøke dette videre.



## Litteraturliste

- Altun, E. & Yildirim, N. (2023). What does critical thinking mean? Examination of pre-service teachers' cognitive structures and definitions for critical thinking. *Thinking skills and creativity*, 49, 101367. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101367>
- Andersen, B., Skrede, J. & Andersen, B. (2023). *Intervju som metode* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjermeland, M. (2023). *Ny rapport: Læreplanverket er diffust - vil gi lærere tolkningshjelp*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. American Philosophical Association, Newark, Del. <https://philarchive.org/archive/FACCTA>
- Ferguson, L. E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen?: Forskningsbaserte forslag. *Promoting critical thinking in grade school : research based suggestions*, 104(2), 194-205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Haber, J. & Press, M. I. T. (2020). *Critical thinking* (1st. utg.). The MIT Press.
- Kritisk. I. *Bokmålsordboka*. <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=kritisk&scope=ei>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum journal (London, England)*, 26(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Linda Victoria Moland, U. & Morten, B. (2024). Det er litt vanskelig å være kritisk til det når man er så vant til å se det» – om ungdomsskoleelevers kritiske refleksjoner over tekster i sosiale medier. *Nordic journal of literacy research*, 10(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v10.6168>
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser* (Bd. NOU 2015:8). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Moon, J. A. (2008). *Critical thinking : an exploration of theory and practice*. Routledge.

- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet : filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Kommuneforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Trilling, B., Fadel, C. & Partnership for 21st Century, S. (2009). *21st century skills : learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2020). Livet med sosiale medier (Nr. 48). I *Lærerrommet*.
- Årsland, C. (2022). Læreres møte med læreplan. I.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/96886/1/Masteroppgave-Cecilie-A-rsland.pdf>

## Vedlegg / Appendiks

### Vedlegg 1- Intervjuguide

#### **Intervjuguide:**

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
  - Har samfunnsfag alltid vært en av fagene dine i denne perioden?
2. Hvilke andre fag underviser du i?
  - Har du et hovedfag eller et fag du brenner litt ekstra for?
3. Hvilken utdanning har du?
  - Hvilke fag har du utdannet deg for å undervise i?
  
4. Kan du beskrive hva begrepet "kritisk tenkning" betyr for deg som samfunnsfagslærer?
  - Hvordan ser du på viktigheten av kritisk tenkning i dagens samfunn?
5. Hvilket forhold tenker du det finnes mellom kritisk tenkning og sosiale medier?
  - Hvilken rolle spiller sosiale medier i utviklingen av kritisk tenkning hos elevene?
  
6. I samfunnsfagundervisningen bruker elever ofte lærebøker som kilde til fakta og informasjon. Hvordan mener du at kritisk tenkning kan integreres i arbeidet med disse lærebøkene?
  - Kan du gi eksempler på metoder eller tilnærminger du bruker for å fremme kritisk tenkning når du jobber med lærebøker?
7. Hvordan tilrettelegger du for utvikling av kritisk tenkning hos elevene i din undervisning?
  - Kan du dele konkrete strategier, oppgaver eller aktiviteter du har brukt for å oppmuntre til kritisk tenkning i klasserommet?
8. Hvilke utfordringer møter du som lærer når det gjelder å fremme kritisk tenkning blant elevene?
  - Hvordan håndterer du disse utfordringene?
9. Hvilke ressurser eller opplæringsverktøy benytter du for å styrke kritisk tenkning blant dine elever?
  - Finnes det bestemte bøker, nettsider eller andre ressurser du finner spesielt nyttige?
10. Hvordan vurderer du kritisk tenkning hos elevene?
  - Hvilke metoder eller kriterier bruker du for å evaluere deres evne til å tenke kritisk?
11. Hvordan samarbeider du med andre lærere eller fagområder for å fremme kritisk tenkning på tvers av skolefagene?
12. Ser du behovet for endringer i læreplaner eller undervisningsmetoder for å bedre fremme kritisk tenkning blant elevene?
  - I så fall, hvilke endringer ville du foreslå?

13. Til slutt, har du noen råd eller tips for andre samfunnsfagslærere som ønsker å styrke kritisk tenkning blant sine elever?
- Hva har du lært gjennom din erfaring som kan være nyttig for andre lærere?



