



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2022-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR2
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUSA550 1 O 2022 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	520
--------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	33611
---------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

Frå skule til verda utanfor: elevar si overføring og tilpassing av kunnskapar i kritisk tenking til ulike arenaar

From school to the outside world: students' transfer and adaptation of knowledge in critical thinking to different arenas

Kandidatnummer: 520,

Emma Svartveit Osmundsen

Master Grunnskulelærer 5-10.

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)/ Institutt for pedagogikk, samfunnsfag og religion/ GLU 5-10

Rettleiar: Monica Hauge Skaten

16. mai 2022

Samandrag

Tema for denne oppgåva er kritisk tenking i samfunnsfag. Problemstillinga er: «Kan eksplisitt undervisning i kjeldekritikk og perspektivmangfald fremje kritisk tenking blant elevar på ungdomsskulen?». Kritisk tenking gjer seg sentralt i faget samfunnsfag på ungdomsskulen, men er også ei evne som står sentralt i livet utanfor skulen. Formålet med denne oppgåva er å supplere eit vaksande forskingsområde og gi inspirasjon til vidare forskning innanfor feltet. Forskinga kan dessutan gjere lærarar bevisst på korleis dei sjølv underviser i kritisk tenking og vurdere om deira arbeidsmåte når det ynskte målet. Aktuell teori på området grunnlag for retninga til forskninga og dei mest sentrale teoretikarane på kritisk tenking som blir brukt i denne oppgåva er John Dewey og Robert H. Ennis. Det er med utgangspunkt i Karsten Korbøl at mykje av grunnlaget for forskninga rundt kjeldekritikk, mens Gert Biesta og Robert Lawy gir grunnlaget for refleksjon kring elevane si livsverd som grunnlag i denne diskusjonen om eigna undervisning.

Dette forskingsprosjektet byggjer på kvalitative intervju og undervisningsobservasjon. Intervjua var semistrukturerte og mi rolle som observatør var passiv, ikkje deltakande. Empirien er henta inn gjennom lydopptak frå intervjua og feltnotat frå observasjonen av ein niandeklasse på ein norsk ungdomsskule, og utgjer utgangspunktet for oppgåva mi. Analysen tar utgangspunkt i funna frå intervjua og observasjonen som i størst grad var eigna for å svare på problemstillinga, og blir supplert med innspel frå litteraturen.

Denne oppgåva viser korleis erfaringar, tankar, definisjonar og misoppfatningar elevane har av omgrepa «kritisk tenking», «keldekritikk» og «perspektivmangfald» er fragmentert og korleis undervisning i dette er kompleks. Her blir også elevane si evne til å kople saman det dei gjer på fritida med det dei lærar på skulen tatt opp og drøfta. Undersøkinga gir ikkje grunnlag for generalisering eller brei konkludering. Den peikar likevel på interessante funn i tillegg til å løfte og analysere sentrale spørsmål ut frå desse funna og aktuell teori. Dette fører vidare til nye spørsmål, som er avhengig av meir forskning for å kunne svarast på. Empirien i denne oppgåva viser korleis elevane definerer og erfarer kritisk tenking ulikt, samt korleis bevisstgjerjing kan ha innverknad på læringa til elevane og deira evne til overføring av kunnskapar til ulike arenaar.

Abstract

The theme for this thesis is critical thinking in social science. The main question for the thesis is: "Can explicit teaching of source criticism and diversity of perspectives promote critical thinking among students in upper secondary school?". Critical thinking is central to the subject of social science at the upper secondary school, but is also an ability that is central to life outside school. The purpose of this thesis is to supplement a growing research area and provide inspiration for further research within the field. The research can also make teachers aware of how they teach critical thinking and assess whether their way of teaching matches the desired goals. Relevant theory in the field is the basis for the direction of the research and the most central theorists on critical thinking that are used in this assignment are John Dewey and Robert H. Ennis. Karsten Korbøl makes up the basis for much of the research on source criticism, while Gert Biesta and Robert Lawy provide the basis for reflection on students life-world as a basis in this discussion of suitable teaching.

This research project is based on qualitative interviews and observation of teaching. The interviews were semi-structured and my role as an observer was as a passive, non-participant. The empirical data was obtained through audio recordings from the interviews and field notes from the observation of a ninth grade at a Norwegian Secondary school, and forms the starting point for my assignment. The analysis is based on the findings from the interview and the observation that was most suitable of answering the research question, and was also supplemented with input from the literature.

This assignment shows how the students' experiences, thoughts, definitions, and misconceptions of the concepts of "critical thinking", "source criticism" and "diversity of perspectives" are fragmented and how teaching in this field is challenging. Here, the students' ability to connect what they do in their free time with what they learn at school is raised and discussed. The survey does not provide a basis for generalization or broad conclusions. It nevertheless points to interesting findings in addition to raising and analyzing key questions based on these findings and relevant theory. This further leads to new questions, which depend on more research to be answered. The empirical data in this thesis show how students define and experience critical thinking differently, as well as showing how awareness can have an impact on students' learning and their ability to transfer knowledge to different arenas.

Forord

Eg vil starte med å takke rettleiaren min, Monica Hauge Skaten – førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag på HVL Stord. Ho har inspirert når eg har slitt med å kome i gong, motivert når eg har mista trua og gitt uttallige konkrete og hjelpande tilbakemeldingar, gjennom heile prosjektet. Eg vil også takke informantane som var avgjerande for gjennomføringa av oppgåva. Her vil eg rette ein særleg takk til læraren som lèt meg bruke av hans/hennar undervisningstid til gjennomføringa av oppgåva, samt å ta elevane ut av undervisning for å bli intervjuet. Etter samtalar med medstudentar har eg forstått kor vanskeleg det har vore for mange å finne samarbeidsvillige lærarar som er villige til å ofre tid på studentar sine oppgåver. Dette gjer at eg er særleg takknemleg for kor lett læraren har gjort det for meg i dette samarbeidet.

Eg vil også takke vener, familie og kjæraste for støtte, motivasjon og korrekturlesing. Mine medstudentar har også vore gode å ha i arbeidet med dette prosjektet, gjennom deira tilbakemeldingar, framovermeldingar og oppmuntrande ord.

Emma Svartveit Osmundsen

Sveio, 09. mai 2022

Innholdsliste

Samandrag	2
Abstract	3
Forord	4
1. Innleiing	8
1.1 <i>Bakgrunn og formål</i>	8
1.2 <i>Læreplanen som bakgrunn</i>	10
1.3 <i>Problemstilling</i>	11
1.4 <i>Oppgåva si oppbygging</i>	12
2. Teori: for å forstå omgrepet kritisk tenking og korleis ein kan undervise i det	13
2.1 <i>Vitskapsteoretiske filosofar si utgreiing av omgrepet kritisk tenking</i>	13
2.1.1 John Dewey og den krevjande tenkinga	13
2.1.2 Robert H. Ennis – bevisstgjeriing og anvendelegheit	14
2.1.3 <i>Kritisk tenking som eit mangfaldig omgrep</i>	16
2.2 <i>Samfunnsfagdidaktikk</i>	17
2.2.1 Undervisning om kritisk tenking	17
2.2.2 Eksplisitt eller implisitt undervisning	19
2.2.3 <i>Perspektivmangfald</i>	21
2.2.4 <i>Kjeldekritikk</i>	22
2.3 <i>Elevane si livsverd</i>	24
3. Metode og design	26
3.1 <i>Kvalitativ metode</i>	26
3.2 <i>Utfordringar hjå metodane</i>	28
3.3 <i>Validitet og reliabilitet</i>	33
3.4 <i>Etiske omsyn</i>	37
4. Undervisningsopplegg og gjennomføringa	41
4.1 <i>Planlegging av undervisningsopplegg</i>	41
4.2 <i>Innhald</i>	43
4.3 <i>Observasjon</i>	44
4.3.1 <i>Kjeldekritikk</i>	44

4.3.2 Perspektivmangfald.....	45
5. Funn og drøfting av elevane sine refleksjonar og erfaring med kritisk tenking	48
5.1 <i>Kritisk tenking utanfor skulen.....</i>	49
5.1.1 Elevane som delvis kritisk tenkande.....	49
5.1.2 «Kjeldekritikk er viktig», men «eg kan nokre gonger vere sløv».....	51
5.2 <i>Elevane sine definisjonar av omgrepa.....</i>	54
5.2.1 Kritisk tenking – stille spørsmål ved informasjonen	54
5.2.2 Kjeldekritikk – truverdig eller ikkje.....	55
5.2.3 Perspektivmangfald – å sjå ein sak frå fleire sider.....	57
5.3 <i>Elevane som kritisk tenkande.....</i>	59
5.3.1 Elevane si instrumentelle kjeldeforståing	59
5.3.2 Mindre tankar frå elevane som ikkje blei intervjua på førehand	59
5.3.3 Kritisk tenking – for å finne sanninga.....	60
5.4 <i>Erfaring elevane har med kritisk tenking i skulen</i>	62
5.4.1 Det gjennomsyrrer alle fag, men elevane veit ikkje at dei jobbar med det	62
5.4.2 Elevane stoler ukritisk på skulen, læraren og læreboka.....	63
5.4.3 Elevane opplevde at dei lærte	64
5.5 <i>Lærarperspektiv.....</i>	65
5.5.1 Kritisk tenking – ein tenkemåte og noko ein må ha med i alle fag, heile tida.	65
5.5.2 Læraren sine definisjonar og innhaldsforståing	67
5.5.3 Læraren sin erfaring	68
5.5.4 Kritisk tenking i samfunnsfagundervisninga	69
6. Konklusjon	71
6.1 <i>Aspekt ved kritisk tenking</i>	71
6.1.1 Frå definisjon til erfaring i kritisk tenking	71
6.1.2 Kjeldekritikk som svart og kvitt, rett og galt	73
6.1.3 Redusert perspektivmangfald.....	74
6.2 <i>Skiljet mellom skule og kvardag</i>	75
6.2.1 «Bevisstgjerung» som faktor for kritisk tenking	75
6.2.2 «Elevane si livsverd» som faktor for kritisk tenking	77
6.3 <i>Kan eksplisitt undervisning i kjeldekritikk og perspektivmangfald fremje kritisk tenking blant elevar på ungdomsskulen?.....</i>	78
6.3.1 Konkluderande sluttord.....	80
7. Litteraturliste	81
8. Vedlegg	86

<i>8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguidar</i>	86
8.1.1 Elevintervjuguide 1	86
8.1.2 Elevintervjuguide 2	88
8.1.3 Lærarintervjuguide	96
<i>8.2 Vedlegg 2 – NSD Godkjenning</i>	98
<i>8.3 Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	100

1. Innleiing

I dette kvalitative forskingsarbeidet kjem omgrepet kritisk tenking til å bli definert og vidare drøfta opp mot litteratur for korleis ein skal undervise i dette. Omgrepet er omfattande og inneheld mellom anna kjeldekritikk og perspektivmangfald, som også kjem til å bli definert og drøfta opp mot undervisning i etablert forskingslitteratur. Målet med oppgåva er å løfte fokuset på forskning kring kritisk tenking og bidra med moglege retningar til nye studiar på dette temaet. Mine funn kjem fram gjennom intervju og observasjon av elevar og ein lærar. Funna blir til slutt analysert og diskutert opp mot litteratur og forskings spørsmål.

1.1 Bakgrunn og formål

Børhaug et al. (2015, s. 33) peikar på korleis samfunnsfaget treng diskusjon, forskning og utvikling av ulike sider ved faget. Samfunnsfaget har ei sentral rolle i utviklinga av den demokratiske medborgaren, noko som mellom anna gjer kritisk tenking sentralt å diskutere og forske på. Dette er noko den nye læreplanen også peikar på (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Ferrer et al. (2019, s. 12) og Facione (1990, s. 3) peikar til dømes på nødvendigheita av kritisk tenking for å kunne utøve eit demokratisk medborgarskap, da den kritiske tanken er grunnleggjande sentral for det demokratiske samfunnet. Dei refererer til kritisk tenking som ein «føresetnad» for å kunne gjere vurderte og reflekterte val. Eg har dessutan ei særleg interesse for den demokratiske medborgaren skulen skal førebu på å møte verda. Ettersom masterarbeidet er tidkrevjande og ressurskrevjande var det viktig for meg å undersøkje noko som engasjerer meg. I tillegg har det til tross for viktigheita av kjeldekritikk gjentekne gongar blitt vist at det i lita grad blir trent på i skulen (Granlund, 2021, s. 78). Noko som gjer meg interessert i å undersøkje dette tema nærare, valet for masteroppgåve fell derfor på kritisk tenking. Innanfor kritisk tenking er det særleg kjeldekritikk og perspektivmangfald eg undersøkjer.

Korbøl (2021, s. 114-116) trekk fram særleg tre grunnar til at elevane burde lære om kjeldekritikk. Det reduserer risikoen for å bli offer for løgn og manipulasjon uavhengig av om denne blir spreidd av uvitande personar eller personar med uetiske intensjonar. Den demokratiske medborgaren er heilt avhengig av å kunne orientere seg i eit hav av informasjon for å kunne ta godt informerte slutningar. I tillegg står kjeldekritikk sentralt i det å utvikle den faglege forståinga og den kritiske tenkinga. Dette da kunnskapar innanfor perspektivmangfald er ein sentral del av det å orientere seg i informasjonsstraumen samt å ikkje bli offer for løgn

og manipulasjon. Kunnskapar rundt kva som- og kvifor forhold påverkar avsendarar og derfor innhaldet dei distribuerer er nødvendig for å tilstrekkeleg kunne vurdere informasjon opp mot anna informasjon.

Demokratiet står dessutan ovanfor konstante utfordringar, og ein av dei som veks seg stadig større er at informasjon som er overdriven, underdriven eller rett og slett feil, raskt blir spreidd til millionar av menneske. Ein ser tydeleg at den moderne informasjonsflyten kan vere ein trussel for demokratiet når til dømes russiske kampanjar blir organisert for å påverke valkampen i eit så mektig land som USA. Politisk desinformasjon blir nytta av mellom anna myndigheiter til å spreie mistru og forvirring om kva som er sant, angripe politisk motstand og undergrave demokratiske institusjonar som frie media. Dette skjer i land som har avgrensingar i pressefridommen, som Russland, Kina, Polen, Thailand og Somalia. Men også i vårt eige- og naboland finst dømer på politikarar som spreier desinformasjon for eigen vinning (Kalsnes, 2019, s. 13-14, 89-90, 94; Korbøl, 2021, s. 115). Eg vil derfor undersøkje om kjeldekritikk- og perspektivmangfaldsundervisning kan påverke elevar si kritiske tenking og dermed gi dei reiskap til å kunne utvikle demokratiet vårt, som fagfornyinga peikar på at samfunnsfag skal bidra til (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4).

Kalknes (2019, s. 133) skriv i si bok om korleis kunnskap kring å vurdere og analysere informasjon er ei preventiv løysing som kan kome diverse problem i forkjøpet og avgrense eller forhindre dei. Det blir mellom anna peikt på at EU si ekspertgruppe på falske nyheiter og digital desinformasjon meiner medie- og informasjonskunnskap må inn i skulen. I tillegg står dei for forslaget om at kritisk medie- og informasjonsforståing burde inkluderast i OECD sine PISA-målingar og burde inkluderast i EU si liste over kjernekunnskapar for livslang læring. Etter å ha lese boka til Kalknes (2019) blei eg i enda større grad triggja til å undersøkje elevane si meningsverd knytt til denne typen undervisning.

Blikstad-Balas (2016b, s. 15-16) trekk fram UNESCO sin definisjon av «literacy» der det mellom anna viser seg at literacy er ein føresetnad for reell demokratisk deltaking. Literacy er kompetanse til å identifisere, nyttiggjere og forstå skriftleg materiale i ulike kontekstar. Slik kompetansane nyttas for å delta i lokalsamfunn og samfunnet elles. Kritisk literacy går kort fortalt på dette same som kjeldekritikk – det å halde seg undrande til innhaldet og bakgrunnen for diverse tekstar (Blikstad-Balas, 2016b, s. 29). Ut frå Blikstad-Balas var det enda ein måte å tydeleggjere samanhengen kjeldekritikk har med den kritisk tenkande demokratiske

medborgaren. Og det er aktuelt å stille spørsmål om samhengane elevane ser. Korleis forstår dei denne kompetansen som kan nyttas for å delta i lokalsamfunnet og samfunnet elles?

1.2 Læreplanen som bakgrunn

I tillegg til å jobbe med noko som engasjerer meg ynskde eg og sitje igjen med relevant kunnskap eg kunne få bruk for i læreryrket etter utdanninga mi var fullført. Tema eg valde gjer seg relevant gjennom at det i opplæringslova blir vist til at formålet med opplæringa mellom anna inneber at elevane lærar å tenke kritisk (Opplæringslova, 1998, §1-1). Den demokratiske medborgaren si kritiske tenking gjer seg også relevant for meg gjennom fokuset og satsinga i den nye læreplanen som kom i 2020, der det står at samfunnsfag er sentralt for å gjere elevane kritisk tenkande (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). I det tverrfaglege tema «Demokrati og medborgarskap» blir det presisert korleis «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenke kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 4). Samtidig som perspektivmangfald og kjeldekritikk kjem tydeleg fram i kjerneelement som «Samfunnskritisk tenking og samanhengar» og «Undring og utforsking» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2-3).

Utdanningsdirektoratet (2020) har dessutan utarbeida kjenneteikn på måloppnåing i samfunnsfag der kritisk tenking kjem tydeleg fram. Dette gjennom kjeldekritikk og perspektivmangfald. Det er seks forskjellige punkter som kjenneteiknar måloppnåinga. Ein kan knyte fleire av desse punkta til det å tenke kritisk, men to av desse er tydeleg knytt til kritisk tenking gjennom perspektivmangfald og kjeldekritikk. For å oppnå framifrå kompetanse i faget (karakter 6) står det mellom anna at «Eleven vel, bruker og vurderer informasjon frå kjelder og tilgang på kjelder for å belyse samfunnsfaglege tema/problemstillingar frå fleire sider.» og «Eleven bruker ulike perspektiv, mellom andre lokale, nasjonale og globale, for å belyse hendingar og fenomen nyansert.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Eg ser derfor mitt arbeid med kritisk tenking og medborgarskap som relevant for mi framtidige yrkesutøving og for praksisfeltet på eit generelt grunnlag. Ferrer et al. (2019, s. 15-16) peikar på formålet med samfunnsfag, der ein sentral del av opplæringa er at elevane lærar å sjå og forstå verda rundt dei. For at dei skal kunne delta i denne verda må samfunnsfaget

leggje til rette for at dei skal kunne samhandle og delta som kritiske og aktive medborgarar. Det er dette eg i mitt arbeid ynskjer å fordjupe meg i.

1.3 Problemstilling

Ein kan ta for seg forskning på kritisk tenking på forskjellige måtar, mitt forskingsarbeid er avgrensa til undervisning i kritisk tenking med kjeldekritikk, perspektivmangfald og elevane sine tankar rundt tema. Eg bruker kvalitativ metode for å svare på spørsmåla.

Det er blitt forska på om undervisningsopplegg i kjeldekritikk gjer elevane meir kjeldekritiske, noko Bråten et al. (2019, s. 495) har funne at det gjer. Men sidan det er stor semje om at kritisk tenking tar tid å opparbeide seg (Børhaug & Christoffersen 2012; Schjelderup 2012; Lim 2015; Jøsok & Elvebakk, 2019) vil det vere lite hensiktsmessig å måle om elevane etter eit par økter med undervisning i kjeldekritikk og perspektivmangfald har blitt målbart betre i desse temaa. Eg ynskjer derfor å undersøkje korleis elevane definerer og sjølv erfarer omgrepa kritisk tenking, kjeldekritikk og perspektivmangfald. Dette for å i nokon grad kartleggje og undersøkje misoppfatningar og/eller oppfatningar rundt omgrepa. I tillegg til å forsøkje og avdekke korleis elevane ser samanhengar mellom det dei jobbar med på skulen og kva dei gjer i praksis, både på skulen og på fritida. Eg ynskte også å undersøkje korleis undervisninga påverka elevane og deira tankar og definisjonar. Her var målet å undersøkje om eksplisitt og implisitt undervisningsmetode gjer forskjell i kompetansen til elevane. Problemstillinga for mi oppgåve er derfor følgjande: *Kan eksplisitt undervisning i kjeldekritikk og perspektivmangfald fremje kritisk tenking blant elevar på ungdomsskulen?*

Eg har følgjande delspørsmål for å hjelpe å svare på problemstillinga:

1. Korleis erfarer elevane omgrepa kritisk tenking, kjeldekritikk og perspektivmangfald?
2. Korleis påverkar elevane sine tankar rundt temaet deira læring og kompetansebygging?

Hensikta med delspørsmål nr. 1 er å undersøkje korleis elevane definerer omgrepa, korleis dei ser seg sjølv som brukarar av desse omgrepa, i kva samanheng dei sjølv tenker dei brukar dei og kva nytte dei har. Ut frå svara ein finn her kan ein gjere greie for om elevane allereie sit på nødvendig kunnskap eller om det er nødvendig med eksplisitt undervisning for å fremje eigenskapane kritisk tenking inneber.

Hensikta med delspørsmål nr. 2 er å undersøkje om elevane sine tankar burde vere utgangspunktet for undervisninga eller om ein kan ha ein større fagleg tilnærming. Har det noko for seg at ein jobbar ut frå elevane si livsverd eller koplar elevane sjølv saman det dei lærar på skulen med praksisen utanfor? Dette delspørsmålet kan gi oss meir innsikt i kva type undervisning som kan vere produktiv når det kjem til kritisk tenking.

1.4 Oppgåva si oppbygging

I innleiinga har tema for oppgåva blitt presentert, saman med bakgrunn, formål og problemstilling. I kapittel to blir det teoretiske rammeverket lagt fram. Her blir vitenskapsfilosofiske teoretikarar med definisjonar og tankar om kritisk tenking presentert og diskutert. Deretter eit samfunnsfagdidaktisk perspektiv på kritisk tenking der undervisning i temaet står sentralt og eksplisitt versus implisitt undervisning blir sat opp mot kvarandre, etterfølgt av tankar rundt elevane si læring. Vidare blir metodebruken presentert og vurdert i kapittel tre, før ein i kapittel fire får ein innføring i undervisningsopplegget som blei gjennomført, med tankar og observasjonar rundt dette. Funna blir deretter presentert og analysert i kapittel 5. I kapittel 6 blir problemstillinga og delspørsmåla ein blei presentert for i starten av oppgåva drøfta opp mot funn og litteratur. Og til slutt blir konklusjonen presentert der det også blir peikt på moglege retningar for vegen vidare.

2. Teori: for å forstå omgrepet kritisk tenking og korleis ein kan undervise i det

2.1 Vitskapsteoretiske filosofar si utgreiing av omgrepet kritisk tenking

2.1.1 John Dewey og den krevjande tenkinga

John Dewey er ein sentral pedagog i det 20. århundre (Vaage, 2000, s. 9). Han skreiv mellom anna om utdanning, pedagogikk, demokrati og logikk i verka han gav ut i sine over 70 aktive år. Dewey blir ofte omtalt som «faren» av moderne kritisk tenking (Fisher, 2001, s. 2). Han definerer kritisk tenking, eller reflekterande tenking som han kallar det, slik: «Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends» (Dewey, 1910, s. 6). Han trekk altså fram det å vere nøyaktig og aktiv. Ein skal ikkje passivt ta imot informasjon, ein kritisk tenkande person møter ny informasjon med refleksjon. Denne refleksjonen inneber ein søken etter ny informasjon som anten i ytterlegare grad bekreftar eller avkreftar påstanden ein tidlegare er blitt stilt ovanfor (Dewey, 1910, s. 14). Vidare skal ein vurdere kvar informasjonen kjem frå og kva avsendar ynskjer å oppnå med den. Informasjon har alltid ei hensikt og ei bevisstgjerig rundt dette er nødvendig for å unngå at ulike perspektiv går tapt og ein set at med korrekt, men avgrensa informasjon.

Det er eit klart mål i skulen at elevane skal bli kritisk tenkande gjennom å tenke sjølvstendig og stille spørsmål, men kritisk tenking blir av Dewey omtalt som krevjande. Det er så klart lettare å akseptere all informasjon ein får enn å stille spørsmål og vere undrande. Det krev meir av ein person å gå rundt med ein usikkerheit og uro i seg, enn å innfinne seg med nye påstandar ein blir møtt med (Dewey, 1910, s. 14). Daniel Kahneman (2013) er ein psykolog og samfunnsvitar som har løfta fram denne slitsame tenkinga saman med bevisste val på å ikkje vere kritisk tenkande. Han presenterer to tenkemåtar: det automatiske systemet og det anstrengande systemet. Når ein handlar ut frå det automatiske systemet, handlar ein på impuls og rutinar, mens når ein handlar ut frå det anstrengde systemet er dette ei bevisst og gjennomtenkt handling (Kahneman, 2013, s. 36). Den anstrengde tenkemåten er på mange måtar lik denne krevjande tenkinga Dewey presenterer. Denne tenkinga forklarar Kahneman (2013, s. 47) som ubehageleg da den er tidkrevjande og inneber disiplin og sjølvkontroll, noko som gjer at folk unngår denne tenkinga om det er mogleg. Sidan denne typen tenking er

slitsamt, er eit direkte resultat at menneske som i mange situasjonar, med fordel, burde ha tatt i bruk det anstrengande systemet, heller handlar på automatikk. Slike val kan føre med seg negative konsekvensar, noko som underbygger semja om at kritisk tenking har viktige kunnskapar og ferdigheiter ein må byggje opp.

Dewey (1910, s. 15) løftar fram at det er heilt sentralt å vere i stand til å reflektere og ikkje berre handle ut frå instinkt og vane. Det er desse «primitive» vanene og rutinane ein jobbar for at elevane i skulen skal utvikle seg vidare frå, gjennom fokus på den kritiske tanken som så tydeleg kjem fram gjennom læreplanane. Men står fokuset på kritisk tenking i skulen like sentralt i klasseromma som på læreplanen? Dewey peikar på korleis elevane i skulen blir lært imitasjon og ein mekanisk form for øving som gjer at ein oppnår resultat raskt, men som ikkje styrker evna elevane har til reflekterande tenking. Elevane lærar rutinar og dermed kva dei skal tenke utan å vite korleis dei skal tenke. Elevane blir da ikkje i stand til å stille undrande spørsmål og tenke sjølvstendig (Dewey, 1910, s. 52). For å unngå dette må elevane bli lært opp i metodane eg tidlegare har trekt fram.

2.1.2 Robert H. Ennis – bevisstgjerjing og anvendeleghet

Til tross for at det var Dewey som løfta fram den kritiske tenkinga tidleg på 1900-talet er det særleg Robert Hugh Ennis som står sentralt når det gjeld dagens interesse for kritisk tenking (Teige, 2016, s. 111). Den unge amerikanske studenten skulle etter planane bli ingeniør og gjekk to år på Massachusetts Institute of Technology rett etter andre verdskrig før han avbrøyt studiet og verva seg for militæret. Erfaringane han gjorde seg mellom anna i Hiroshima to år etter bombinga var at verda ikkje trengte fleire ingeniørar, vitskap og teknologi, men heller eit folk fylt med meir visdom. Dette førte vegen vidare mot filosofi og var starten på reisa mot kritisk tenking (Ennis, 2011, s. 4).

Ennis har sett på fleire aspekt og dimensjonar ved kritisk tenking og har kome med definisjonar som «reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do» for omgrepet kritisk tenking (Ennis, 1993, s. 180). Dette inneber at ein treng spesifikke ferdigheitar, men også evne å nytte desse ferdigheitene (Biesta & Stams, 2001, s. 59).

Individet er tatt med som ein faktor her da det er kvar enkeltperson som må ha ein indre diskusjon. Det er ikkje nok med intellektuelle ferdigheitar for Ennis, ein treng også eit ope og

kreativt sinn (Ennis, 1993, s. 180). Sentrale element i den kritiske tenkinga er i følgje Ennis evna til å vurdere truverd, identifisere konklusjonar, årsaker og forventingar, samt vurdere argument i seg sjølv, i tillegg til å vurdere antakingar, bevis og bakgrunn for det aktuelle argumentet. Det at individet søker mot å halde seg godt informert og er i stand til å stille nødvendige spørsmål, i tillegg til å kunne utvikle og forsvare eit standpunkt, samt trekkje konklusjonar når nødvendig, men dette med varsomheit blir også trekt fram som sentralt (Ennis, 1993, s. 180). Kritisk tenking blir av Ennis framstilt som eit overordna ideal som ein skal jobbe mot og ikkje skal vurderast og målast. Ein blir ikkje utlært i kritisk tenking i løpet av skulen, men elevane skal lære å anvende og vidareutvikle dette (Teige, 2016, s. 111-112). I 1993 publiserte Ennis likevel ein artikkel med namnet «Critical Thinking Assessment». Her tar han opp ulike formål for testing og måtar å teste på. Dette kan ha bakgrunn i at utan testing i spesifikke kunnskapar/ferdigheitar blir dei aktuelle kunnskapane/ferdigheitene nedprioritert av både skule, lærarar og elevar (Ennis, 1993, s. 180-181). Vidare presiserer Ennis ei rekkje feller ein kan gå i ved testing av desse kunnskapane/ferdigheitene og korleis desse ofte ikkje er pålitelege.

I 1989 løfta Ennis (s. 4) fram det som mogleg er det mest kontroversielle spørsmålet knyt til kritisk tenking, nemleg korleis ein skal undervise i det. Skal ein lære kritisk tenking gjennom å undervise i teknikkar og ferdighetar separat frå anna faginnhald eller skal ein knyte det opp mot faginnhald? I så fall, skal ein tydeleggjere kritisk tenking-elementet eller la dette kome som eit ikkje-bevisst resultat? Eller skal ein jobbe med kritisk tenking sine ferdigheitar på eit generelt plan, i tillegg til å knyte det opp mot ein ikkje-fagleg kontekst der dei skal nytte desse ferdigheitene i ein kontekst dei kjem til å møte i livet utanfor skulen. I artikkelen frå 1989 var ikkje målet til Ennis å nå ein konklusjon, men heller å bidra med å opne dører til forskning på dette området.

Seinare, i 2018 kjem Ennis, med konkrete tankar rundt korleis ein burde ta for seg kritisk tenking i høgare utdanning. Til tross for at forskinga i denne artikkelen gjekk føre seg på studentar i college-alder, som er eldre enn elevar på ungdomstrinnet i den norske skulen, kan det likevel ha ei viss overføringsverdi. Ennis (2018, s. 176-177) konkluderer nemleg med at ein blir betre på kritisk tenking med eigne kurs som eksplisitt fokuserer på dette, men at kurs som kombinerer kritisk tenking med fagstoff har drastisk høgare effekt. Å ta i bruk den kritiske tanken i ulike fagsituasjonar gjer at elevane får øvd på å nyttiggjere desse ferdigheitene og sett korleis ein kan orientere seg i dei ulike samanhengane.

Ennis (2018, s. 172) gir døme på to læringstilnærmingar for kritisk tenking som han sjølv anbefaler. Det eine er å gjere prinsippa for kritisk tenking eksplisitt når dei blir tatt i bruk eller er relevante, til og med etter at teknikkane er integrert hjå elevane. Her skal ein altså heile vegen bevisstgjere elevane på kva dei jobbar med. Den andre er å fremje korleis ein anvender ferdigheitar og teknikkar innanfor kritisk tenking og korleis ein overfører bruken av desse i ein situasjon til ein annan. Dette er for å trene dei i å overføre ferdigheitene deira til nye kontekstar der dei må vurdere kva teknikkar og prinsipp som er nødvendige og eigna, noko som kan gjere overføringa av den kritiske tanken til livet utanfor skulen lettare.

2.1.3 Kritisk tenking som eit mangfaldig omgrep

Peter Facione samla i 1990 ei rekkje ekspertar på kritisk tenking for å drøfte kva ferdigheitar og kunnskapar som karakteriserer denne type tenking. Ut frå definisjonen på ein kritisk tenkar kan ein tydeleg sjå at omgrepet er mangfaldig og komplekst;

The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fairminded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit. (Facione, 1990, s. 3).

Likevel kan ein trekke ut konkretar frå definisjonen og forstå kritisk tenking som mellom anna sjølvregulerande vurdering. Dette inneber å tolke, vurdere og ta slutningar. Kritisk tenking er viktig som eit verktøy for å kunne undersøkje verda rundt deg sjølv. Dette både på eit personleg og eit samfunnsmessig plan, i tillegg til å vere sentralt i utdanninga for å frigjere seg frå den passive mottakinga av filtrert informasjon. Den brasilianske pedagogen og filosofen Paulo Freire tok opp denne problematikken på slutten av 60-talet, da han kritiserte det tradisjonelle utdanningssystemet for deira metodebruk i boka *Pedagogy of the Oppressed*. Freire omtalte undervisningsmåten som «the banking method», dette inneber at elevane tar imot, memorerer og gjentar informasjonen læraren gir dei (Freire, 2014, s. 72). Freire hevda at elevane måtte aktiverast. Samtale og tolking, også frå elevane si side, måtte til for at dei skulle

oppnå reel kunnskap. I følgje Freire kan altså kritisk tenking fungere som eit verktøy for å unngå denne «banking»-metoden som hindrar utviklinga av elevane i skulen.

Facione støttar opp Ennis sin teori om at ferdigheitene i seg sjølv ikkje er nok, ein må også kunne nytte dei (Biesta & Stams, 2001, s. 59). Ein må ha god nok dømmekraft til å vite korleis ein skal ta i bruk desse verktøya i nye kontekstar i skulen i tillegg til kvardagen (Facione, 1999, s. 10). Vidare presiserer Facione at kritisk tenking som konsept i skulen ikkje kan avgrensast og brytast ned til enkelte aspekt, sjølv om enkelte element frå ferdigheitsdimensjonen er lettare å integrere og vurdere ut frå etablerte pedagogiske strategiar. Å lære spesifikke metodar og teknikkar for å ta nødvendige vurderingar i gitte samanhengar er nødvendig for å suksessfullt trene opp alle aspekt ved den kritiske tanken, men dette må ikkje forvekslast med at ferdigheit i kritisk tenking blir avgrensa til å kunn ha kjennskap til ei liste over sjekkpunkt ein skal gå over (Facione, 1990, s. 10).

2.2 Samfunnsfagdidaktikk

2.2.1 Undervisning om kritisk tenking

Korbøl (2021) trekk fram to typar forståing for kjeldekritikk i den kritiske tenkinga, instrumentell og funksjonell. Ein kan kjenne igjen omgrepet «instrumentell forståing» frå fag som matematikk. I matematikken inneber instrumentell forståing at ein puggar og lærar seg reglar og formlar som gjer at ein kan løyse oppgåver (Wæge & Nostrai, 2015). Her kjenner ein derimot ikkje til kvifor oppgåva skal løysast på denne måten, og dersom ein blir presentert for oppgåver i nye kontekstar klarar ein ikkje nødvendigvis å overføre reglane for korleis den skal løysast. Dette minner mykje om kva omgrepet inneber i kritisk tenking. Her inneber det også dette med å pugge og memorere utan å ha ein djupare forståing for kvifor ein gjer dei ulike prosedyrane. Ein følgjer til dømes slavisk ei liste med sjekkpunkt for om ei kjelde er påliteleg eller ikkje, dette utan å ta omsyn til at alle punkter ikkje nødvendigvis er relevante (Korbøl, 2021, s. 125-126). Den funksjonelle forståinga av kjeldekritikk minner om den relasjonelle forståinga innanfor matematikk der ein ser samanhengar og har ein forståing for kvifor ein løysar oppgåva på ein spesifikk måte (Wæge & Nostrai, 2015). Dette da ein funksjonell forståing for kjeldekritikk inneber at elevane er i stand til å vurdere om ei kjelde er anvendeleg for eit spesifikt formål og dermed kan velje ut kva punkter, som vurderer kjelda, som er relevante å sjekke (Korbøl, 2021, s. 126). Kritisk tenking inneber ei slik

funksjonell forståing av kjeldekritikk og ein må dermed jobbe mot at elevane oppnår ei slik forståing i skulen.

I litteraturen blir klasseromsdiskusjonar, skriveaktivitetar og spørsmål trekt fram som avgjerande for å fremje kritisk tenking (Karabulut, 2012, s. 198). Med «litteraturen» er det her tale om 132 artiklar henta frå tidsskriftene *Social Education*, *Social Studies and the Young Learner*, og *Middle Level Learning*. Dette er etablerte og respekterte tidsskrifter, dedikert til teoretiske perspektiv og praktiske dømer på undervisning i samfunnsfag, utgitt mellom 1977 og 2006 (Karabulut, 2012, s. 200). Karabulut (2012, s. 198) peikar på at metodane ikkje i stor nok grad blir sett i verk i klasseromma, noko som kan gjere at resultata ikkje er ynskjelege. I tillegg presiserer ho at det er behov for studiar som undersøker effekten desse klasseromsmetodane har. Til tross for at dette er 10 år sidan, vil eg ut frå mitt arbeid påstå at det framleis er eit behov her, da det enda ikkje er ein tilfredsstillande mengde med litteratur og studiar på dette området.

Leonel Lim (2015, s. 9) understrekar at tema (innhald og ferdigheit) som kan målast og testast i skulen blir prioritert og vektlagt. Dette går ofte ut over andre delar av læreplanane, som til dømes kritisk tenking som ikkje kan målast i lik grad. I tillegg peikar han på at til tross for at det blir prata mykje om korleis ein må vektleggje kritisk tenking i skulen manglar det praktisk innsats, strategiar og eit samla fokus for å undervise i kritisk tenking i skulen (2015, s. 7). Han poengterer at det er to tilnærmingar som er mest brukt; 1: kritisk tenking som sjølvstendig og frittståande tankeferdigheit og 2: kritisk tenking som problemdiskusjon. Begge desse har manglar som hindrar den relasjonelle tenkinga, som er sentralt for å kunne oppnå reel kritisk tenking og alt det inneber i å utviklast.

Som tidelegare nemnt står diskusjon sentralt i samfunnsfag og blir brukt som både metode og innhald i arbeidet med kritisk tenking. Ein del samfunnsfaglærarar ser evna til diskusjon som sentral for demokratisk deltaking. Derfor blir klasseromsdiskusjon, ofte med tidsaktuelle politiske og sosiale spørsmål, hyppig brukt i undervisning (Lim, 2015, s. 12). Lim peikar vidare på kontroversielle spørsmål og perspektivmangfald som sentrale element i undervisninga i kritisk tenking. Det essensielle er å ha ei forståing for at verda ikkje er svart-kvit, altså må ein ha denne funksjonelle forståinga Karbol (2021) viser til og ikkje den instrumentelle der ein ikkje evner å vurdere. Lim (2015, s. 12) peikar da på at mellom anna perspektivmangfald kan gjere at ein unngår ein slik svart-kvit-tankegang. Dette er særleg

sentralt i møte med omstridde spørsmål som elevane vil møte ute i verda, der det kan vere nødvendig å setje seg inn i vinklingar som kjem frå eit minoritetsperspektiv for å kunne vurdere mangfaldet problema omfattar.

Ein kritisk tenkande er i stand til å ta informerte slutningar. Lim (2015, s. 13) visar til at ein da mellom anna må ha respekt for den eller dei andre i ein diskusjon. Respekten ein har ovanfor andre heng ubryteleg saman med det å verdsetje andre perspektiv. Her kjem den relasjonelle dimensjonen klart fram, denne inneber at ein må føle ei tilhøyrse i det mangfaldige fellesskapet og ansvar for å finne beste objektive løysing for at alle vinklingar og perspektiv skal ha moglegheita til å kome fram.

Kritisk tenking blir knytt saman med ferdigheitar som logikk, argumentasjon og problemløysing (Lim, 2015, s. 11), men den relasjonelle dimensjonen er ein elementær del av den kritiske tanken (Lim, 2015, s. 5). Dette da kritisk tenking handlar om meir enn logikk og argumentasjonsanalyse – det handlar også om å gjere elevane i stand til å sjå samanhengane dei sjølv står i (Lim, 2015, s. 14-15). For at elevane skal kunne sjå seg sjølv som kritisk tenkande og sjå deira posisjon i samfunnet i samheng med resten av verda, må ein i skulen jobbe med relasjonane elevane har til omverda. Derfor kan ein argumentere for at ein må møte elevane si livsverd og byggje på kunnskapane dei allereie har. Dette heller enn å introdusere eit konsept det er utydeleg korleis dei skal overføre til deira eige kvardag, og som dei ikkje er i stand til å plassere seg sjølv i eller kople seg sjølv saman med omverda i.

2.2.2 Eksplisitt eller implisitt undervisning

Ferrer et al. (2019, s. 14) reiser spørsmålet om kritisk tenking kan vere ein generell ferdigheit som kan lærast bort og setjast saman med forskjellig innhald. Klarar elevar å utnytte kunnskapane dei har lært i undervisning om kritisk tenking når dei går over til andre tema? Klarar dei til dømes å stille kritiske spørsmål og sjå ting frå fleire sider når dei blir undervist i globalisering og deretter ekstremisme? Eller må ein «undervise» om kritisk tenking «på nytt» i kvart emne fordi tanken og faginnhaldet er uløysleg knytt saman? Her finst det forskarar og litteratur som argumenterer på begge sider.

Alec Fisher (2001, s. 1) står fast ved at tenkeferdigheitar kan tileignast separat frå faginnhald og at den eine ikkje er avhengig av den andre. Han meiner dette er eit eige tema som elevane

skal undervisast i. Dette sidan tankeferdigheitar er overførbare. Til tross for at det har blitt undervist indirekte om slike tankeferdigheitar, har få lærarar erfart at elevane i stor grad sit at med kompetanse dei er i stand til å utnytte. Dersom ein underviser direkte om kritisk tenking og komponentane som ligg i dette omgrepet vil det gi elevane moglegheita til å generalisere desse ferdigheitene og på ein sjølvstendig måte nytte dei opp mot andre tema.

I andre enden av skalaen finn me John McPeck, som ser på kritisk tenking som uløyseleg knytt til faginnhald (McPeck, 1990, s. 10-11). Han trekk fram politikk som eit døme der ein først og fremst må kunne vurdere innhald og sak opp mot kvarandre, og logikk kjem i andre rekke. Det er openbart at ein må kjenne til kva eit parti står for, korleis situasjonen er i dag og korleis denne eventuelt kan endrast før ein kan stemme. Det er ikkje mogleg å stille undrande og kritiske spørsmål dersom ein ikkje veit kva ein stiller spørsmål om. Å overføre denne kritiske tenkinga som er knytt til faginnhald til kvardagen til elevane vil i følgje McPeck (1990, s. 41) ikkje vere noko problem. Dette da skulen sine fag tar utgangspunkt i det som skjer i verda utanfor. McPeck avviser at det går eit skilje mellom akademiske problem og kvardagsproblem, dei er knyt saman og bygd på kvarandre.

Eg er ikkje usamd med at ein må knytte kritisk tenking saman med dei ulike emna og at ein ikkje alltid kan ta for seg ulike tema på same måte, med tanke på kritisk tenking. I litteraturen blir begge desse metodane anerkjent og fleire ynskjer å kombinere dei for å lære bort kritisk tenking på ein best mogleg måte. Altså må ein undervise i kritisk tenking i samanheng med det fagspesifikke tema, samtidig som dette ikkje kan kome i etterkant som eit subsidie da alle er i stand til å tenke kritisk – problemet ligg i å kjenne igjen når og korleis (Willingham, 2007, s. 18; Case, 2005, s. 46; Ferguson & Krange, 2020, s. 198; Ennis, 2018, s. 176-177). Kritisk tenking er dessutan ein føresetnad og ein del av det å lære og kan derfor ikkje sparast til etter ein har lært faginnhaldet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Til tross for at litteraturen haldar mot å føretrekke undervisning av kritisk tenking saman med dei ulike faglege temaa, ser eg på det som gunstig at elevane i forkant lærar generelle tekniskar og haldningar – da desse enklare vil kunne overførast til nye utfordringar dei vil møte utanfor skulen sine rammer.

2.2.3 Perspektivmangfald

Formålet med kritisk tenking er mellom anna at elevane blir i stand til å stille spørsmål, diskutere og reflektere over kva som kan betre og utvikle samfunnet (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 52). Perspektivmangfald er eit omgrep som Lim (2015) løfta fram som sentralt for å kunne bli kritisk tenkande. Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse (HKDIR) har utarbeida kompetansepakkar der dei mellom anna forklarar omgrepa som blir presentert i læreplanane. Omgrepet perspektivmangfald blir ikkje eksplisitt brukt i læreplanen for barne- og ungdomsskulen (læreplan i samfunnsfag), men i læreplanen for samfunnskunnskap VG1/VG2 (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2) og i læreplanen i samfunnskunnskap for vaksne innvandrarakar (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 4) blir omgrepet eksplisitt brukt. (Høgskulelektor ved Høgskulen i Østfold, Marianne Hagelia (u.å.) forklarar i ein av kompetansepakkane at «Å ha et perspektivmangfold innebærer å kunne vurdere kunnskap, handlinger, hendelser, situasjoner og fenomener fra ulike synsvinkler, ståsteder, nivåer og ulik tilhørighet.» Ho peikar på at dette er sentralt for å forstå kvifor folk tar forskjellige val. Også Anne Schjelderup (2012) og Børhaug og Christophersen (2012) ser perspektivmangfald som nødvendig for å kunne forstå verda rundt seg, og gjennom denne bevisstgjeringa bli i stand til å halde seg kritisk og sjølvstendig til den store informasjonsflyten ein står ovanfor (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 53). Dette er fordi samfunnet er komplekst og mangfaldig. Det er nødvendig å bli presentert ulike syn på ein sak for å kunne forstå og setje seg inn i andre sine oppfatningar og val (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 59-60). Men Schjelderup (2012, s. 45) presiserer at det å bli presentert andre perspektiv, ikkje tilstrekkeleg gjer ein i stand til å mentalt setje seg inn dei. Filosofiske samtalar blir av Schjelderup trekt fram som eit middel for å løyse dette. Her får elevane moglegheita til å forstå verda slik andre ser og opplev ho. Dette skjer gjennom samtale. Det blir trekt fram at tenkinga til elevane nemleg blir utvikla gjennom samtale. Dette inneber å gå i djupna på argument, påstandar og meiningar. Når elevane får trening i å tenke gjennom kvar argumenta deira kjem frå og korleis og kvifor dei kom fram til dei, blir dei betre i stand til å sjå kvar andre sine argument kjem frå og kva som har påverka dei. Her får elevane dermed øving i å sjå verda slik andre ser den (Jøsok & Elvebakk 2019, s. 53 og Schjelderup, 2012, s. 46, s. 98).

Perspektivmangfald er i tillegg til å vere eit element av kritisk tenking eit element av kjeldekritikken. Samtidig er kjeldekritikken ein del av perspektivmangfaldet. Dette heng saman på den måten at tekstar påverkar synet på verda og synet på verda påverkar teksten.

Elevane må bli bevisstgjort på at ein forfattar blir påverka av verda rundt han/ho. Dersom elevane får lese ulike forfattarar som belyser same tema får dei erfare korleis forfattaren sine val, perspektiv og ståstad påverkar deira framstillingar. Her får dei også trening i at det ikkje alltid er ein rett og ein gal, men ulike og ofte mange sider ved ein sak (Korbøl, 2021, s. 128).

2.2.4 Kjeldekritikk

Korbøl (2021, s. 113) slår fast at ein føresetnad for å tenke kritisk er å inneha evner til kjeldekritikk. Også hjå Ferguson og Krage (2020, s. 196) er kjeldekritikk eit av underpunkta som står sentralt hjå den kritisk tenkande. «Kjeldekritikk» blir av Ferguson og Krage (2020, s. 196) omtalt som kjelde vurdering og av Korbøl (2021, s. 112) omtalt som kjeldegrensing, dette da dei meiner desse orda betre beskriv innhaldet i omgrepet og at «kjeldekritikk» er noko missvisande. Likevel er det «kjeldekritikk» som blir brukt i denne oppgåva da det er dette som hyppigast går igjen i litteraturen. For Ferguson og Krage (2020, s. 196-197) inneber omgrepet: å sjå etter og leggje merke til når noko er publisert, kven som har publisert det og om forfattaren er kvalifisert til å uttale seg og kva hensikta er. Dette kan ein tydeleg knyte saman med Dewey (1910, s. 6) sin definisjon av kva kritisk tenking er der han trekk fram at informasjon alltid har ei hensikt ein må vere bevisst på. Ein kan deretter vurdere truverda og evaluere om den aktuelle kjelda er hensiktsmessig. Kjeldekritikk blir også av Ferguson og Krage (2020, s. 196) peikt på som noko som stadig blir viktigare i skulen, grunna internettet sitt framstøyt både i skulen og på privaten. Elevane sine føresetnadar til å ha eit perspektivmangfald er avhengig av deira evne til å vere gode kjeldekritikarar. Dette med bakgrunn i at dei må kunne vurdere kjelder som blir nytta i deira eige konstruksjon av sjølvstendige argument samt ta stilling til andre sine synspunkt og påstandar, som også har bakgrunn i ei kjelde.

Korbøl løftar fram korleis kjeldekritikk står sentralt i skulen, men at elevane oftare blir fortalt korleis dei skal vere kjeldekritiske enn at dei på ein sjølvstendig måte får trene seg i dette (2021, s. 113-114). Som eg nemnte i framlegginga av «kritisk tenking i samfunnsfag» eksisterer det ein oppfatning om at ein ikkje kan lære kritisk tenking utan å først sitje på fagkunnskap. Dette er noko av grunnen til at kjeldekritikk blir nedprioritert, noko ein berre tar på tampen om ein rekker det eller berre elevane som presterer høgt får øving i.

Utdanningsdirektoratet har utarbeida kompetansemål der perspektivmangfald og kjeldekritikk også inngår i låg kompetanse i faget (karakter 2) (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Ein kan

ut frå dette argumentere for at kritisk tenking ikkje kan «sparast» til slutt om ein får tid eller atterhaldas elevane som presterer høgt. Men for at elevane skal forstå og bli gode i kjeldekritikk må dei få trening i dette. Systematisk og strukturert arbeid med kjeldekritikk, gjennom arbeid med ulike kjelder og generelle krav, gir dessutan betre utbytte enn passivt arbeid med læreboka (Korbøl, 2021, s. 114). Men om elevane hadde fått eksplisitt undervisning i strategiar for kjeldekritikk som kunne nyttast i dei fleste samanhengar, må ikkje arbeidet med kjeldekritikk stanse med ei oppskrift dei kan bruke. Det må integrerast i alle tema og bli gjentatt gjennom heile opplæringa (Korbøl, 2021, s. 122).

Elevar manglar konkrete strategiar til å handtere kjelder på ein god måte grunna lite eller ingen systematisk opplæring i dette (Korbøl, 2021, s.121; Austvik & Rye, 2011, s. 64-65; Granlund, 2021, s. 78). Dette førar med seg misoppfatningar rundt kjeldekritikk (Korbøl, 2021, s. 119). Til dømes blir det sjeldan reflektert kritisk rundt lærebøker. Elevar tenker at det ikkje har noko hensikt for forfattarane bak lærebøkene å oppgje uriktig informasjon. For liten kunnskap om og øving i å vurdere kjelder kan føre til at ein trur målet med å nytte kjelder berre er å finne den sanne faktaen. Ein misoppfatning som da oppstår er at kjeldekritikk består av å avdekke om innhaldet er sanning eller løgn. Kjeldekritikk blir her redusert til å vurdere truverda og pålitelegheita, mens å kunne vurdere relevansen til tross for at kjelda er usann er sentralt i kjeldekritikken. Det er også sentralt å ikkje slå seg til ro med ei påliteleg kjelde, men å hente ut forskjellige kjelder for å få fram eit perspektivmangfald gjennom forskjellige syn og vinklingar (Granlund, 2021, s. 79). Det kan argumenterast for at dette manglar frå opplegget, eg tar derfor i analysen opp utfordringane med kompleksiteten i undervisning. Eit vanleg resultat av låg kjeldekritisk kompetanse er at elevane ikkje har eit breitt nok kjeldeutval, dette gjeld både i antall varierende kjelder og dei aktuelle kjeldene som blir valt (Korbøl, 2021, s. 121). Elevane vel kjelder dei er kjent med i staden for å utnytte internettet som kan gi dei utallige kjelder på det aktuelle tema. Dette heng også saman med oppfatninga om å finne den «rette» kjelda i staden for å finne anvendelege kjelder. Austvik og Rye (2021, s. 65) legg derfor fram bevisstgjeringsom tiltak. Både elevar og lærarar treng å vere bevisste på kva kjeldekritisk kompetanse inneber. Vidare legg dei fram forslag om systematiske undervisningsopplegg i kjeldekritikk som eit forslag for å oppnå denne kompetansen.

Korbøl (2021, s. 122) poengterer at å byggje opp kompetanse i kjeldekritikk er som i generell læring, ein må trene på det. Dette inneber å gjenta øvingar fleire gongar og auke vanskegrad

etter kvart som ting byrjar å sitte. Sentralt for at læraren skal leggje til rette for læring her er at ein kjenner til kva kompetanse elevane allereie har og ta utgangspunkt i denne. Det vil vere hensiktsmessig at undervisning i kjeldekritikk er systematisk og strategisk. Dette inneber at det ikkje berre tilfeldigvis passar å ta med kjeldekritikk i undervisninga, men at det tydeleg blir jobba for ein progresjon. I tillegg inneber det nødvendigvis at undervisninga er gjentakande og blir implementert i alle tema. Ein kan med fordel gi eksplisitt undervisning i strategiar for kjeldekritikk med modellar og framgangsmåtar slik at ein kan overføre og vidareutvikle desse. Men til tross for at «oppskrifter» på kjeldegransking, som TONE, ETOS og SMART kan vere gode ressursar, kan slike «oppskrifter» gi inntrykk av at det er nødvendig å ta alle trinn, skritt for skritt. Dette til tross for at ikkje alle spørsmål er relevante for alle kjelder og at ein sit att med eit endeleg svar på om kjelda er god eller ikkje uavhengig av relevansen (Korbøl, 2021, s. 124-125). Vidare blir det gitt døme på korleis TONE-regelen, med si vektlegging på truverd og sanning, kan gjere at elevar som jobbar med denne regelen kan sjå relevante kjelder som ueigna. Ein må derfor jobbe mot ein funksjonell kjeldeforståing, der elevane er i stand til å vurdere om kjelda er anvendeleg i den aktuelle hensikta gjennom at dei beskriv verda frå ein aktuelt ståstad (Korbøl, 2021, s. 126). Elevane har nemleg ein tendens til å sjå ting i svart-kvitt, anten er noko sant eller så er det løgn. For å jobbe mot denne oppfatninga kan det vere aktuelt å presentere og la elevane jobbe med motstridande informasjon om same tema. Dette gir elevane moglegheita til å sjå og bli bevisste på at forfattaren sitt perspektiv, sine tankar og val, påverkar teksten og at ulike perspektiv alle kan vere sanne, men at ein må vurdere desse kritisk (Korbøl, 2021, s. 128).

2.3 Elevane si livsverd

Biesta og Lawy (2006, s. 73) presiserer at utdanning og undervisning er heilt avhengig av elevane si livsverd. Dette gjennom at elevane her er i stand til å skape mening i innhaldet dei blir presentert dersom det er livsnært.

Skulen har som mål å oppdra og danne elevane til demokratiske medborgarar gjennom å gi opplæring som mellom anna fremjar demokrati, likestilling og vitskapleg tenkemåte (Opplæringslova, 1998, §1-1). Kritisk tenking står sentralt i det demokratiske medborgarskapet (Korbøl, 2021, s. 114; Ferrer et al. 2019, s. 13) og det blir av Biesta og Lawy trekt fram eit problematisk syn på dette temaet (2006, s. 72-73). Dette handlar om at ein ser på demokratisk medborgarskap som eit resultat, og som noko ein skal oppnå som vaksen.

Ein gløymer her at unge også har ein sentral plass i samfunnet. Det er problematisk at det faktum at unge inngår i sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske prosessar blir oversett. Ein er som ung ikkje isolert frå desse prosessane, og korleis ein stiller seg til-, forstår og uttrykk sin plass i samfunnet er avhengig av deira evne til å tenke kritisk. Ein må derfor ikkje gløyme at barn og unge har behov for kritisk tenking i sitt aktuelle livsstadium, det er ikkje noko som er atterhalda vaksne sin kvardag.

Biesta og Lawy (2006, s. 75-76) hevder medborgarskapsundervisning med fordel kan fokusere på konteksten til elevane, gjennom å ta omsyn og byggje vidare på dei sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske omstenda liva deira har. Ein kan her dra linjer til undervisning i kritisk tenking, da denne også er ein del av desse mindre målbare ferdigheitene ein skal nyttiggjere ute i samfunnet. Gjennom å kontekstualisere undervisninga i kritisk tenking vil ein etter Biesta og Lawy sine argument truleg også her i større grad kunne starte å forstå korleis elevane lærar og korleis dette påverkar dei. Det blir dessutan peikt på korleis omstenda rundt eleven utanfor skulen har ein sentral innverknad på måten eleven kjem til å utføre rolla si som demokratisk medborgar (Biesta & Lawy, 2006, s. 74). Om omstenda ligg til rette for at eleven skal bli ein god medborgar, gjennom aktiv deltaking i lokalsamfunnet, har større innverknad enn kva ein lærar på skulen har.

Børhaug (2018, s. 271) understrekar korleis sentrale forskarar på tema har argumentert for fokus på elevane si livsverd og knyte kvardagsliv og skule saman. Dette mellom anna fordi politiske institusjonar blir for fjerne for elevane. I kritisk tenking-samanheng kan ein sjå dette som at det til dømes blir for fjernt for elevane å setje seg inn i ein tankegang der ein må vere kritisk tenkande i møte med politiske val eller når ein les om krigane som går føre seg fjernt og nært. Sjølv om eleven gjerne stemmer ved eit uoffisielt skuleval eller får innblikk i diverse krigar gjennom sosiale medium eller tradisjonelle nyheiter, er ikkje dette i stor nok grad knytt til eleven si livsverd som består i krangling med vener og ryktestraumar. Det er likevel sentralt å finne ein balansegang, ikkje einsidig knyte kritisk tenking til elevane si livsverd, da dette kan føre til at omgrepa dei kjenner til og arbeidsmetodane dei har innøvd ikkje er overførbare til meir komplekse og «vaksne» problemstillingar (Børhaug, 2018, s. 271). Likevel kan ein måte å gjere kritisk tenking relevant vere å ta utgangspunkt i og byggje på elevane sin kompetanse og på ein slik måte nytte Vygotsky si stillasbygging der læraren tar utgangspunkt i eleven si næraste utviklingssone og støttar elevane i å løyse konkrete utfordringar som gjer at ein utvidar denne sonen (Vygotsky, 1978, s. 85-87).

3. Metode og design

3.1 Kvalitativ metode

Metode er verktøy ein nyttar for å samle inn dataet, eller empirien som vidare blir brukt til å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla forskaren har (Krumsvik, 2013, s. 60). For å svare på mine spørsmål har eg nytta kvalitativ metode gjennom intervju og observasjon av elevar og lærarar. Kvalitativ metode gir ein djupare forståing av det ein ynskjer å undersøkje heller enn å talfeste og måle, som ein ville nytta kvantitativ metode til. Ein ser ikkje på omfang, men på innhaldsmessige eigenskapar i den kvalitative metoden (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 13-15). I høve til mi problemstilling «*Kan eksplisitt undervisning i kjeldekritikk og perspektivmangfald fremje kritisk tenking blant elevar på ungdomsskulen?*» vurderte eg kvalitativ metode som beste måte å finne svar på denne. Dette med bakgrunn i forskingsspørsmåla: «Korleis erfarer elevane omgrepa kritisk tenking, kjeldekritikk og perspektivmangfald» og «Kva hensikt har det å gjere elevane bevisst på det dei jobbar med» da desse spørsmåla er vanskeleg å få svar på utan å gå i djupna.

Dersom ein søker etter «kjeldekritikk - eller kritisk tenking hjå norske elevar» i databasar vil ein kunne finne litteratur og masteroppgåver som viser til undersøkingar som stadfest at norske elevar ikkje er særleg kjeldekritiske eller kritisk tenkande (Jære, 2021; Habostad, 2020, s. 12; Halvorsen, 2017, s. 72; Strømberg & Sunde, 2018, s. 82; Korbøl, 2021, s. 116). På perspektivmangfald er det derimot vanskeleg å finne konkret empiri. I tillegg til at det allereie finst ein del forskning som konstaterer at norske elevar ikkje i stor nok grad meistrar kjeldekritikk, er det også forska kvantitativt på om undervisningsopplegg om kjeldekritikk har innverknad på elevane si kritiske tenking. Her har til dømes Bråten et al. (2019, s. 495) dokumentert at eit undervisningsopplegg gjennomført på ei rekkje elevar ikkje berre hadde innverknad på elevane rett etter undervisninga, men vekevis i etterkant. Dette er interessante kvantitative funn som freistar meg til å sjå kvalitativ på nokon av dei same tinga. Eg har derfor undersøkt korleis undervisning i kjeldekritikk og perspektivmangfald påverk på eit djupare plan enn at dei blei betre på målbare undersøkingar nokre veke i etterkant. Her inngår deira tankar rundt omgrepa kritisk tenking, kjeldekritikk og perspektivmangfald, korleis dei ser på seg sjølv i samanheng med desse omgrepa og deira tankar rundt viktigheita av dei.

Valet fall på intervju, da dette er ein utbreidd metode å bruke til å hente ut informasjon som gir ein heilskapleg bilete av prosessar og særtrekk i miljøet ein undersøker (Krumsvik, 2013,

s. 61). I mitt tilfelle er miljøet ein klasse, her med lærar og elevar. Prosessane og særtrekka eg ynskjer å få eit bilete på er korleis elevane stiller seg til kritisk tenking og korleis kjeldekritikk- og perspektivmangfaldsundervisning påverka den kritiske tenkinga til elevane. Ut frå kvalitative intervju kan ein ikkje med sikkerheit finne årsakssamanhengar, men ein kan få eit innblikk i livsverda til intervjuobjektet og kva faktorar som for den enkelte spelar ei rolle (Svenkerud, 2021, s. 91). I mine intervju var det sentralt å kartleggje elevane si oppfatning av verda for å klargjere kva kritisk tenking var, korleis dei brukte det og deira tankar rundt dette. Eg nytta semistrukturerte intervju, som her hjalp til med å hente ut informasjon om elevar og lærar si livsverd rundt kritisk tenking, kjeldekritikk og perspektivmangfald.

I semistrukturerte intervju er forskingsspørsmåla mine utgangspunktet og grunnlaget for intervjuguidane (vedlegg 1) og eg som forskar er opptatt av livsverda til informanten og korleis han/ho oppfattar denne. Her tar forskaren utgangspunkt i intervjuguiden med generelle spørsmål, men har moglegheita for å stille konkrete oppfølgingsspørsmål utanfor denne guiden når interessante svar blir avdekkja undervegs i intervjuet. Gjennom samtale i intervju er målet å hente inn kvalitativ, spesifikk og nyansert data, heller enn generell informasjon ein kunne henta ut frå eit spørjeskjema (Krumsvik, 2013, s. 62-63). Til dømes kunne ein risikert at elevane berre hadde skrive «veit ikkje» eller svart blankt på spørsmål om kva dei trudde kritisk tenking var, da mange elevar her var usikre. Etter presisering om at dei berre skulle svare kva dei «trur» og forsøk med å dele opp orda saman med intervjuar klarte fleire elevar å formulere konkrete tankar rundt dette omgrepet. Utan eit kvalitativt intervju der intervjuar har moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål og omformulere, kunne ein ha mista funn på elevane sine tankar rundt til dømes omgrep.

Bakgrunnen for val av observasjon som metode blei valt i tillegg til intervju, var fordi undervisningsopplegga innebar diskusjon og oppgåveskriving, der observasjon kunne vore ein god måte å hente ut informasjon på. Å kombinere observasjon og intervju kan gi meir utfyllande funn enn metodane kvar for seg kan (Dalland et al., 2021, s. 126-127). Gjennom observasjon av diskusjon kunne eg fått innspel i intervju i etterkant. Dette kunne ha opna opp for forsking i retningar ein ikkje hadde sett for seg på førehand og derfor ikkje ville undersøkt utan dei autentiske innspela, tankane og meiningane elevar kom med i diskusjon (Krumsvik, 2013, s. 75). Observasjonen ville også kunne kontrollert intervjufunn, anten at informasjon frå intervju stemte eller at den ikkje stemte overeins med kva objekta praktiserte. Observasjonen i

seg sjølv førte ikkje forskinga i retningar som ikkje var planlagt, men var med på å bekrefte sentrale funn frå intervjuet som at elevane kopla den kritiske tenkinga til si eiga livsverd – situasjonar med vener på og utanfor skulen.

Eg ynskte ikkje å ha noko rolle som lærar eller assistent i klassa når eg observerte, noko eg ville hatt dersom eg skulle gjennomført deltakande observasjon. Dette var for å tydeleggjere for elevane at mi oppgåve i klasserommet ikkje var å måle kunnskapen deira for å setje karakterar, men simpelthen for å forske på undervisninga dei skulle gjennom. Eg opplevde det slik at eg i lita grad påverka elevane si aktivitet da dei til dømes spelte eller scrolla gjennom aviser på pc-ane sine sjølv om eg sat bak i klasserommet og såg. Likevel er det umogeleg å sei om elevaktiviteten hadde vore større i til dømes plenumssamtalar med læraren dersom eg ikkje hadde vore der.

På førehand er det sentralt å ha bestemt kva og kven eg skal observere, da det kan bli observert mindre funn om ein ikkje i forkant har ein idé om kva som skal observerast (Dalland et al., 2021, s. 139). I mitt tilfelle skulle eg observere elevane og deira tankar rundt kritisk tenking. Dette gjennom deira svar på spørsmål i diskusjonar/plenumssamtalar og gjennom kva spørsmål elevane kom med til læraren eller kvarandre. Det var også ynskjeleg å observere korleis elevane jobba med ulike kjelder når dei skreiv ei oppgåve, men dette blei ikkje gjennomført grunna mangel på tid.

For at elevane skulle ha føresetnadar for å kunne svare på deira tankar rundt kritisk tenking og uttrykkje tankane sine i undervisninga, samt jobbe med kjelder, var det ynskjeleg å gjennomføre intervjuet og observasjonen på ungdomstrinnet. Etter å ha kome i kontakt med ein lærar som var villig til å gjennomføre denne forskinga med meg, valde denne læraren trinn ut frå kven han/ho trudde dette ville passe best for. Forskinga blei derfor gjennomført på 9. trinn.

3.2 Utfordringar hjå metodane

Utfordring ved observasjon omhandlar i størst grad datainnsamlinga. Målet var å observere den naturlege drøftinga til elevane, men både i praksis og som vikar har eg sjølv opplevd at diskusjonar avsluttast eller endrar retning når eg er i lærarrolla og elevane oppfattar at eg er for nær for at dei kan prate «fritt». Eit reelt problem er dermed at aktørane si verksemd blir

påverka av meg som forskar (Grønmo, 2016, s. 163-164, Dalland et al., 2021, s. 130). Eg gjorde tiltak for å prøve å unngå at mitt nærvær påverka elevane. Eg sat derfor meg sjølv i rolla som passiv observatør og ikkje i ein lærarposisjon. Eg informerte tydeleg om at elevane ikkje skulle få noko karakter på dette tema, men at eg var der for å sjå korleis opplegget fungerte på dei. I tillegg tydeleggjorde eg personvernomsyna, her at alt blei anonymitet og ingen ville kunne vite kva elev, klasse eller skule eg skreiv om. Til tross for at desse tiltaka kan vere med å hindre at aktørane blir påverka av mitt nærvær (Grønmo, 2016, s. 164) er det likevel faktorar eg ikkje har moglegheit til å endre som kan spele inn. Dette kan vere at eg er ein vaksen, at eg ikkje vanlegvis er saman med klassa og at eg er der for å forske på dei. Alt dette kunne ha verka inn på deira diskusjonar og innspel under opplegget som kan ha hemma hensikta mi med å observere i noko grad. Likevel presiserer Dalland et al. (2021, s. 130) at elevar og lærarar fort blir vant med å bli observert og at det derfor er grunn for å tru at min observasjon ikkje har hatt betydeleg innverknad på handlingane i klasserommet.

Eg som observatør klarar heller aldri å observere nøytralt. Sjølv om eg personleg tenkte eg skreiv ned alt eg observerte, såg eg framleis klasserommet, samtalane og samhandlinga gjennom mine erfaringar, bakgrunn og kunnskapar (Dalland et al., 2021, s. 129). Eg var i forkant bevisst mine individuelle haldningar og verdiar, som arbeidshypoten mi. Denne er med å påverke da eg søker etter å avkrefte eller bekrefte det som er sagt i intervjuet, samtidig ynskte eg å sjå korleis elevane responderte på og jobba med opplegga, noko som legg føringar for min observasjon. Det å her vere bevisst er eit viktig tiltak, da forskaren sjølv er ei av dei viktigaste feilkjeldene i forskning med observasjon (Dalland et al., 2021, s. 129).

Å bli avvist kan også vere ein utfordring eg kunne ha møtt på i mitt observasjonsarbeid (Grønmo, 2016, s. 164). Eg var avhengig av at særleg læraren eg skulle følgje gav meg tillating til å observere timane. Dersom til dømes arbeidet mitt hadde utvikla seg i ein retning han/ho ikkje hadde forventa og ikkje likte dette kunne ein konsekvens for meg vore å bli nekta å observere undervisninga. Dette jobba eg for å unngå gjennom å byggje relasjon og vinne tillit tidleg i arbeidet. Likevel kunne læraren ha oppleve seg sjølv observert og evaluert da eg tross alt også observerte hans/hennar arbeid da eg observerer elevane. For å gjere dette mest mogleg naturleg prøvde eg derfor å vere audmjuk og interessert i hans/hennar tankar og innspel. Eg gjorde det klart på førehand at dette var hans/hennar undervisning og eg ikkje skulle blande meg undervegs, «hoppe» inn med kommentarar i timen heller ikkje på nokon måte vurdere hans/hennar pedagogiske evner. Her kan det ha hjelpt at han/ho sjølv utvikla

opplegget og at det dermed blei ei mindre kjensle av at han/ho som lærar og pedagog blei vurdert.

Det at eg sjølv var involvert i utveljinga av opplegget og i tillegg til det som blei lagt til, kan ha først med seg innverknad på forskinga. Resultata eg har fått i mitt forskingsarbeid kan det argumenterast for i større grad er påverka av meg og min kunnskap, med mitt pedagogiske grunnsyn, verdiar og oppfatningar av verda. Det kan derfor her stillast spørsmål knytt til objektiviteten kring forskinga. Resultata kunne vore annleis om andre opplegg som jobba på andre måtar blei valt og dersom eg ikkje hadde vore involvert i opplegga som blei lagt til som tillegg. Men her var eg som forskar bevisst undervegs og fokuserte på kva eigenskapar opplæringslova (§ 1-1) og andre styringsdokument (LK20) ynskte å oppnå og hadde dette som mitt bevisste utgangspunkt. I læreplanen for samfunnsfag står det aller først om fagrelevansen og sentrale verdiar, her blir det konstatert i første setning at faget er sentralt for å gjere elevane kritisk tenkande (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Vidare kjem kjerneelementa der det viktigaste innhaldet i faget blir presentert (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3).

«Samfunnskritisk tenking og samanhengar» gjer seg gjeldande som eit eige punkt, her går det fram at elevane «skal vurdere kunnskap, hendingar og fenomen frå ulike perspektiv og reflektere over kvifor menneska har gjort og gjer ulike val» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3). Perspektivmangfald står dermed sentralt i det som står fram som det viktigaste innhaldet i faget. Under «Undring og utforsking», eit anna kjerneelement, står det «Dei skal òg kunne vurdere kritisk om kjeldene er pålitelege og relevante.» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). Også kjeldekritikk går derfor under det viktigaste innhaldet i faget. Til slutt blir kompetansemåla presentert. Eit kompetansemål som både er sentralt for kjeldekritikk og perspektivmangfald, etter 10. trinn er «vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 10). Det kan nok argumenterast for at det finst fleire aktuelle element ein med fordel kunne tatt med under det overordna tema kritisk tenking. Likevel er det perspektivmangfald og kjeldekritikk som gjer seg meist sentrale og avhengige av kvarandre ut frå styringsdokumenta og særleg ut frå Utdanningsdirektoratet sine kjenneteikn på måloppnåing i samfunnsfag som blei introdusert innleiingsvis (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Opplegga skulle i størst mogleg grad bli gjennomført utan mine innspel, derfor fekk lærar moglegheit til å foreslå korleis den ekstra tida skulle bli brukt.

I kjeldekritikkopplegget kom forslaget om å skrive ei oppgåve der dei skulle bruke TONE-regelen frå meg, men læraren som kjente klassa meinte dette var ein god måte for dei å jobbe på. Korbøl (2021, s. 126-127) peikar på korleis det er viktig å ikkje stoppe med ei oppskrift på kjeldekritikk, men at elevane får trening i det. Dette gjennom å bli utfordra på å jobbe med fleire og motstridande tekstar slik som oppgåveforslaget frå meg innebar. I tilknytning til perspektivmangfald-opplegget kom læraren med forslag om korleis elevane i større grad kunne koplast på tema før dei starta med opplegget frå Dembra.no. Dembra.no hadde forslag på sida si om korleis ein kunne jobbe vidare med tema «perspektivmangfald». Dette valde eg i forkant å ikkje gå vidare på da eg ikkje ynskte å bringe inn enda eit omgrep «stereotypi» og for å prøve å gjere linken mellom kjeldekritikk og perspektivmangfald tydelegare. Eg såg det som ein fordel at eg var med i utveljinga av elementa som skulle vere med i undervisninga. Eg ynskte å nytte allereie etablerte opplegg for å få ein tilnærming som ein kva som helst samfunnsfaglærer i Noreg kunne fått, men som likevel jobba med kjeldekritikk og perspektivmangfald som eg ynskte å undersøke. Val av opplegg og tilpassing av dette blir vidare diskutert i kap. 3.4 Ethiske omsyn.

I intervju peikar Grønmo (2016, s. 172) på at kommunikasjon mellom forskar og intervjuobjekt er den store utfordringa. Dette kan gå på at eg, som intervjuar, og elev eller lærar, som intervjuobjekt, misforstår kvarandre. Spørsmåla kan for meg vere klare og tydelege, men dei vil vere prega av litteratur – da eg som forskar på førehand vil ha brukt mykje tid på å setje meg inn i og undersøkje fenomenet eg skal forske på. Dette kan resultere i mellom anna eit akademisk og uforståeleg språk og/eller mykje fagomgrep frå mi side. Det kan også vere at eg som forskar misforstår den eg intervjuar, eller at det for informanten blir utydeleg kva informasjon eg ynskjer å få ut. På denne måten får ikkje eg som forskar tilgang på relevant informasjon og datamaterialet blir svekka. Her har eg derfor gått gjennom intervjuet med nøytrale partar for å sørge for at spørsmåla blir formulert på eit forståeleg vis. For å redusere kommunikasjonsproblemet jobba eg for å etablere trygge omstende rundt situasjonen, samt bruke simple teknikkar som å gjenta det som blir sagt på ein annan måte for å kontrollere at riktig innhald er sila ut.

Mangel på erfaring med gjennomføring av intervju var også ein faktor som verka inn på forskinga mi. Svenkerud (2021, s. 97) trekk fram at ein som intervjuar må ha god kunnskap rundt det ein skal intervjuet samtidig som ein må vere i stand til å ta raske avgjerder, om ein skal

gå vidare eller treng å utdjupe svar. Eg som ikkje har intervjuja før kunne ikkje førebu meg på sjølv intervju-delen i like stor grad som eg kunne førebu meg på det faglege innhaldet. Det at eg hadde set meg godt inn i kritisk tenking, kjeldekritikk og perspektivmangfald på førehand var til hjelp i intervjuja, men i transkriberinga og analysen av intervjuja såg eg at enkelte svar kunne med fordel blitt utdjupa. Manglande erfaring på dette området er ein faktor som kan ha verka inn på funna i noko grad. Likevel vil ein når ein set seg ned med eit datautval alltid kunne finne områder ein kunne utforska i enda større grad.

Andre utfordringar er at forskaren kan påverke svara. Dette gjennom at det blir stilt leiande spørsmål, at respondentane blir provosert eller at det blir skapt ein forventning om eit spesifikt svar. Ein må som forskar reflektere og vurdere over desse faktorane i forkant og vere bevisst på desse undervegs (Svenkerud, 2021, s. 100). Dette inneber mellom anna at ein på førehand må vere bevisst på å halde seg nøytral til svar og ikkje verka overraska eller nøgd. Ein må vidare ikkje stille leiande spørsmål og gi respondenten tid nok til å svare og stille oppfølgingsspørsmål. Dette for å gi eleven tid og rom til å setje ord på tankane sine, noko som i mitt tilfelle var utfordrande, da eg opplevde at elevane ikkje hadde erfaring i å setje ord på desse tankane før. Eg strevde derfor med å få elevane til å utdjupe svara sine utover dei intuitive «ja», «nei» og «veit ikkje» med oppfølgingsspørsmål og mykje venting. Hjø ein del kunne det likevel verke som den tause kunnskapen som elevane ikkje tidlegare har set ord på eller ikkje klarar å setje ord på, ikkje alltid klarte å kome fram.

Eg jobba også for å unngå dette gjennom å jobbe for ei trygg atmosfære i tillegg til å heile vegen prøve å ha nøytral og passande kommunikasjon (Grønmo, 2016, s. 173). Respondenten i seg sjølv kan som tidlegare nemnt også svekke kvaliteten på dataet, da det kan vere ynskjeleg å «prestere bra» gjennom å svare «politisk korrekt». Her stilte eg oppfølgingsspørsmål, for å prøve å kontrollere og ta ut kva dei eigentleg tenkte. Mellom anna var det mange som svarte at kritisk tenking var viktig, men få som formulerte tankar rundt kvifor. Dette er sjølv sagt eit komplekst spørsmål som det er vanskeleg for ungdommar å svare på, derfor kan ikkje alle som ikkje klarar å grunngje svara sine avskrivast som «politisk korrekte svar», men må sjåast opp i mot resten av svara og heildomen av desse.

3.3 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet og validitet er kriterium for kvalitetsvurdering av datakvaliteten i samfunnsvitskaplege studiar (Grønmo, 2016, s. 240-241). Å nytte fleire metodar vil kunne styrke både reliabiliteten og validiteten i mitt arbeid gjennom at sannsynet for å finne svara eg leiter etter blir større. Likevel når ein nyttar kvalitativ metode, som eg gjer i mitt arbeid, vil høg validitet vere det mest sentrale å oppnå.

Dersom datainnsamlinga og metodane som blir tatt i bruk produserer data som er relevant for problemstillinga er validiteten høg (Grønmo, 2016, s. 241). Validitet er meir omfattande enn reliabilitet da det inneber fleire aspekt ved datainnsamlinga og datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 251). Me kan skilje mellom fleire typar validitet, ein av dei – som er relevante for kvalitativ metode er «kompetansevaliditet». Innanfor denne typen validitet blir det lagt vekt på forskaren sin kompetanse gjennom den teoretiske forståinga av fenomenet ein forskar på og evna til å stille seg kritisk til kjelder. Her vil ein til dømes grunna kompetansen gjennomføre innsamling av data på ein fleksibel måte, her er validiteten heile vegen under vurdering (Grønmo, 2016, s. 255). I forkant av intervjuet var det relevant for meg å opparbeide meg slik kompetansevaliditet på kritisk tenking, kjeldekritikk og perspektivmangfald. Likevel var mangel på erfaring med intervju, som eg tok opp tidlegare under «utfordringar med metodane» med å påverke intervjuet.

Kommunikativ validitet er ein type validitet som er effektiv med tanke på å avdekke problem eller svakheiter i datamaterialet, dette gjennom dialog og diskusjon mellom forskar og andre, til dømes andre forskarar, rettleiar og/eller respondentar (Grønmo, 2016, s. 255). Ettersom det etter drøfting med fagfellesskap (inkludert rettleiar) var semje om at det ikkje var nokon problem knytt til studiet kan ein argumentere for at validiteten i mi forskning er tilfredsstillande. Val som blei drøfta i forkant var om metoden var rett verkemiddel for å finne svar på mine spørsmål. Med problemstillinga «Kan eksplisitt undervisning i kjeldekritikk og perspektivmangfald fremje kritisk tenking blant elevar på ungdomsskulen?» var det semje om at kvalitativ metode var riktig måte å undersøkje dette på. Dette da det allereie fanst kvantitativ forskning på at undervisning i kritisk tenking gir resultat, men til dømes lite empiri rundt kva konkrete erfaringar elevane gjer seg med dei ulike momenta. Intervjuet i den kvalitative metoden blei gjennomført for å finne svar på nettopp dette og tilføye eit mindre vekta elevperspektiv inn i forskingsverda. Det blei også gjennomført lærarintervju for å gi

resultata meir heildom. Observasjon blei tatt i bruk for å opne for perspektiv og tankar ein kanskje hadde gått glipp av i intervju, og støtte opp under resultata for å svare på problemstillinga. Det var også på forhånd diskutert og bevisstgjort at slike kvalitative data ikkje kunne generaliserast, da det hadde svekka datamaterialet om eg ut frå mine funn hadde kome med bastante påstandar om undervisning i kritisk tenking.

Dersom datainnsamlinga og metodane som blir brukt resulterer i pålitelege data vil reliabiliteten vere høg. Høg reliabilitet går på at variasjon i data kjem av forskjellane i analyseiningane og ikkje grunna måten metoden og datainnsamlinga er gjennomført på. Eg jobba for høg reliabilitet i mitt forskingsoppdrag gjennom at eg skreiv ned nøyaktig ord for ord frå opptaka før eg gjekk over det skriftlege resultatet fleire gongar og kom fram til dei same funna. I tillegg leste eg gjennom feltnotata frå observasjon fleire gongar og diskuterte dei med andre forskarar. Sidan eg som forskar beskreiv dei same forholda med minimal variasjon kan ein argumentere for at reliabiliteten i form av stabilitet er høg (Grønmo, 2016, s. 240-241).

Ein kan også tolke reliabiliteten gjennom å vurdere intern og ekstern konsistens. Da gjennom at det ulike datamaterialet står i rimelegheit til kvarandre og heildommen. Samt at det er samsvar mellom innsamla datamateriale og anna relevant litteratur (Grønmo, 2016, s. 250-251). Mine funn stemmar godt overeins med delar av forskingsverda til kritisk tenking som er kritisk vurdert og drøfta på førehand. Det er mellom anna forskning som seier at kurs som eksplisitt fokuserer på kritisk tenking gjer at ein blir betre på det, til trass for at det er enda meir effektiv med kurs som kombinerer kritisk tenking med fagstoff (Ennis, 2018, s. 177). Ei bevisstgjerung hjå elevane på at dei jobbar med kritisk tenking og ulike teknikkar vil likevel vere sentralt, da Ennis peikar på at ein lærar det ein brukar og finn nyttig (2018, s. 177). Etter undervisninga stadfestar funna at elevane i større grad kjenner til teknikkar for å vere kritisk tenkande, men at deira kompetanse er avgrensa gjennom ein instrumentell forståing. Dette kan ha samanheng med at elevane etter å ha jobba med TONE-regelen sit att med fleire teknikkar for kjeldegransking, men sidan dei manglar erfaring med arbeid med motstridande informasjon, sit dei derfor at med ei instrumentell forståing, noko Korbøl (2021) peikte på risikoen for. Ein kan ikkje sei noko om kva elevane hadde lært om undervisninga hadde jobba med motstridande informasjon eller kombinert kritisk tenking og faginnhald, men at ein ut frå denne typen eksplisitt undervisning som har ført til noko avgrensa læring kan det stemme overeins med Ennis (2018) og Korbøl (2021) si forskning. Ein kan sei at desse funna også

stemmer overeins med Biesta og Lawy (2006), da ein også kan argumentere for at elevane hadde klart å i større grad overføre og anvende denne kunnskapen på det aktuelle samfunnsnivået dei oppheld seg på. Dette da ein kan argumentere for at elevane hadde lært meir om opplegga i større grad tok utgangspunkt i livsverda deira. Undervisninga bygde ikkje i stor grad på kvardagsproblem for ungdommar, som gjer at elevane får denne instrumentelle forståinga, heller enn ein meir anvendeleg funksjonell forståing om ein hadde tatt utgangspunkt i elevane si livsverd (Biesta & Lawy, 2006, s. 75-76). Ut frå dette kan ein argumentere for at reliabiliteten kan vurderast som rimeleg. Likevel kan ikkje mine resultat generaliserast og hevdast at gjeld alle 9. klassingar og deira tankar rundt kritisk tenking på eit generelt grunnlag. Til tross for at funna ikkje kan generaliserast kan dei gjere seg interessante gjennom å underbygge anna forskning eller vise nye sider ved gitte standpunkt (Svenkerud, 2021, s. 99).

Forskinga opnar også for nye diskusjonar av etablerte forskingsresultat da funn her også kontrasterer til aspekt ved forskinga på kritisk tenking. Ferguson og Krage (2020, s. 202) peikar på korleis det er lite som tyder på at elevane er i stand til å ta inn over seg den kritiske tenkinga som det blir undervist i, i dag. Forskinga mi har vist at elevane meistrar den kritiske tenkinga dei får undervisning i, men i varierende grad og ikkje i like stor grad som ynskjeleg. Schjelderup (2012) trekk fram korleis dialog, filosofisk samtale og munnleg argumentasjon er sentralt for å oppnå kritisk tenking. Også Ferguson og Krage (2020) trekk fram argumentasjon som sentralt. Ryen et al. (2019, s. 45-46) peikar på korleis ein må lære seg å kjenne igjen premiss og vurdere haldbarheita i argumentasjon for å kunne grunngi eigne argument og imøtegå andre sine. I mi forskning blir perspektivmangfald og eksplisitt jobbing med det vektlagt som ein inngang inn i handtering av usemje og diskusjon. Dette betyr nødvendigvis ikkje at forskinga mi ikkje stemmer overeins med Schjelderup (2012), Ferguson og Krage (2020) og Ryen et al. (2019) sine funn, men det løftar påstanden om at ein treng meir forskning på dette feltet. Dette da ein ikkje kan fastslå om eksplisitt undervisning i perspektivmangfald og handtering av motstridande kjelder i større eller mindre grad enn argumentasjonsundervisning gjer elevane i stand til å meistre deira rolle som kritisk tenkande.

I tillegg peikar Krumsvik (2013, s. 83) på spørsmålsformuleringar i intervjureliabiliteten. Her må ein vurdere om ein som forskar som har utarbeida spørsmåla eller ein som intervjuar som har stilt spørsmåla kan ha påverka svara til respondenten. Dette går på bruken av leiande spørsmål, om dei har vert tvitydige eller om det har blitt nytta eit uforståeleg språk.

Reliabiliteten kan ein i mitt tilfelle sei er høg sidan eg på førehand gjekk gjennom spørsmåla med andre nøytrale partar for å unngå denne type spørsmål, samt fekk rettleiing frå rettleiar.

Det blir av Svenkerud (2021, s. 100) tydeleggjort at truverda til forkinga si heildom er avhengig av kritisk refleksjon og vurdering av alle moment av forskingsprosjektet mitt. Dette inneber mellom anna å reflektere over val av metode og informantar. I mitt tilfelle var kvalitativ metode det beste valet fordi det gir data som kan svare på problemstillinga og delspørsmåla mine. Dei valde spørsmåla blei formulert med bakgrunn i litteraturen som viser at ein manglar kunnskap om dette. Som tidlegare påpeikt finst det noko kvantitativ data her, men me veit lite om korleis elevar sjølv forstår omgrepa og opplev arbeidet med desse. Valet av informantar falt for meg hovudsakleg på elevar, da desse er ei viktig kjelde til informasjon om klasserommet og opplevinga av undervisninga som skal skje der og kjem med viktige og verdifulle innblikk (Svenkerud, 2021, s. 101). Læraren blei intervjuet for å forstå lærarperspektivet og forstå elevane på ein betre måte. Dette perspektivet gir kunnskap som supplerer og meir heilskap i funna.

I forkant av informantutvalet hadde eg gjort meg opp nokon tankar. Om til dømes heile klassa hadde sagt seg villig til å bli intervjuet ville eg trekt eit tilfeldig utval på 7 stk. Dette da det ville svart til ca. $\frac{1}{4}$ av klassa, noko som ville gjort at det sannsynlegvis hadde vore representativt for klassa. Dersom informantane hadde hatt ulike svar, men det etter 6 elevar ikkje hadde kome noko nytt utover dei funna andre elevar hadde presentert, ville det da ha trygga meg i at det ikkje hadde vore behov for fleire informantar. I og med at klassa var på 18 elevar var min teori at eg i eit større utval enn 7 stk. ville nådd teoretisk metting, altså at talet på funn hadde stagnert sjølv om talet på informantar auka (Svenkerud, 2021, s. 98). I eit mindre utval kunne ein på same måte risikert å gått glipp av interessante funn. Det var også andre faktorar som kunne spelt inn på utvalet mitt. Om det stadig hadde kome nye og interessante funn for kvar elev kunne det vore aktuelt å intervjuet fleire for å ikkje gå glipp av interessante funn. Dersom informantane derimot hadde kome med svært lite variasjon i svara sine kunne det også vore aktuelt å trekt fleire informantar. Dette da dei allereie trekte informantane med ei tilfeldigheit kunne vore ei for homogen gruppe, her til dømes gjennom at dei hadde lege likt på karakterskalaen i faget.

I mitt utval av informantar var det kunn fire elevar som hadde sagt seg villig til å bli intervjuet i forkant av opplegget. Det opplevde eg først som eit problem, da dette var eit noko snevert

utval, men informantane gav svært varierende svar og dermed interessante funn, til tross for at eit større utval kunne potensielt ha gitt eit meir representativt inntrykk av klassa. Etter undervisningsopplegget var set i gong var det ytterlegare fem elevar som sa seg villige til å intervju, da hensikta med intervju i forkant var å kartlegge kunnskapar og meiningar før undervisningsopplegget valde eg derfor å ikkje ta intervju etter at opplegget var set i gong. Elevane blei likevel intervju i etterkant, da det var ynskjeleg å høyre tankar og refleksjonar i etterkant av eit større utval.

3.4 Ethiske omsyn

De nasjonale Forskningsetiske Komiteene har utarbeida forskingsetiske retningslinjer (2021) for mellom anna samfunnsvitskapen. Her blir det punktvis gått gjennom etiske omsyn ein må vere merksam på. Under kategori B) «Hensyn til personer» (s. 3) blir det gått gjennom 15 punkt knyt til etiske omsyn til personane ein forskar på. Både punkt

- 15 – samtykke til å delta i forskning
- 17 – vern av barn
- 19 – klarheit om roller og ansvar
- 20 – anonymitet
- 21 – konfidensialitet og teieplikt
- 22 – varslingsplikt
- 24 – lagring og deling av forskingsmateriale
- 25 – tilbakeføring av resultat

gjer seg gjeldande for mitt forskingsprosjekt (De nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2021, s.17-24). Sidan eg i mitt forskingsprosjekt har samla data gjennom samhandling med andre menneske måtte eg utvise aktsamheit og ansvarlegheit. Her måtte eg som forskar setje meg inn i korleis eg til dømes behandla personopplysningar på korrekt måte og at opplegget mitt var meldepliktig til Norsk Senter for forskningsdata (NSD).

Det er i forskning sentralt å gi deltakarane tilstrekkeleg med informasjon på kva dei eventuelt skal vere med på, kvifor ein utfører forskinga og kva ein skal med informasjonen ein hentar ut. Eg starta med å informere den aktuelle læraren for så å informere klassa munnleg i tillegg til å gi ut eit infoskriv. Infoskrivet innehaldt all nødvendig informasjon, men eg ynskte å gjere det særleg tydeleg for elevane kva dei skulle vere med på, kvifor, at det var heilt frivillig og at ein når som helst og utan grunn kunne trekke seg (De nasjonale Forskningsetiske Komiteene,

2021, s. 17). Eg måtte på førehand av forskingsstudiet få samtykke frå respondentane, dette blei gjort gjennom at dei skriftleg svarte på om dei ynskte å vere med på intervju, på observasjon, på begge eller på ingen av delane. Respondentane var i mitt tilfelle lærar og elevar, og grunna elevane gjekk på ungdomsskule var det nødvendig å innhente formelt samtykke frå føresette i tillegg (De nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2021, s. 19).

Eit særst viktig omsyn å ta når ein forskar på barn og unge er at ein må tilpasse forskinga ut frå kva som er best for dei og ikkje for forskaren. «Barns velferd og integritet går foran vitenskapens og samfunnets interesser.», dette sitatet er henta frå De nasjonale Forskningsetiske Komiteene (2021, s. 19). I samheng med klasseromsforskning kan ein tolke dette som at elevane si undervisning og læring må kome først. Klasserommet er først og fremst, og viktigast av alt ein læringsarena, noko forskarar må respektere og innrette seg etter. I mitt forskingsprosjekt ville eg derfor ta utgangspunkt i etablerte opplegg frå pålitelege læringsressursar for å ivareta elevane si læring. Likevel vil ein erfaren lærar kunne fortelje at ein time skjeldan er lik i to forskjellige klassar, opplegg må alltid tilpassast elevgruppa. For at undervisninga skal vere meiningsfull for elevane er det heilt sentralt at læraren legg til rette for læring gjennom mellom anna tilpassing (Ulland, 2016, s. 98). Nettopp derfor var det eit bevisst val å la læraren gjere tilpassingar av opplegget for klassa, og at eg sjølv kom med forslag han/ho kunne velje å bruke. Dette var grunna læraren kjenner elevane og klassa og derfor i større grad enn generelle læringsressursar, var i stand til å tilpasse opplegget for læring hjå dei aktuelle elevane.

I mitt forskingsarbeid blei elevar, lærar og skule som eg utførte forskinga mi på anonymisert. Eg skulle ikkje aktivt hente ut sensitive opplysningar som rase, etisk bakgrunn, politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. Det var heller ikkje aktuelt å ta med dette i notatføringa i observasjon. Det blei gjort lydopptak under intervju, her blei namn notert på ei notatblokk og tatt vare på fram til intervju etter undervisningsopplegget blei gjennomført. Etter dette var det ikkje lenger nødvendig å operere med noko anna enn nummer. I transkriberinga blei det derfor berre operert med nr. og opptaka blei sletta så snart transkriberinga var gjennomført, kort tid etter siste intervju. Nummereringa i transkripsjonen blei gjort for å gjere funna så nøytrale som mogleg gjennom å fjerne kjønn og kultur og derav skjermte deltakarane. Trass anonymiseringa og at eg ikkje henta inn sensitive opplysningar var forskingsprosjektet mitt meldepliktig. Dette er mellom anna grunna det i intervju blei nytta lydopptak. Dette gjorde det nødvendig å søke godkjenning hjå NSD (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43-45).

Eg sendte inn prosjektet mitt til godkjenning hjå NSD 19.08.21 og fekk godkjenning 14.09.2021.

Det kan oppstå etiske dilemma når ein forskar på barn, dette gjeld særleg når tema ein forskar på inneber vald og overgrep (Backe-Hansen, 2009). I mitt arbeid forska eg ikkje på slike tema og det var lite truleg at elevane kunne ta skade av mine spørsmål knytt til kritisk tenking. Det kunne likevel i mi samhandling med ungdommane oppstått situasjonar der eg som forskar fekk greie på informasjon om elevane som kunne skapt etiske utfordringar med tanke på konfidensialiteten. Det kunne vore ulike årsaker til at elevane hadde ynskt å tru seg til meg som forskar. Eg er ein vaksen, og det kunne vore mange ulike grunnar til at elevane kunne ha oppfatta meg som ein «trygg vaksen» dei kunne prata med. Elevane kan oppfatte dette med konfidensialitet og anonymisering som at eg ikkje har lov å seie noko eg høyrar vidare uansett kva. Typiske tema som blir eksemplifisert som slike etiske dilemma er når elevar avslørar vald, overgrep eller andre typar omsorgssvikt. Det treng ikkje å vere avgrensa til familie når det er snakk om slik type overtramp, dersom til dømes ein lærar til den aktuelle eleven hadde på ein eller anna måte krenka han eller ho kunne det tenkast at dette kunne ha kome fram på tomannshand. Slike situasjonar var det viktig å vite korleis ein skulle møte, sjølv om dei var mindre sannsynlege i mitt forskingsarbeid. Det kunne vore visse typar informasjon som kunne gjort at det kunne vore aktuelt å kontakte kontaktlærar, føresette, rektor, og/eller barnevern, da meldeplikta eksisterer i gitte tilfelle uansett (Backe-Hansen, 2009).

Det kunne også oppstått dilemma kring om det ville vore relevant for mitt forskingsarbeid å tatt med informasjon som var privat eller tema som politisk ståstad som eg i utgangspunktet ikkje ynskte å ta med. Likevel kunne dette vore relevant dersom til dømes radikale ytringar og meiningar eg fekk greie på, anten gjennom observasjon eller intervju, viste til mindre eller meir kjeldekritikk og eller perspektivmangfald. Dersom dette hadde vist ein tydeleg samanheng kunne det vore vanskeleg å utelate slike funn frå oppgåva. Her ville det derfor vore svært viktig å gjort utsegn og meiningar ugjenkjenneleg .

Om eg hadde tilbakeført mine tolkingar av funna til informantane undervegs kunne dette ha vore med å styrka truverda til oppgåva i ytterlegare grad. Dette bli derimot ikkje gjort da det var utfordrande nok i seg sjølv å få gjennomført intervju. Gruppeoppgåver, prøver og sjukdom gjorde at intervju var problematiske å få gjennomført, da eg måtte ta elevane ut av timar dei sjølv og læraren deira ynskte dei skulle få vore med på. Læraren var også opptatt

med gjennomføring, førebuing og etterarbeid av undervisning. Tilbakeføring av resultata er dessutan tilgjengelege via masteroppgåva sitt sluttprodukt. Dersom resultata seinare skal brukas til vidare publisering ut over masteroppgåva i framtida, kan det i større grad vere aktuelt med tilbakeføring av resultat til informantane.

4. Undervisningsopplegg og gjennomføringa

For denne oppgåva er undervisningsopplegga som elevane gjennomførte sentrale. Nedanfor blir opplegga presentert og gjennomføringa kommentert.

Elevane skulle jobbe med kritisk tenking i to veker, der skulle ei veke gå til kjeldekritikk og ei veke til perspektivmangfald. Undervisningsopplegga er henta frå globalskole (Global Portalen, 2022) og dembra (Senter for studier av Holocaust og Livssynsminoriteter (HL-senteret), 2022). Globalskole sitt opplegg jobbar med kjeldekritikk, mens dembra sitt jobbar med perspektivmangfald. Elevar på ungdomsskulen har tre undervisningstimar med samfunnsfag i veka. Denne klassa hadde ingen doble timar, men tre enkle. 3. time tysdag, 7. time onsdag og første time fredag.

4.1 Planlegging av undervisningsopplegg

I startfasa av masterprosjektet fekk eg tips frå rettleiar om å sjekke ut sidene Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (dembra), rafto, minstemme og globalskole. Etter å ha gått gjennom opplegga desse sidene hadde på kritisk tenking viste det seg at kjeldekritikkopplegg var ein gjengangar. Valet om kjeldekritikkopplegg for å arbeide med den kritiske tenkinga var knytt til læreplanane og styringsdokument, og ut frå kva som fanst på internett gjorde det meg sikrere i mitt val. Det var ynskjeleg å jobbe med opplegg kva som helst lærar kunne nytte, at kjeldekritikkopplegg blei så hyppig presentert som forlag, for å jobbe med kritisk tenking, gjorde meg sikrere i dette valet. Konkrete opplegg med perspektivmangfald var det berre dembra som hadde. Likevel kan ein ut frå litteratur knyte kjeldekritikk og perspektivmangfald ,som element av kritisk tenking, tett til kvarandre. I tillegg viste perspektivmangfald seg sjølvstendig som sentral i kritisk tenking, både gjennom litteratur og styringsdokument. Derfor var det ynskjeleg å ha med eit perspektivmangfaldsopplegg i tillegg. Opplegget til globalskole kunne fylt alle timane, mens hovudopplegget i perspektivmangfald ikkje hadde fylt tre undervisningstimar. Det var ynskjeleg frå mi side og lærar si side at dei fekk jobbe med kvart av temaa i ei veke for at elevane ikkje skulle føle seg «rusha» gjennom det og få god tid til å jobbe med det. I tillegg finst det litteratur som underbyggjer våre argument for å la elevane få jobbe med informasjonen dei har blitt introdusert for (Korbøl, 2021, s. 122).

Med bakgrunn i dette var det ynskjeleg at elevane fekk jobbe sjølvstendig med å anvende teknikkar dei blei introdusert for i kjeldekritikkopplegget. Ei oppgåve der dei skulle skrive ein argumenterande tekst der det fanst valide kjelder og argument på begge sider blei derfor introdusert som forslag frå meg til læraren, som godkjente denne. I perspektivmangfaldsopplegget var det forslag om utviding på dembra sine egne sider. Dette forslaget innebar å lese om stereotypiar på Nasjonal Digital Læringsarena (NDLA) sine sider. Det var ynskjeleg frå mi side å knyte saman kjeldekritikk- og perspektivmangfaldsopplegget for å tydeleggjere korleis desse er avhengige av kvarandre. Utvidingsforslaget til dembra var vanskeleg å kople direkte saman med kjeldekritikkopplegget i tillegg til at ein her introduserer enda fleire omgrep elevane skulle jobbe med. Derfor blei det i staden foreslått frå læraren at han/ho prata om forskjellige typar kjelder og korleis desse kunne framstille sakar ulikt og ha ulikt fokus i sakane. Deretter skulle elevane få i oppgåve å finne sakar dei deretter skulle undersøke om blei belyst annleis av andre eller ikkje blei skrivne om. Eg såg dette som ein god måte å få samanheng i desse to opplegga og godkjente derfor forslaget. Eg tok altså utgangspunkt i to etablerte opplegg frå to anerkjente sider for undervisningsressursar. Vidare samarbeida eg som forskar med læraren for å gi opplegga elevane skulle gjennom meir samanheng, for å tilpasse betre for klassa og for å forsøke å auke læringsutbytte. Me gjekk da gjennom opplegga og la på element me såg som nødvendige/eigna for at klassa skulle få gode erfaringar og godt læringsutbytte.

Dembra sitt opplegg hadde estimert ei varigheit på mellom 30-60 min. Foreslått opplegg frå læraren blei gjennomført i første økt, dembra sitt opplegg blei fordelt på dei to neste. Globalskole sitt opplegg hadde estimert tid på mellom 1-4 skuletimar da det fanst mange linkar til referansar om kjeldekritikk som kunne nyttast. Eg og lærar berekna ca. éin skuletime på å gå gjennom presentasjonen, éin skuletime på at elevane skulle lese på elevsida og svare på oppgåver og starte på oppgåva om å skrive ein argumenterande tekst der det nødvendigvis ikkje fanst eitt riktig svar og éin time til å fortsetje på teksten. For å skape engasjement blei det også gjennomført ein kahoot om kjeldekritikk det er linka til på globalskole sine sider. Kahooten blei gjennomført på slutten av siste økt for å ha ein «kjekk» avslutning, men hadde lite å sei for arbeidet til elevane da dei ikkje visste om denne på førehand.

4.2 Innhald

I globalskole sin lærarrettleiing (Global Portalen, 2022) er det forslag til måtar å jobbe med opplegget på. Først med ein PowerPoint presentasjon, deretter la elevane jobbe med informasjonen samla på elevsida og gjere oppgåver til dette, og avslutte med kahoot. På elevsida står det generelt om kjeldekritikk og kvifor ein skal lære om dette. Det er 7 linkar til artiklar frå Norsk Utenrikspolitisk Institutt (nupi) og abcnyheter, samt podcast, dokumentarserie og forskingsformidlingsserie frå Norsk Rikskringkasting (NRK). Dei har også tre linkar under tittelen «oppgaveskriving» der dei har linka til si eiga side med ei oppgåve som jobbar med korleis ein finn og vurderer kjelder. Dei har også linka til NDLA sine sider der TONE-regelen som elevane blir introdusert for i presentasjonen blir grundig gått gjennom og siste lenke er til Sølvsberget sine sider der det blir gjennomgått bruk av statistikk.

Planen for veka med kjeldekritikkopplegget såg slik ut:

1. Første økt går ein gjennom PowerPoint presentasjonen frå globalskole og pratar med elevane undervegs. Her blir det gått gjennom TONE-regelen, som er ein huskeregel for å vurdere kjelder. Det blir gått gjennom forskjellige typar kjelder, falske nyheiter og medborgarskap og nye utfordringar demokratiet har fått.
2. Andre økta fortset ein om ein har noko igjen av presentasjonen.
 - a) Deretter les elevane på elevsida der det står om kjeldekritikk og falske nyheiter, kvifor ein skal lære om kjeldekritikk og gjer oppgåvene nedst her.
3. I økt tre følgjer elevane linken under "oppgaveskriving" - "hvordan finne og vurdere kilder" frå elevsida.
 - a) Deretter jobbar elevane med å skrive ei oppgåve der dei skal skrive i par om det er mest miljøvennleg å vere veganar eller kjøttetar der dei skal nytte TONE-regelen som hjelpemiddel. Her skriv eine i paret om kvifor det å vere veganar er mest miljøvennleg og den andre om kvifor det å vere kjøttetar er mest miljøvennleg, og undervegs viser til sine argument for at den andre kan finne motargument eller kjelder som seier noko anna.
 - b) Til slutt avslutte med Kahoot frå lærarsida. (Kahooten blei gjennomført i siste undervisningsøkt i veke 2).

I dembra (Senter for studier av Holocaust og Livssynsminoriteter (HL-senteret), 2022) sitt undervisningsopplegg var det forklaring på gjennomføring av økta og som tidlegare nemnt forslag til utviding av opplegget. Det var i tillegg linka til deira egne sider om gruppefientlegheit.

Planen for veka med perspektivmangfaldopplegget såg slik ut:

1. Første økt blir nytta til å gå gjennom aviser dei kjenner til og store nyheitsbyrå. Deretter pratar læraren om korleis politiske aspekt gjer at sakar blir dekkja på forskjellige måtar gjennom dømer på amerikanske aviser som støtter den eine eller andre sida av politikken og lar dette påverke deira journalistikk.
 - a. Elevane skal deretter sjølv lese nettaviser og sjå om dei finn sakar dei kan søkje på som blir dekkja forskjellig av forskjellige aviser. Deretter diskutere dette i klassa.
2. I økt to skulle elevane starte på opplegget frå dembra, da ser elevane heile videoen om «The dager of a single story» av Chimamanda Ngozi Adichie i fellesskap og startar med oppgåvene som ligg på dembra sine sider. Oppgåvene blir svart på individuelt og skal diskuteras i neste økt.
3. I økt tre fortset elevane med oppgåvene om dei ikkje fekk gjort alle, deretter diskuterer elevane svara i plenum saman med læraren.

4.3 Observasjon

4.3.1 Kjeldekritikk

I første økt starta læraren med å prate om Kongsberg-bogeskytinga som på dåverande tidspunkt (19.10.21-29.10.21) nettopp hadde skjedd. Etter handsopprekking viste det seg at alle elevane utanom ein trudde drapa blei utført med pil og bue. Ut frå dette prata læraren om korleis dette kunne skje og jobba seg inn mot kjeldekritikk. Han starta deretter på PowerPoint presentasjonen frå globalskole om kjeldekritikk. Læraren hadde på førehand sagt at dette var ein klasse som var glad i å diskutere. Undervegs i presentasjonen når han/ho spurte om det var spørsmål eller kommentarar til det som blei gjennomgått var det likevel ingen elevar som hadde noko på hjarta. Dei fleste elevane såg ut til å følgje med på det som gjekk føre seg framme på tavla, men det er vanskeleg å sei om dette var noko som engasjerte dei eller ikkje, da det verken var uro eller munnleg engasjement.

I andre økt fortsette læreren på PowerPoint presentasjonen. Denne tok lenger tid å gå gjennom enn forventet og det såg ut til at også heile denne økta måtte gå til presentasjon. Undervegs i presentasjonen blir gode og dårlege kjelder drøfta. Når læreren spør elevane ut om diverse kjelder er det noko usamde om YouTube og bloggarar er gode kjelder eller ikkje. Vidare går dei inn på konspirasjonsteoriar og elevane kjem med bidrag på konspirasjonsteoriar dei har høyrd om. Månelandinga blei tatt opp, at det er tatt feil gjerningsmann for drapet på John F. Kennedy og Paul McCartney sin død. Her var elevane interessert i å høyre om desse konspirasjonsteoriane da det verka som det berre var elevane som nemnte teoriane som kjende til desse. Vidare skulle dei velje om ei sak var ekte eller falsk når ho kom opp på tavla, her var også elevane engasjert.

I økt tre leste elevane på elevsida og svarte skriftleg på spørsmåla. Her retta ein elev eit spørsmål til læreren om kvifor han/ho skulle stole på kjelda dei nå jobba med (Globalskole). Da svarar læreren med å vise kvar eleven kan gå på sida for å lese meir om ho. Eleven les litt på sida før eit nytt spørsmål kjem– «Kva er Norad? Det har eg aldri høyrd om!». Vidare googlar eleven uoppfordra Norad og les saman med læreren. Læreren viser deretter kvar eleven kan gå på Norad si side for å sjå på bistand og påpeikar vidare at du kan sjå at sida er statsstyrt og derfor kan vere truverdig. Deretter fortset det individuelle arbeidet. Oppgåvene skal eigentleg diskuterast i klassa i tillegg, men læreren vel å ikkje gjer dette sidan klassa er uroleg og ukonsentrert. På denne måten er det enklare å kontrollere at alle faktisk jobbar med det dei skal, da dei fleste elevane har vore ganske passive i plenumssamtalane under dette opplegget. På slutten av timen tar læreren opp det eleven spurte om, framfor klassa. Fleire elevar seier «ja, kvifor kan me stole på denne kjelda?». Læreren presiserer at dette er gode spørsmål og forklarar kva han/ho og eleven gjorde for å finne ut om kjelda var truverdig.

4.3.2 Perspektivmangfald

I økt fire går læreren saman med elevane gjennom aviser dei kjenner til og store nyheitsbyrå. Dei går gjennom kva dei største avisene i Noreg er. Elevane foreslår Verdens Gang (VG), Dagbladet og Aftenposten. Deretter går dei gjennom kva store medium me har, elevane foreslår Norsk Rikskringkasting (NRK), TV2, Dagens Næringsliv. Vidare går dei gjennom store utanlandske nyheitskanalar, elevane foreslår British Broadcasting Corporation (BBC), The New York Times, The Cable News Network (CNN), Radio Television Luxembourg Group (RTL), The Guardian, The Sun, The Times. Læreren foreslår Fox News og spør om

nokon av elevane har høyrte om at ein stiller CNN og Fox News litt opp mot kvarandre og om kvifor dei trudde ein gjorde dette. Det var ingen elevar som hadde høyrte om dette. Læraren forklarar derfor at desse to har to totalt forskjellige politiske vinklingar på sakar. Mens Fox News skriv positivt om republikanarar skriv CNN positivt om demokratane. Deretter får elevane oppgåve i å sjå på sakar frå ulike aviser, gjerne sjå på kommentarar, bilete, korleis overskriftene er, gjerne samanlikne nasjonale med lokale aviser. Målet er å finne ei sak som blir vinkla på forskjellige måtar.

Elevane startar da å lese aviser, dei aller fleste går inn på VG, nokre går på NRK. Dei fleste les på overskrifter og blar seg nedover, nokre spelar spel, mens ein elev har funne ein sak som han/ho les og deretter prøver å finne igjen i andre aviser.

Etter ei stund ber læraren elevane rette merksemda mot tavla igjen. Han/ho har The Times si nettavis oppe på tavla og spør om ho verker som ei seriøs avis? Elevane er samde i at ho verkar seriøs. Læraren forklarar deretter at ho er svært gammal og truverdig med seriøse journalistar som skriv om seriøse sakar. Læraren går deretter inn på The Sun, blar nedover og ser på innhaldet. Her spør han/ho elevane om denne avisa verkar annleis, elevane syntest ho verka annleis og klarte mellom anna å sei at ho hadde større bilete. Læraren fortset og pratar om korleis overskriftene er, at dei er fengande og skal skape sensasjonar, mens i The Times må ein lese meir av saken for å få ut innhaldet. Læraren pratar vidare om at journalistane har ulike formål, nokon ynskjer å opplyse mens andre ynskjer å tene pengar raskt.

Økt fem startar med at dei ser heile filmen frå TED-Talk. Filmene handlar om ein nigeriansk forfattar som ville fremje faren ved ein einseitig historie. Ho hadde opplevd å bli introdusert for einseitig informasjon i oppveksten og sjølv blitt offer for einseitig informasjon gjennom å møte fordommar når ho studerte og jobba i USA. Elevane jobbar deretter individuelt med oppgåvene, som kva hovudbodskapen i foredraget var, kven ein sjølv trur ein har einseitige forteljingar om og korleis ein kan finne fleire forteljingar. Sidan dei var urolege under filmene og det var siste time denne dagen sat læraren elevane til å svare på spørsmåla individuelt for å unngå at gruppediskusjonar skulle handle om heilt andre ting. Dei fleste elevane jobba flittig med oppgåvene.

Siste økt startar med å repetere kva dei gjorde førre økt. Elevane får beskjed om å sjå på oppgåvene dei jobba med førre gong i 5-10 min fordi dei etter dette skal diskutere dei i klassa.

Eit av spørsmåla var kva hovudbodskapen i foredraget var, her svarte elevane «At det du høyrar om folk ikkje nødvendigvis er sant», «At du har fleire sider enn berre ei». Mange elevar sitt på dette tidspunktet og spelar eller blar gjennom aviser på pc-en. Læraren går ikkje bak i klasserommet for å få oversikt over pc-ane, dette kan vere eit bevisst val frå læraren si side å utelate uengasjerte elevar frå diskusjonen for å behalde roa i klasserommet og fokuset til elevane som ynskjer å bruke tida på oppgåva. Læraren blei ikkje spurt om dette etter timen, noko som gjer at dette ikkje kan stadfestast.

På spørsmål om dei sjølv har ein einseitig forteljing om nokon svarar ein elev «at Sør-Korea og Japan var eige land, eg trudde Japan og Kina var same land». Ein annan elev svarar at nesten alle i klassa har fått eit dårleg inntrykk av nokre elevar i klassa over, men at «vist du blir kjent med dei så er dei snille». Her kjem det fleire refleksjonar fram da ein elev kommenterer at sidan han/ho byrja å henge med personane som blei nemnd tidlegare, trur folk at eleven har byrja å drikke.

Vidare diskuterer læraren med elevane om rykte på folk og korleis desse blir spreidd, elevane kjem med forslag om at folk og media er med på å spreie slike rykte. Læraren spør kva som hadde skjedd vist myndigheitene hadde blanda seg inn.

- «Kva om myndigheitene kvar dag påpeikte kor farleg Sverige er.»
- Ein elev svarar «at me da blir redde dei».
- Læraren svarar at det da blir skapt eit fiendebilete og spør kva Hitler gjorde.
- Ein elev svarar at «han sa Polen var farlege»
- Læraren svarar «ja, og kven sin feil var det at folk hadde det dårleg?»
- Ein elev svarar at det var jødane

Eleven svarar dette med utgangspunkt i kva Hitler meinte og kva han jobba for at andre rundt han skulle tenke. Her drar læraren linjer mellom propagandaføring under andre verdskrig og ryktespreiing på lokalt plan. Læraren avslutt med at dette også stod i lærebøkene på skulen og at elevar kunn fekk denne eine framstillinga av Polen og jødar. Læraren peikar vidare på korleis dette da er eit døme på ein slik einseitig forteljing.

5. Funn og drøfting av elevane sine refleksjonar og erfaring med kritisk tenking

Her blir funna frå intervjuet som eignar seg best for å svare på problemstillinga «*Kan eksplisitt undervisning i kjeldekritikk og perspektivmangfald fremje kritisk tenking blant elevar på ungdomsskolen*» og delspørsmåla presentert og analysert opp mot kvarandre og opp mot litteratur.

I intervjuet blei fire elevar (elev 1, 2, 3 og 4) intervjuet både i forkant og etterkant av undervisningsopplegget. Fem elevar (elev 5, 6, 7, 8 og 9) gav samtykke til å bli intervjuet etter undervisningsopplegget hadde starta og blei derfor ikkje intervjuet i forkant. Elev 8 hadde lite eller ingen tankar rundt spørsmåla og kunne sjå ut til å bli delvis provosert under intervjuet. Dette til tross for å bli minna på at det var frivillig og at eleven ikkje trengte å svare, samt kunne avbryte om ynskjeleg. På definisjonsspørsmåla blir ingen av denne eleven sine svar tatt opp da dei bestod i «veit ikkje» «korleis skal eg vite dette?» og «nope, kjem ingenting opp» også etter definisjonsforklaringar frå meg som intervjuar.

Men kva blir det egentleg kravd av elevane som kritisk tenkande? I innleiinga blei det peikt på kva kunnskapar og ferdigheitar ein må ha i samfunnsfag for å nå høg måloppnåing i faget. Det innebar mellom anna evner i kritisk tenking som at: «Eleven vel, bruker og vurderer informasjon frå kjelder og tilgang på kjelder for å belyse samfunnsfaglege tema/problemstillingar frå fleire sider.» og «Eleven bruker ulike perspektiv, mellom andre lokale, nasjonale og globale, for å belyse hendingar og fenomen nyansert.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Det blir her stilt høge krav til ein «god» kritisk tenkar. For å belyse eit tema er det dermed ikkje nok at elevane, som dei forklarar i intervjuet, har vurdert risikoen av å sitje på feil- eller mangelfull informasjon som lav. Det er heller ikkje nok med to perspektiv på ein sak, slik nokre av elevane tok opp, da det skal nyanserast. Om eit av desse perspektiva blir avskrive når det blir sett opp mot det andre vil ein i stor grad kunne argumentere for at ein sak ikkje er nyansert.

5.1 Kritisk tenking utanfor skulen

5.1.1 Elevane som delvis kritisk tenkande

I forkant av undervisningsopplegget var elevane samde om at dei hadde bruk for kritisk tenking utanfor skulen, men det var vanskeleg å kome med konkrete døme på kva tid og korleis. Likevel kom det nokre tankar og døme fram hjå elevane. Elev 1 sa dei søkte opp og undersøkte om det faktisk stemte at skulane skulle stenge ned (i forbindelse med COVID-19) da nokon hadde sett dette på internett tilbake i mars 2020. Her var elevane skeptiske, dei fekk greie på informasjon som, for dei på det tidspunktet, høyrdest urealistisk og lite sannsynleg ut og valde deretter å undersøkje dette nærare. Dei såg kva som sto på andre nettsider og samanlikna for å konkludere. Her kan ein argumentere for at elevane var kritisk tenkande da dei ikkje passivt godtok informasjonen dei fekk, men heller aktivt søkte etter ny informasjon som anten bekrefta eller avkrefta informasjonen dei tidlegare blei møtt med. I følgje Dewey (1910, s. 14) var dermed elevane her i noko grad kritisk tenkande. «I noko grad» blir tatt med her, grunna elevane si bevisstheit rundt handlinga dei gjorde. Det kan verke som dette skjedde meir på refleks enn som ein bevisst handling frå elevane si side og at elev 1 først i etterkant av hendinga i intervjuet blei bevisst på og drog linjer til den kritiske tanken. Ein kan derfor argumentere for at elevane berre delvis var kritisk tenkande, da dei ikkje møtte ny informasjon med refleksjon, men med automatikk, slik som Dewey (1910, s. 15) også presiserte.

Elev 3 sa han/ho ikkje stoler på det første han/ho høyrer, og da tenker med seg sjølv «er dette riktig?» og «gir dette meining?» før han/ho bestemmer seg for om noko er truverdig. Eleven kom med døme der han/ho vurderte hensikta bak kompliment frå andre. Der vurderer eleven om hensikta kan vere å få han/ho til å like denne personen tilbake eller om det er ektefølt og utan baktankar. Dette er kanskje ikkje slik ein tradisjonelt ville prata om kritisk tenking, men eleven løfter likevel fram tanken om at alt har ei hensikt, som det ofte har i aviser, på talarstolar og i andre samanhengar. At konklusjonen skal ein viss retning – «the further conclusions to which it tends» – slik Dewey konstaterer i sin definisjon av kritisk tenking. Elev 3 har også med seg meir av Dewey (1910) sine tankar om refleksjon enn det elev 1 hadde. Her er det ikkje mogleg å søke ytterlegare informasjon som avkreftar eller bekreftar, men eleven stiller spørsmål, er undrande og har meir av denne bevisste uroa og usikkerheita med seg. Desse døma kan vere tilfeldige, men viser store variasjonar i dette utvalet av informantar. Ein større studie kunne til dømes sett på elevane sin bakgrunn eller gjort meir

omfattande studiar av elevane for å undersøke faktorar som påverkar denne bestvistheita. Men, min studie viser at det er ulike grad av bevisstheit rundt omgrepet kritisk tenking i utvalet.

I etterkant av undervisningsopplegget hadde ikkje elevane nokre nye døme utover dei frå førre intervju. Dei meinte framleis at ein har bruk for det på eit generelt grunnlag og sjølv prøver å ikkje stole blindt på det første dei høyrer. Elev 1 trakk fram at ein kan stille spørsmål til opplysningar han/ho får og elev 3 og 4 trakk fram det å søke opp informasjon og samanlikne med forskjellige kjelder. Undervisningsopplegga var i lita grad knyt til det kvardagslege livet til elevane utanfor skulen, det er kanskje derfor urimeleg å forvente at elevane klarar å reflektere, omdanne og overføre dette til kvardagen deira på eiga hand. Her kan ein stille spørsmål om ein møter elevane der dei er eller om den kritiske tanken dei blir opplærd i, på skulen, eksisterer som ein parallell til den naturlege skepsisen dei har i kvardagen utanfor skulen. Kan ei kartlegging av kunnskapen deira på førehand vere aktuell for å kunne byggje vidare på den allereie eksisterande kunnskapen deira? Om ein tar utgangspunkt i Biesta og Lawy (2006, s. 75-76) sine standpunkt kan ein argumentere for akkurat dette. Gjennom å byggje vidare på omstenda i livet til eleven koplær ein saman kunnskapen ein tileignar seg på skulen og dei praktiske situasjonane elevane kan nytte desse i utanfor skulen. Dette kan tyde på at det er sentralt å kjenne til elevane sine kunnskapar og tankar rundt temaa i forkant av undervisninga. Dette for at elevane skal ha utbytte av undervisninga og anvende det ein lærar på eit praktisk plan, ikkje berre for å skrive oppgåver eller lage presentasjonar på skulen.

Elevane som berre blei intervju i etterkant var alle samde om at kritisk tenking var noko ein hadde bruk for utanfor skulen. For fleire var det vanskeleg å kome med konkrete døme, men elev 5 tok opp at dersom hunden hans/hennar blei sjuk måtte han/ho vere bevisst kva sider han/ho gjekk inn på, på internett, for å hjelpe hunden. Dette er også eit døme der eleven truleg ikkje har vore bevisst på at han/ho var kritisk tenkande i sjølve handlinga, men noko han/ho klarar å dra linjer til i etterkant når han/ho har kjennskap til fagomgrepet. Dette kan ha vore ein slik automatikk Dewey (1910, s. 15) løftar fram, og ikkje bevisst refleksjon. Den generelle skepsisen og tanken om at ikkje all informasjon nødvendigvis er sann kjem likevel fram her. Hunden som er viktig for eleven verkar som å fungere som ein utløysar til enda større skepsis - jo viktigare tema, jo viktigare blir det for eleven å vere kjeldekritisk. Dette kan styrke tanken om å knyte kritisk tenking til eleven si livsverd. Det er naturleg for eleven å vere varsam med

ting dei ser som viktige, det kan derfor vere sentralt å ta utgangspunkt i slike fenomen når elevane skal jobbe med kritisk tenking.

Elev 7 tok opp dette med rykte og til tross for at han/ho har blitt fortalt at nokon personar han/ho ikkje kjenner drikker og røyker, treng ikkje dette stemme. Her gjer tanken rundt informasjon som sann/usann seg gjeldande. Denne typen falske nyheiter, som det er ein del om i undervisningsopplegget med kjeldekritikk, gjer at det kan vere eit logisk resultat at slike tankar kjem fram hjå elevane. Eleven koplar ikkje perspektivmangfald inn i dette dømet, til tross for at det er eit klassisk døme der det finst fleire sider av ein sak. Eleven kunne ha løfta spørsmål som «kvifor seier ein dette, kva er kjelda sine perspektiv og hensikt her», «kan det vere at dette er delvis sant?», «kan det vere fleire sider her?». Dersom elevane hadde fått anledning til å jobbe med motstridande informasjon, som i skriveoppgåva dei skulle hatt på slutten av kjeldekritikkopplegget, hadde kanskje eleven sitt einsidige perspektiv blitt løfta mot eit større perspektivmangfald. Kanskje kunne ein da gått forbi denne sant/usant-tenkinga (Korbøl, 2021, s. 126-128) og ikkje mista perspektivmangfaldsdelen av kritisk tenking som inneber Dewey (1910, s. 6) sine tankar om kvar kjem kjelda frå, kvar og kva ho vil. Mi forskning er prega av avgrensa tid, noko undervisning i skulen også i stor grad er prega av og som gjer at ein ikkje nødvendigvis får gjort alt like grundig som ein ynskjer. Det kunne derfor vore interessant å sett korleis resultatata hadde blitt om heile opplegget hadde blitt gjennomført, om elevane da i større grad hadde kopla i lag den kjeldekritiske falske-nyheiter-tenkinga med perspektivmangfalds-nyanse-tenkinga.

5.1.2 «Kjeldekritikk er viktig», men «eg kan nokre gonger vere sløv»

Når elevane blei spurt om deira erfaringar med kritisk tenking **i forkant** av undervisningsopplegget såg alle elevane på seg sjølv som kjeldekritiske. Det var vanskeleg for elevane å kome med konkrete døme på korleis dei sjølv var kjeldekritiske, men det kom fram nokon tankar. Alle svarte at dei ville søkt opp informasjonen og samanlikna da dei fekk spørsmål om kva dei ville gjort dersom nokon sendte dei ein skjermdump av ein VG-artikkel der det sto at landet skulle stenge ned igjen. Elev 1 poengterte likevel at han/ho ikkje nødvendigvis var kjeldekritisk om tema ikkje var innanfor interesseområdet hans/hennar. Men om han/ho kom over noko som ikkje høyrtest sant ut ville eleven ha spurt andre eller søkt opp informasjonen. Også elev 4 poengterer at han/ho nokon gongar kunne vere sløv og ta det han/ho las for god fisk. Det er interessant at elevane er bevisst på at dei sjølv ikkje i alle

settingar er kjeldekritiske. Det kan verke som elevane er i stand til å reflektere, men bevisst vel dette bort. Dette til tross for at dei alle meinte kjeldekritikk var viktig og at dette var noko dei hadde bruk for utanfor skulen. Dette kan moglegvis skyldast den enorme informasjonsflyten ein er utsett for i dagens samfunn. Ferrer et al. (2019, s. 11) peikar på at informasjon aldri har vore så lett tilgjengeleg som nå og at me aldri før har valt bort så mykje informasjon. Denne informasjonen er det lett å gå seg vill i og bli ein passiv mottakar av. At elevane ikkje har konkrete og mange teknikkar å velje mellom for å vere kjeldekritiske kan også vere ein faktor som spelar inn. Ein kan ynskje å vere kjeldekritisk fordi ein veit og meiner det er viktig, men velje det bort dersom ein ikkje har ferdigheitene til å gjere det på ein godt eigna måte.

Alle elevane meinte også at dei såg sakar frå fleire sider i forkant av undervisningsopplegget. Elev 1 forklarte dette med at ein versjon ikkje alltid er sann og om den er sann kan det vere det finst meir til historia. Elev 3 trekk fram ei ny hending med vennegjengen der nokon sa ein stygg kommentar og elev 3 prøvde å setje seg inn i kva bakgrunnen for at det blei sagt var. Igjen er døma relatert til elevane si livsverd utanfor skulen. Spørsmålet er formulert på ein open måte utan å spesifikt vere knytt til verken skule eller fritid. Det er derfor interessant at det berre kjem fram døme frå utanomfaglege aktivitetar.

Etter undervisninga hadde elevane lite tankar om deira eige kjeldekritikk ut over det som blei sagt før undervisninga. Likevel klarte elev 2 å formulere nokon tankar som ikkje kom fram i forkant. Dette gjekk på at han/ho unngjekk å lese på sider som ikkje høyrdest ekte ut og generelt var litt skeptisk og elev 3 trakk fram det å gå på nettet og samanlikne. Det kan sjå ut som dei som den kritisk tenkande privatpersonen, for elevane er separat frå den kritisk tenkande skuleeleven. Dette med bakgrunn i at når elevane blir spurt om korleis dei jobbar med informasjon på nettet drar dei automatisk linjer til skularbeid og kan ramse opp fleire tiltak for å kunne vere sikker på ei kjelde.

På spørsmål om dei såg ein sak frå fleire sider etter undervisninga var resultatane like som på kjeldekritikk, da det ikkje var komen nokon særleg nye tankar utover svarene frå intervjuet i forkant. Elev 2 uttrykte seg meir også her der han/ho trakk fram at dersom nokon krangla, såg han/ho saken frå fleire sider. Døma frå kvardagslivet kjem altså fram nok ein gong. Elev 3 utdjupa noko meir enn førre gong. Her kom det enda tydelegare fram kor bevisst forholdet til perspektivmangfald var, da eleven uttalte at «det er ikkje så ofte eg må sjå ting frå andre

sider», men vist eleven «måtte» fordi det hadde skjedd noko, stilte eleven seg sjølv undrande spørsmål. Her er dermed perspektivmangfaldet noko eleven hentar opp dersom det er nødvendig til dømes på grunn av ein krangel eller ei spesifikk hending, det er ikkje noko som følgjer han/ho på eit meir generelt plan. Dette kan passe overeins med Dewey (1910, s. 14) sine tankar om at det å vere kritisk tenkande er slitsamt, noko som gjer at eleven berre tyr til denne typen tenking når han/ho «må».

Elevane som berre blei intervjuja i etterkant svarte ja, med visse atterhald på spørsmål om dei sjølv var kjeldekritiske. Elev 5, 7 og 8 svarte at dei var kjeldekritiske nokre gongar. Elev 5 og 8 hadde eit mindre bevisst forhold til kva tid dei var kjeldekritisk, mens elev 7 svarte at dersom det var i skulesamanheng var han/ho kjeldekritisk, men dersom det var med vener til dømes i ein gruppechat var han/ho ikkje særleg kjeldekritisk. Her kjem igjen dette bevisste forholdet til å ikkje vere kritisk tenkande fram igjen, truleg med bakgrunn i det Dewey (1910, s. 14) presiserte; at kritisk tenking er krevjande. For elevane blir det dermed for krevjande å heile vegen gå rundt med denne indre uroa og derfor vel å berre gjennomføre desse krevjande tankeprosessane i skulesamanheng, kanskje fordi å sitje på feilinformasjon i den samanhengen har større konsekvensar enn når ein er med venegjengen.

Kahneman (2013, s.47) forklarar anstrengande tenking som slitsam og ubehageleg, men nødvendig for å vere kritisk tenkande. At elevane her er bevisst at dei tar raske slutningar, sjølv om desse er dårlegare og konsekvensane av dei ikkje er vurdert er elevane villige til å stå for desse vala for å sleppe å ha ting uavklart og stå i ei konstant usikkerheit. Da Kahneman (2013) sine teoriar gjeld heile samfunnet vil det vere logisk at elevane i denne forskinga ikkje kjem med revolusjonerande tankesett. Han løftar vidare fram korleis ein gjennom å forstå dei to systema og finn balansen mellom desse kan forstå meir og ta betre avgjerd. Han peikar også på korleis det blir vurdert kva tid det er ytst nødvendig å ta i bruk denne anstrengande tenkinga og korleis ein dermed avgrensar bruken av det anstrengde systemet til risikofylte situasjonar der konsekvensane av intuisjonsbaserte val er for risikable Kahneman (2013, s. 47). Dømer på dette finn ein hjå elevane da dei forklarar korleis dei i skulesamanheng vel å ta i bruk det anstrengande systemet. Eit døme frå utanomfaglege aktivitetar der kritisk tenking blir tatt i bruk er eit tenkt døme der ein hund hadde blitt sjuk og eleven hadde søkt på internett for å finne ut kva som var galt og korleis ein burde reagere i den gitte situasjonen. Her vurderte eleven risikoen gjennom å ikkje vere kritisk tenkande som for stor og måtte derfor vurdere kven som var avsendar av informasjonen her, om denne stemte overeins med andre

osv. Medan elevane oppgir at dei i ein situasjon med vener som pratar om eit tema dei ikkje kjenner godt, risikerer lite ved å spreie usannheit. Dersom elevane lærar korleis dei kan balansere vala sine om kva tid dei skal vere kritisk tenkande, kan dette da ha positive konsekvensar for utviklinga av den demokratiske medborgaren?

Å spørje foreldre, søke opp informasjonen, sjå på utsjånad på sider, samanlikne og sjå på kjeldene er ting som blir trekt fram av elevane på korleis dei var kjeldekritiske. Det å «vere kritisk» gjekk også igjen. Desse konkrete metodane/metodane/teknikkane/sjekkpunkta, for å sikre seg at ei kjelde er påliteleg, gjer seg igjen sentrale her. Den generelle skepsisen blir i større grad løfta fram som eit punkt i rekka heller enn å vere ein gjennomgåande tenkemåte, da dei sjølv peikar på at dette er noko dei vel bort, truleg fordi det er krevjande.

Elevane fekk seinare spørsmål om kva dei ville gjort dersom dei fekk tilsendt ein skjermdump av ein VG-artikkel der det sto at landet skulle stenge ned att. Her går dei same svara igjen. Alle utanom elev 8 hadde søkt det opp og sett om denne artikkelen faktisk fanst, elev 8 hadde spurt foreldre og elev 9 hadde spurt foreldre og samanlikna med andre kjelder.

Alle elevane utanom elev 8 meinte også at dei såg sakar frå fleire perspektiv. Det var vanskeleg å kome med konkrete døme frå kvardagen, men elev 5 og 6 tok opp kranglar som døme der den dei var best ven med nødvendigvis ikkje hadde rett eller at begge kunne ha rett, men at ikkje all informasjonen kjem fram. Igjen kjem dei utanomfaglege døma fram. Og noko av det som er heilt sentralt som at begge partar kan ha rett, men at ikkje all informasjon kjem fram. Det kunne her blitt dratt linjer til større konflikter i verda der partar er usamde, ikkje anerkjenner feil dei sjølv har gjort og i sin versjon utelet informasjon for å gagne seg sjølv. Elevane ser likevel ikkje desse likskapane og orienterer seg på eit kvardagsleg plan der dei ser ut til å mangle reiskapar til å sjå desse samanhengane.

5.2 Elevane sine definisjonar av omgrepa

5.2.1 Kritisk tenking – stille spørsmål ved informasjonen

Når dei fire elevane som sa ja til **intervju i forkant** av undervisningsopplegget fekk spørsmål om kva dei ville sei kritisk tenking var, kom det tydeleg fram at dette var eit vanskeleg spørsmål der elevane nølte mykje, presiserte at dei var usikre og brukte tid på å formulere svar med mykje «ehhm» og «jaa...». Elev 1 hadde ikkje noko svar på dette og klarte ikkje å få fram

nokon tankar rundt kva eleven trudde det kunne bety. Tankar som kom fram hjå dei andre elevane var «å setje seg inn i noko», «analysere», «bevisstheit», «stille spørsmål», «samanlikne» og å vere «grundig». Kort oppsummert er kritisk tenking, for elevane som hadde refleksjonar rundt det, å vere skeptisk og undersøkende. Noko me finn igjen i Dewey (1910) og Ennis (1989) sine diskusjonar.

Etter undervisningsopplegget hadde elevane ein del av dei same tankane, men ordlegginga var litt annleis. Med annleis meiner eg her meir sjølvstendig, mindre nølande og betre formulert. Tankane som kom fram rundt omgrepet kritisk tenking var mellom anna «ikkje ta det første som kjem til deg, kven har laga dette?, sjå frå fleire sider, vere forsiktig med kjelder, ikkje bruke feil informasjon, tenke: er det faktisk sant?, er det ekte?». Særleg interessant i denne samanhengen var til trass for at elev 1 og 4 tar med perspektivmangfald i deira tankar, kom denne svart-kvitt tankegangen tydeleg fram. Dei måtte ikkje ta «feil» informasjon, dei måtte undersøke om noko «faktisk var sant/ekte». Dette kan kanskje skuldast fokuset på falske nyheiter i undervisningsopplegget, da det var tydeleg for elevane at det fanst rett og gal informasjon. Det kan verke som perspektivmangfald og kjeldekritikk eksisterer parallelt og ikkje samhandlar da det tydeleg kjem fram at informasjon er sann eller usann, ikkje at den kan vere nyansert eller framstilt på ulike måtar av ulike aktørar. Ut frå dette kan det vere aktuelt å stille spørsmål om dette med nyansar, der det ikkje berre finst rett og galt, korleis skal ein undervise i dette?

Da pulje to, som berre blei **intervjua i etterkant** av undervisningsopplegget, blei spurt kva kritisk tenking var, blei mindre konkrete ord og formuleringar brukt enn første pulje brukte i etterkant av opplegget. «At du passar på kva du stolar på», «tenker gjennom», «tenker skikkeleg», «tenker nøye» «tenker to gongar» og «stiller spørsmål» er formuleringar som kjem fram. Her kjem også nokre av tankane til Dewey og Ennis fram, til dømes dette med å vere nøyaktig og aktiv (Dewey, 1910, s. 6) og det å ha ein indre diskusjon (Teige, 2016, s. 111).

5.2.2 Kjeldekritikk – truverdig eller ikkje

Når elevane i forkant av undervisningsopplegget blei stilt spørsmål om kva kjeldekritikk var, var det to av fire elevar som ikkje kunne sei noko om dette. Elev 3 og 4 hadde nokon tankar rundt dette der det blei tatt opp bevisstheita rundt kven som står bak informasjonen og om det

er truverdig. Begge elevane prata om skrivning, her var det tydeleg at kjelder for dei var skriftlege. Dei prata også om kjeldekritikk i samanheng med presentasjonar og skrivning på skulen. Det var tydeleg at kjeldekritikk var eit tema dei knyt til skulen og ikkje til kvardagen utanfor skulen. Her kan det sjå ut til at kjeldekritikk for elevane er noko ein nyttar når ein skal produsere noko, og at dette i mindre grad er knyt til kritisk tenking. Tidlegare har det vore løfta fram svar der elevane knyt saman kritisk tenking med sine utanomfaglege aktivitetar. Da elevane skulle forklare omgrepet, kjeldekritikk, kom det derimot ikkje fram koplingar til slike aktivitetar.

Når elevane fekk spørsmål om kjeldekritikk **etter undervisningsopplegget** var det ord som å vere «nysgjerrig, logisk, realistisk og kven står bak» som kom opp. Elevane oppfatta dette framleis som noko skriftleg, da ord som «lese» og «søkje» gjekk igjen. Elev 2 tok opp at når du lagar presentasjonar må du ha med kvar du har funne kjeldene, det er tydeleg at dette framleis er knytt til skule for denne eleven. Det kan derimot sjå ut til at dei andre elevane har rivne seg litt laus frå koplinga mellom kjeldekritikk og presentasjonar og oppgåveskriving sidan dei ikkje nemnar det og samtidig har flytta fokus noko over på aviser og artiklar. Det kan også verke som elevane i noko grad koplar dette tettare på den kritiske tenkinga med den generelle skepsisen. Dette da elev 1 seier at kritisk tenking er «å finne ut meir og å vere nysgjerrig», mens elev 4 poengterer at ein må vere realistisk da ein til dømes ikkje kan tru på «at jorda skal gå under sjølv om nokon seier det». Denne generelle skepsisen blir likevel overskygga av ei rutinemessig framtoning og fokus på sjekkpunkt, som til dømes når elevane seier dei må vere nysgjerrige, men blir usikre og ikkje klarar å svare på kva dette inneber og korleis dei kan forklare det når dei får oppfølgingsspørsmål om det.

Når elevane som **berre blei intervjuet i etterkant** av opplegget blei spurt om kjeldekritikk forklarte dei dette som å vere bevisst truverda til ei kjelde, undersøke, stille seg kritisk til kjelda og vurdere kor realistisk ho er, samt samanlikne kjelda med andre. Her var det ingen som uttrykte noko direkte tilknytning mellom skulen og kjeldekritikk. Det var heller ingen som uttrykte direkte tilknytning til livsverda deira utanfor skulen. Kan grunnen for dette vere at elevane i forkant ikkje hadde drøfta tankane rundt dette omgrepet og var mindre bevisst omgrepet dei jobba med? Korbøl (2021, s. 129) peikar på at omgrep kan vere ei resurs for å sortere i tankane. Omgrep lagar rammar og kan bli nytta som reiskap for tenking og vurdering. Elevane som ikkje fekk reflektert rundt omgrepa kjeldekritikk, perspektivmangfald

og kritisk tenking var kanskje mindre bevisst på kva dei jobba med og kunne verken avkrefte eller bekrefte tankar dei hadde gjort seg, om kva omgrepa innebar på førehand.

Ut frå funna er eit aktuelt spørsmål å stille: sit elevane att med ei instrumentell forståing av kjeldekritikk etter å ha blitt introdusert for TONE-regelen? Instrumentell kjeldeforståing vektlegg opphavet og truverda til kjelda (Korbøl, 2021, s. 125-126). Funksjonell kjeldeforståing vektlegg om kjelda kan bli anvendt til det aktuelle formålet. Her går det eit skilje mellom dette med svart-kvitt tenking og perspektivtenking. Om elevane ser tekstane som ein beskriving av verda, som forfattaren ser ho, vil elevane kunne anvende kjelder på ein fleksibel måte for å få fram ulike poeng, ikkje berre sjå kjeldekritikk som faktasjekking. Det kan ut frå intervjuet sjå ut til at elevane derimot sitt at med ei slik instrumentell forståing og ikkje ei funksjonell forståing. Alle elevane legg fokus på å at innhaldet skal vere realistisk og at ein må sjekke det opp mot andre kjelder for å finne ut om det er sant eller ikkje. Her kjem det tydeleg fram ei slik svart-kvitt tenking der kjelda anten er sann og anvendeleg eller usann og må forkastast. Elev 6 tar opp nettopp dette med motstridande kjelder, han/ho seier fleirtalet kan meine at noko er feil, mens mindretallet kan meine det er riktig. Eleven konstaterer vidare at du derfor her må vere kritisk, og vurdere kva du kan stole på. Om eleven hadde tatt opp at nettopp slik motstridande informasjon kan belyse spørsmålet på fleire måtar og at me her derfor kunne diskutert om det fanst eit riktig svar ville ein kunne ha stadfesta ei funksjonell kjeldeforståing hjå eleven. I staden for kan ein avkrefte dette og bekrefte at eleven sit at med ei instrumentell kjeldeforståing da han/ho er overtydd om at det finst eitt riktig svar ut frå ei sann og ei usann kjelde.

5.2.3 Perspektivmangfald – å sjå ein sak frå fleire sider

Da elevane i **forkant** av undervisningsopplegget blei stilt spørsmål om kva perspektivmangfald var, var det éin av elevane som hadde tankar rundt dette omgrepet utan å få ei innføring frå meg, elev 4. Denne eleven forklarte ordet som «å sjå frå andre sine perspektiv» eit døme eleven brukte var å sjå Kongsberg-bogeskytinga frå eit «muslimsk perspektiv». Her stilte han/ho spørsmål om korleis ein muslim tenkte om at andre nordmenn klaga på deira religion på grunnlag av éin person sine handlingar. Etter eg forklarte ordet hadde elev 3 også nokon tankar rundt det. Eleven meinte det var viktig å sjå ting frå andre sine perspektiv og brukte eit døme frå personleg erfaring der ein venn hadde kalla ein anna ven tjukk i ein chat. Eleven meinte dette var galt, men prøvde framleis å setje seg inn i kvifor

den eine venen ville sei noko slikt. Her er det tydeleg at elevane ikkje har noko bevisst forhold til perspektivmangfald knytt til fag i skulesamanheng, og at innhaldet i omgrepet var lettare å overføre til verda utanfor skulen.

I etterkant av undervisningsopplegget stilte elev 1 og 2 likt som i forkant av opplegget. Dei hadde ikkje tankar rundt omgrepet perspektivmangfald. Elev 1 var ikkje til stades i to av tre økter med perspektivmangfaldundervisninga, som kan ha hatt innverknad på svara i intervjuet. Dei to andre elevane tok opp to nye døme for å få fram deira tankar rundt perspektivmangfald. Elev 3 tok opp at det blir oppfatta som galt at asiatarar et hund og katt sidan det er kjæledyr, men at me kan ete kylling og kanin sjølv om desse også er kjæledyr. Elev 4 tar opp at det kom eit stort hat mot muslimar etter 11. september, men at det mest sannsynleg også var muslimar som blei drepne under dette angrepet. Når elev 4 forklarar og pratar rundt omgrepet kjem det fram at for han/ho er andre perspektiv det same som andre etnisitetar og religionar sine perspektiv, og fokuset er noko innsnevra her. Ut frå intervjuet kjem ikkje desse misoppfatningane fram hjå nokon av dei andre elevane. Men i perspektivmangfald kan ein framleis gå i denne «oss» og «dei» fella. Ein risikerer at ein gjennom å gi dømer som går føre seg i storskala mellom etnisitetar og religionar ikkje ser at fleire perspektiv finst innanfor same nasjon, religion, kultur, til og med i same familie. Her kunne kanskje fokus på perspektivmangfaldet innanfor ein etnisitet vore nyttig for å hindre slike misoppfatningar. Så klart vil eleven framleis kunne oppretthalde slike misoppfatningar dersom føresette i heimen generaliserer meiningar hjå til dømes religionar. Likevel kan ei tydeleggjering i klasserommet gjennom arbeid med motstridande informasjon om tema som ikkje er knytt til etnisitet, kultur eller religion opne for moglegheitene til å jobbe mot dette (Korbøl, 2021, s. 126-128).

Når elevane som **ikkje blei intervjuet i forkant** blei spurt om kva perspektivmangfald var kom elev 5, 7 og 9 med direkte utsegn om at dette var å sjå ting frå fleire sider. Elev 6 formulerte seg meir indirekte med at det er «kva folk ser, på ein måte» og kom med eit døme om når ein tenker på Afrika tenker ein «fattig og sjukdom». Dette kan ha samanheng med videoen som blei vist og vere eit forsøk på å forklare at dette er eit enkelt perspektiv på ein verdsdel, men at det finst fleire perspektiv og versjonar.

5.3 Elevane som kritisk tenkande

5.3.1 Elevane si instrumentelle kjeldeforståing

Elevane blei mellom anna spurt om det var noko dei var merksam på når dei henta ut informasjon frå nettet. Alle elevane som blei **intervjua i forkant** av undervisningsopplegget gjorde det tydeleg at Store Norske Leksikon (SNL) var ei påliteleg og truverdig kjelde som dei føretrekte å bruke og Wikipedia var ei upåliteleg kjelde som dei helst styrte unna. Elev 3 trakk fram det å tenke logisk ovanfor kjeldene og tenke «gir det mening» og samanlikne informasjonen ein får med informasjonen ein får frå andre nettsider. Elev 4 gjorde det klart at han/ho var særleg bevisst på annonsering, at det som kjem øvst på google-søket ditt er kjøpt og betalt – og nødvendigvis ikkje det beste. Elev 2 trakk fram at han/ho var usikker på korleis ein kunne bedømme truverda til nettsider og aviser han/ho ikkje hadde fått beskjed om på førehand var gode eller dårlege. Det avgrensa utvalet av kjelder elevane tar opp (SNL og Wikipedia) kan vitne om at elevane har jobba lite med omdiskuterte tema og at dei har jobba med å utvikle ein instrumentell kjeldeforståing, som tidlegare nemnt handlar om truverd og opphav til informasjonen (Korbøl, 2021, s. 125-126).

I etterkant av undervisningsopplegga nemnte ikkje elevane SNL og Wikipedia. Dei prata om truverd, samanlikning, rettskriving, annonsering og reklame, lengda på nettadressa, om dei har høyrte om kjeldene før og om det er nytt og oppdatert. Elev 2 som i forkant av opplegget uttrykte at han/ho var usikker på korleis han/ho kunne bedømme ukjente nettsider, sit i etterkant med fleire konkrete sjekkpunkt. Dette kan truleg knytast opp mot gjennomgangen av TONE-regelen, men fokuset er framleis retta mot sann og usann informasjon. Elevane tar opp teknikkar dei kan nytte for å gjere seg opp ei mening om dette er ei kjelde som skriv sanninga eller ikkje. Ingen av elevane seier noko om at kjelder som er motstridane kan vere hensiktsmessige, det blir derimot prata om å samanlikne kjelder for å kunne sjå bort frå kjelder som er motstridande. Den funksjonelle kjeldeforståinga er dermed ikkje blitt sterkare hjå elevane.

5.3.2 Mindre tankar frå elevane som ikkje blei intervjua på førehand

Elevane som **ikkje blei intervjua i forkant** av opplegget hadde generelt mindre tankar rundt kva dei var merksame på når dei henta ut informasjon frå nettet. Elev 5 nemnte påliteleg utsjånad som ein faktor. Elev 6 nemnte truverd. Elev 7 nemnte lengda på nettadressa og reklamar og elev 9 nemnte om kjelda refererte til sine kjelder. Her er det også mindre samde

om pålitelegheita til nettstadar. Elev 6 og 7 nyttar Wikipedia, mens elev 8 og 9 føretrekk SNL. Elev 6 påpeikar at det som regel står det same på Wikipedia og SNL, til tross for at ein kan redigere på Wikipedia. Igjen ser ein her at elevane formulerer mindre tankar rundt spørsmåla når dei ikkje på førehand blei gjort oppmerksom på desse tinga.

5.3.3 Kritisk tenking – for å finne sanninga

Dei fire elevane som **blei intervjuet i forkant** av opplegget meinte kjeldekritikk og perspektivmangfald var viktig. Elev 1 og 2 grunna dette med viktigeita av å sjå ting frå andre sitt perspektiv, sjølv om dei ikkje klarte å formulere nokon tankar rundt kva perspektivmangfald var i definisjonsspørsmåla i starten. Elev 1 trakk fram at det kan vere fleire grunnar eller fleire historier bak ei hending eller handling og elev 2 meinte at ein måtte ha fleire perspektiv for å kunne finne ei sanning. Elev 3 meinte ein nytta det i kvardagen utan å vere bevisst på det, men at i nokre sakar var det viktig å ha kunnskap om korleis ein stiller seg til ein sak. Elev 4 meinte at om ein ikkje nytta perspektivmangfald kunne ein ende opp med å hate til dømes ein religion eller etnisitet på grunn av noko éin person har gjort. Elev 1 påpeikar også at ein burde vere kjeldekritisk fordi alle burde ha eigne meiningar og ikkje blindt stole på andre. Elev 2 trakk fram at dersom ein trur på alt ein les kan ein gå rundt og tru feil. Elev 4 er i noko grad tilbake på skulesamanheng når det blir prata om viktigeita av kjeldekritikk. Dersom du ikkje er kjeldekritisk peikar nemleg elev 4 på at du kan ende opp med å skrive falsk fakta i tekstar og i verste fall skrive det eller gi det til nokon andre.

Elevane var samde om at kritisk tenking er viktigare i dag enn før. Elevane meinte det er viktigare i dagens samfunn grunna internettet, da det er blitt enkelt å spreie falsk informasjon. Elev 1 meinte det å kunne tenke kritisk var viktigast for unge folk, elev 2 meinte det var like viktig for alle, elev 4 meinte det burde vere like viktig for alle, men kanskje ekstra viktig for unge, da dei er lett påverkelege. Elev 3 meinte kritisk tenking var viktigast for særleg viktige yrkesgrupper, som politi, advokatar, dommarar og andre med mykje makt, som leiarar av land. Elev 3 forklarar dette med at om til dømes presidenten i USA går ut med usanne påstandar kan dette ha store konsekvensar i motsetning til om han/ho sjølv talar usant.

I etterkant av undervisninga hadde dei same elevane lite å tilføre utover tankane deira frå førre intervju. Elev 1 og 2 formulerte seg slik at det kom tydeleg fram at det var ein negativ konsekvens i seg sjølv at feilinformasjonen blei spreidd. Elev 4 kom med tankar rundt kva

konsekvensar denne feilinformasjonen kunne ha, som i verste fall død. Han/ho viste til ein av videoane dei såg under undervisningsopplegget der ein mann i India blei banka og drepen på ope gate grunna rykteflaumar og feilaktig informasjon. Her er det både tydeleg og mindre tydeleg, men uansett ein konklusjon at utan kritisk tenking risikerer ein å sitje på feil informasjon, noko som er negativt. Igjen kjem denne svart-kvitt tenkinga og den instrumentelle forståinga fram. Ein kan argumentere med at elevane er for unge eller har jobba for lite med tema for at dei skal kunne reflektere over, setje pris på og utnytte fleire perspektiv. Igjen hadde det vore interessant å sett om det hadde kome noko fleire refleksjonar rundt dette om elevane hadde fått jobbe med oppgåva med motstridande informasjon dei ikkje rakk.

Også elevane som **berre blei intervjuet i etterkant** av opplegget meinte kritisk tenking var viktig. Generelt meinte dei det var dårleg å sitje på feil informasjon, som kunne skje dersom ein ikkje var kritisk tenkande. Det blei trekt fram at konsekvensar av å ikkje vere kritisk tenkande kunne vere at det florerte feilaktige rykte om personar, at folk var frekke med andre på grunn av feilinformasjon og at det kunne oppstå skandalar. Det må her poengterast at svara var lite konkrete og utan døme.

Elevane som berre blei intervjuet i etterkant var også stort sett samde om at kritisk tenking var viktigare i dag, på grunn av internettet gjer det lett å spreie informasjon. Elev 6 meinte mellom anna det alltid har vore like viktig fordi informasjon har alltid blitt spreidd og folk alltid har kunna endre på historier. Det var større usemje om kven det var viktigast for. Elev 5 meinte det var viktigast for unge på grunn av det er dei som oppheld seg mest på nettet og sosiale medium, men han/ho trekte også fram at det for yrkesgrupper som forskarar var heilt sentralt å vere kjeldekritisk. Elev 9 trakk også fram yrkesgrupper som var dei kritisk tenking var viktigast for. Her blei professorar og legar trekt fram da desse vidareformidla det som møtte dei. Elev 8 meinte det kom ann på samanhengen kven det var viktigast for å vere kritisk tenkande. Til dømes trengte ikkje han/ho å vere kritisk tenkande ovanfor politikk da dette var meir relevant for folk i 20-40 års alderen. Elev 6 og 7 meinte det var like viktig for alle å vere kritisk tenkande. Elev 7 trekte fram at det likevel kanskje var nokon som fekk meir bruk for det.

5.4 Erfaring elevane har med kritisk tenking i skulen

5.4.1 Det gjennomsyrrer alle fag, men elevane veit ikkje at dei jobbar med det

På spørsmål om dei hadde jobba med kritisk tenking i samfunnsfag før, var elevane som blei intervjuet i forkant spreidd. Elev 1 meinte dei hadde jobba med det før, at han/ho hadde høyrte ordet i timane, men ikkje kunne attgje samanhengen eller korleis dei hadde jobba med det. Elev 2 meinte først at dei ikkje hadde hatt om det. Han/ho blei spurt om dei ikkje hadde jobba noko med til dømes perspektivmangfald da dei hadde om andre verdskrig, da endra svaret seg til «ja, men da har me sikkert brukt det». Eleven prøvde å tenke tilbake, men kom ikkje på nokon døme for korleis dei hadde brukt det. Elev 3 meinte dei hadde hatt om det året før, men var usikker på om det var i norsk eller samfunnsfag. Dei skulle da sjå om nettsider skreiv sanninga eller falske nyheiter. Denne instrumentelle forståinga gjer seg igjen gjeldande da elevane mellom anna skulle avdekke falske og ekte nyheiter. I samanhengar der dei hadde prata om mobbing hadde dei i følgje elev 3 jobba med å sjå ting frå andre sitt perspektiv gjennom å setje seg inn i kva dei forskjellige personane i ein setting tenkte. Elev 4 meinte dei hadde jobba med det når dei på eit tidspunkt skulle skrive debattartikkel der han/ho skreiv om ytringsfridom og korleis nokon «snakka sant» om ytringsfridomen, der igjen dette med ein objektiv sanning kom fram.

Elevane som **berre blei intervjuet i etterkant** av undervisningsopplegget fekk også spørsmål om dei hadde jobba med kritisk tenking i samfunnsfag før. Her svarte elev 6, 7 og 9 ja med klar tale. Elev 7 og 8 set dette i samanheng med presentasjonar der dei jobba med kjelder. Elev 9 svarar at han/ho ikkje trudde dei hadde jobba med det før, men at dei alltid fekk beskjed om å ikkje bruke Wikipedia. Elev 5 starta også med å svare at dei ikkje hadde jobba med det før, men da han/ho blei spurt om dei hadde jobba med kjelder var svaret ja. Eleven svarte da at dei alltid fekk beskjed om å bekrefte informasjonen frå fleire sider og at dersom det var for vanskelege ord måtte dei nytte ei anna side. Han/ho trudde dei kanskje også hadde hatt om perspektivmangfald, men da utan at eleven hadde tenkt over det.

På spørsmål i etterkant om det elevane hadde jobba med i undervisningsopplegget likna på noko dei hadde jobba med før var elevane noko delte. Elev 2 trekk fram at dei har nytta kjeldekritikk mange gonger i norskfaget når dei skal skrive og at dei der må ha riktig informasjon. Elev 3 drog også fram norskfaget med skriving og gode kjelder. Elev 4, 7 og 8 meinte dette ikkje likna noko dei hadde jobba med før. Elev 9 svarte det kanskje likna på

noko i norsk med tanke på kjelder. Elev 6 sa dei hadde jobba med det i alle fag du har presentasjonar i, der du må sjekke om informasjonen er riktig. Elev 5 meinte dei hadde jobba litt med det, men da ikkje gått slik i djupna som dei gjorde under dette opplegget. Også her var elevane usikre og i mindre grad i stand til å dra tydelege og klare linjer til korleis dei har jobba med det før, til tross for at læreplanen og læraren viser til at dette er noko som gjennomsyrrer alle fag og blir jobba med kontinuerleg.

Elevane blei spurt om dei hadde jobba med stereotypiar og fordommar før. Her svarte dei aller fleste, alle utanom ein elev, at dei ikkje visste kva dette var eller at dei var usikre. Etter å ha prata om kva det var kunne alle elevane utanom elev 8 gjere greie for korleis og i kva samanheng dei hadde arbeida med dette. Det er derfor svært interessant at eit tema som gjennomsyrrer undervisninga for elevane er vanskeleg å stadfeste i kva samanheng og korleis dei har jobba med det. Det som tydelegast kjem fram er at dei har jobba med kjelder i samanheng med presentasjonar og oppgåver. Ut frå svara til læraren og basert på læreplanen er dette noko elevane skal ha jobba mykje med. Kan det at kritisk tenking ikkje har vore eit eige separat tema og at elevane ikkje blir gjort merksame på kva tid dei faktisk er kritisk tenkande vere årsak til at dei ikkje klarar å gjere greie for det? Kan dette gjere at elevane ikkje klarar å kople saman evnene dei tar i bruk i timane med aktuelle tidspunkt desse er nyttige utanfor skulen? Ennis anbefalte i 2018 (s.172) to læringstilnærmingar til kritisk tenking som omhandlar akkurat dette. Den første tilnærminga innebar å gjere elevane merksame på korleis dei jobbar på ein kritisk tenkande måte i undervisninga, også etter at teknikkane er integrert hjå elevane. Den andre tilnærminga gjekk på å fremje korleis elevane anvender ferdigheitene og teknikkane, innanfor kritisk tenking, og korleis dei overfører desse til ulike situasjonar. Dette for å trene dei i å tilpasse teknikkar og ferdigheitar etter situasjonen som vidare skal lette overføringa av den kritiske tanken til verda utanfor skulen lettare. Ennis sine tilnærmingar er tidkrevjande og ein alternativ måte å jobbe på enn den læraren i dette forskingsprosjektet gjer. Likevel kan desse tilnærmingane gjennomsyre fag, slik som læraren er opptatt av, berre at elevane her er meir bevisstgjort.

5.4.2 Elevane stoler ukritisk på skulen, læraren og læreboka

Når elevane fekk spørsmål om deira tankar rundt kjeldekritikk og perspektivmangfald, når det til dømes gjaldt ressursar som bøker som blei nytta i undervisninga, verka det som dette ikkje var noko elevane hadde tenkt noko over før. Elev 1 svarte at dei nokre gongar berre fekk ei

side av ein sak mens andre gongar fekk dei forskjellige sider, at dette kom ann på tema. Han/ho avslutta med at det kom ann på om det var mykje info om tema og at nokon gongar var det ikkje nødvendigvis fleire sider. Elev 2 svarte det kom ann på boka og på samanhengen, men at han/ho trudde skulen var flinke på å få fram fleire sider av ein sak. Elev 3 svarte at det var noko han/ho var lite merksam på når han/ho var på skulen, men han/ho trudde dei berre fekk ei side av ein sak gjennom skulen. Elev 4 svarte at han/ho trudde informasjonen skulen gav var undersøkt og stilt spørsmål til frå før, slik at det ikkje var nødvendig at han/ho sjølv gjorde det. Eleven sa også at lærarane nok ikkje hadde vidareformidla informasjonen visst den ikkje var sann. Elev 5, 7 og 9 svarte også at dei stolte på informasjonen dei fekk og det lærarane sa. Elev 7 poengterer likevel at dersom det var noko veldig «rart» sjekka han/ho det nærare. Elev 5 svarte at han/ho rekna med skulen sjekkar kjeldene. Elev 6 svarte at han/ho alltid var litt skeptisk til all informasjon og poengterte at læraren kunne finne informasjon frå usikre nettsider. Elev 9 svarte at dei kanskje ikkje fekk så mange forskjellige perspektiv frå skulen, mens elev 5 svarte det hente dei fekk fleire vinklar og sider, men av og til fekk dei berre ei side av saken. Elev 4 svarte at han/ho meinte det var elevane sitt eige ansvar å setje seg inn i og sjå ting frå ulike perspektiv. Det er dermed ingen av elevane som stiller seg særleg kritiske til læreboka, noko som kan forklare måten dei les andre kjelder på, altså som fakta – eller uekte fakta. Korbøl (2021, s. 119) poengterer at måten elevane ukritisk les læreboka pregar korleis dei les og vurderer andre kjelder.

5.4.3 Elevane opplevde at dei lærte

Elevane fekk spørsmål om kva deira tankar rundt undervisningsopplegget var, om dei hadde lært noko og kva det var. Her svarte alle elevane at dei følte dei hadde lært noko, men det var vanskeleg å komme med konkrete ting. Likevel hadde elev 1 ein del punkt han/ho følte seg tryggare på. Han/ho var nå i større grad klar over viktigheita av å søkje opp ting, kor fort noko kunne spreie seg og korleis ein kunne avsløre falske sider. Oppsummerande påpeikte eleven at han/ho ville vere meir obs på informasjonen som seinare møtte han/ho. Elev 2 følte han/ho nå hadde betre kjennskap til kjeldekritikk og kanskje var blitt meir bevisst på det. Elev 9 svarte han/ho på ein måte fekk stadfesting på det eleven gjorde frå før, mens elev 6 trakk fram viktigheita av å vere forsiktig og å få riktig informasjon, som nye ting han/ho var blitt bevisst på. Elev 7 trakk fram at det kunne vere viktig å sjå ting frå fleire sider, men at han/ho følte dei hadde gått gjennom det knytt til kjeldekritikk før. Her blir det tydeleg at den funksjonelle kjeldeforståinga i mindre grad blei styrka gjennom arbeid med TONE-regelen, som Korbøl

(2021, s. 125) åtvare om. Det kjem fram ein tydeleg tanke om at ein må vere i stand til å finne fram til den sanne informasjonen og at elevane opplev at dei sit med teknikkar dei kan gjere dette med. Igjen ville det vore interessant å sett om arbeid med motstridande informasjon kunne å endra dette.

5.5 Lærarperspektiv

5.5.1 Kritisk tenking – ein tenkemåte og noko ein må ha med i alle fag, heile tida.

Læraren forklarte kritisk tenking som noko som skulle gjennomsyre alle fag. For han/ho gjaldt det ikkje berre kva kjelder ein hadde på teksten ein leverte inn eller hadde på presentasjonen sin. Det var vanskeleg for læraren å trekke fram nokon konkrete ferdigheitlar ein kritisk tenkande sat på. Det var ein «state of mind», men at det mellom anna gjekk på å generelt vere kritisk og stille spørsmål. Kritisk tenking var dessutan meir enn kjeldekritikk, det innebar å stille spørsmål om kvifor noko er som det er, korleis det var blitt slik, kvar det kom frå og kven sin idé det var. Dette minner om diskusjonane me tidlegare har blitt introdusert for av Dewey og Ennis. Dewey (1910, s. 6) sine tankar om kva hensikt informasjonen har og denne krevjande tenkinga og Ennis (1993, s. 180) sine spesifikke ferdigheitlar gjer seg gjenkjennelege i læraren sine formuleringar.

Sidan denne læraren meiner temaet er noko som skal gjennomsyre alle fag var min første tanke at dette var noko dei jobba mykje og ofte med. Likevel stemmer ikkje dette overeins med opplevinga til elevane. Dette kan ha med at elevane ikkje blir gjort merksame på kva kritisk tenking inneber og kva tid dei arbeidar med det. Læraren sjølv påpeika at det ikkje blir «annonsert» at «nå jobbar me med kritisk tenking», nettopp fordi dette er noko dei skulle jobbe med så ofte. Likevel kan nettopp dette verke som å vere eit hinder for utviklinga av kritisk tenking, da elevane ikkje klarar å kople saman ferdigheitene dei eigentleg har med kva tid og korleis dei skal bruke dei, da dei ikkje blir bevisstgjort på det når dei gjer det og kvifor dei gjer det.

Læraren var samd med elevane i at kjeldekritikk var viktig. Kvar du hadde henta informasjon frå og kvar du skulle finne kjelder var viktig, men det var også viktig med tankemåten; «kven har sagt dette, kvar kjem dette frå, kan eg bruke dette?». Det var viktig til ei kvar tid, ikkje berre når ein skulle skrive ei oppgåve. Det måtte vere ein tenkemåte dei lærte seg, ikkje berre

teknikkar ein tar i bruk ved kjeldeinnhenting i oppgåveskriving. Her kan han/ho støtte seg på og grunngje denne presiseringa i tidlegare nemnte Lim (2015) som også vektlegg at kritisk tenking ikkje må bli forstått som ein rein teknisk øving. Kritisk tenking var noko ein i følge læraren trengte til det meste, også utanfor skulen. Læraren presiserte at ein ikkje kunne gå rundt å ikkje tru på nokon, men at det ville lønne seg å vere litt skeptisk. For at samfunnet skal vere rettferdig og fungere på ein god måte og for at elevane ein dag skal vere gode medborgar må dei vere kritisk tenkande. Likevel kom det tydeleg fram hjå elevane at dette var ein tenkemåte dei berre til tider tok i bruk. Dette til tross for læraren sitt tydelege standpunkt om at dette var ein tenkemåte som skulle fram gjennom kontinuerleg jobbing med kritisk tenking i alle fag og at ein ikkje kunne vere ferdig med ei eige økt med kjeldekritikk. Læraren peikte vidare på at elevane ikkje har hatt slik eksplisitt undervisning i temaet som dei nå skulle gjennom, og at dette kunne vere lurt.

At slik eksplisitt undervisning ikkje tidlegare har vore gjennomgått er interessant for funna. Ut frå intervju av elevane kunne det stadfestast at elevane sine tankar rundt omgrepet og kva det innebar hadde stor variasjon. Elevane meinte alle kritisk tenking var noko dei hadde bruk for utanfor skulen, men dei var i lita grad i stand til å forklare korleis. Kan det vere ein samanheng mellom at elevane såg ut til å oftare velje å ikkje vere kritisk tenkande og at dei ikkje hadde hatt slik eksplisitt og bevisst undervisning? At dei ikkje klarte å gjere koplingar på korleis dei kunne nytte den kritiske tenkinga utanfor skulen og at dei ikkje har hatt eksplisitt og bevisst undervisning? Det hadde vore interessant å sett på ei klasse som hadde mykje erfaring med å orientere seg i informasjon, med eit breitt utval teknikkar og sjekkpunkt, samt trening i å tilpasse informasjonen. Vidare kunne ein ha samanlikna denne klassa med ei som ikkje sat på alle desse ulike teknikkane og treninga i å tilpasse dei. I framtidig forskning kunne det vore aktuelt å undersøkt om elevar med eksplisitt undervisning, der dei blei gjort merksame på kva tid dei er kritisk tenkande, i større grad hadde valt å vere kritisk tenkande. Og om desse hadde sett samanhengar til korleis dei er kritisk tenkande utanfor skulen.

Læraren meinte ein ser negative konsekvensar som følgje av feil opplysningar, og at kritisk tenking derfor er viktig. Han/ho trakk fram ein historisk kontekst og refererte til feilinformasjon som har blitt spreidd og trudd på gjennom propaganda. Han/ho framheva at kritisk tenking blir viktigare og viktigare, med all informasjonen som kjem i eit «bankande køyr». Han/ho har altså liknande tankar som Ferrer et al. (2019, s. 11) som peikar på korleis

det er lett å gå seg vil i all den informasjonen ein i dag er utsett for. Med tanke på læraren sin kompetanse vil det vere logisk at han/ho har fleire tankar rundt temaa. Det er likevel interessant at det både hjå lærar og elevar tydeleg kjem fram at feilopplysningar førar med seg negative konsekvensar. Korleis kan ein deretter løfte nivået til elevane frå deira individorienterte perspektiv til eit makroperspektiv der ein ser heildommen, samspelet og klarar å dra linjene til verda rundt dei?

Læraren, som elevane, meinte at kritisk tenking er viktig. Læraren hadde fleire konkrete tankar rundt kvifor kritisk tenking er viktig enn det elevane hadde. Mellom anna for å få samfunnsnyttige medborgarar som skal gjere samfunnet vårt godt å bu i. Her er læraren samd med litteraturen om kvifor kritisk tenking gjer seg sentralt, altså å utdanne demokratiske medborgarar (Korbøl, 2021, s. 114; Ferrer et al. 2019, s. 13). Han/ho meiner det alltid har vore viktig, men det nok er meir krevjande i dag. Når du kan få ein sak dekkja på to heilt forskjellige måtar frå to forskjellige nyheitsaktørar er det viktig å vere bevisst ulike perspektiv og vite kvifor nokon meiner slik dei gjer.

5.5.2 Læraren sine definisjonar og innhaldsforståing

For å forklare kva kjeldekritikk er, startar læraren med kva kjelder er. Kjelder kunne i følge denne læraren vere skriftlege, på nett, ein pilspiss eller ein person. Han/ho forklarar kjeldekritikk som «ein sunn skepsis», der ein til dømes under middagsbordet tenker «kvar kjem dette frå?» når nokon seier noko drygt. Her kjem han/ho inn på Ferguson og Krage (2020, s. 196-197) og Dewey (1910, s. 6) sine tankar, der hensikta med informasjonen blir løfta fram. Læraren løftar derimot ikkje fram moment som Ferguson og Krage (2020, s. 196-197) løftar fram, som når noko er publisert, kven som har publisert det og om forfattaren er kvalifisert til å uttale seg. Læraren blei ikkje spurt om kvifor han/ho ikkje løfta fram slike moment som ein del av den kritiske tenkinga og grunnen kan derfor ikkje stadfestast. Likevel, ut frå tidlegare utsegn der han/ho presiserer at kritisk tenking er ein tenkemåte og ikkje eit sett med teknikkar, kan ein mogleg grunn vere at han/ho meiner dette omgrepet blir avgrensa av å trekke fram slike moment. Læraren sin definisjon står i noko kontrast til elevane sine definisjonar, der kjelder tydeleg kom fram som utelukkande skriftlege. I tillegg presenterte elevane ei rekkje teknikkar for korleis ein kunne vere kjeldekritisk. Ord som «nysgjerrig», «kritisk» og «realistisk» dukka opp, men fokuset var i større grad på teknikkar enn på haldninga ein burde ha.

Læraren forklarar perspektivmangfald som å sjå ein sak frå fleire sider og sjå verda på forskjellige måtar. Her er dermed elevane og lærar samkøyrd i formuleringane på kva omgrepet omhandlar. Læraren trakk vidare fram at det er viktig å vere klar over at det kan vere ulike perspektiv på ein sak utan at noko treng å vere feil. Han/ho tar eit døme med politikk der Arbeiderpartiet og Fremskrittspartiet har heilt forskjellige meiningar om kva som er rett å skatte, der ingen av dei har direkte feil eller rett. Perspektivmangfald går altså ut på dette med å sjå at ikkje alt er svart-kvitt. Når elevane pratar om omgrepet og definerer dette kjem det tydeleg fram at dette er noko dei knyt til det utanomfaglege, men ikkje på same måte som læraren. Her kjem det fram korleis læraren i større grad har eit slikt makroperspektiv, noko ein kan argumentere for er logisk – da læraren tross alt er ferdigutdanna i norsk skuleverk og er eit vakse menneske. At læraren i større grad enn elevane kople omgrepet opp mot samfunnsnyttige perspektiv som partival vil vere fornuftig. Likevel kan ein stille spørsmål om elevane i større grad enn det dei gjer burde kunne kople perspektivmangfald opp mot fleire aspekt enn det personlege plan, som skule og/eller samfunnet rundt dei. I tillegg trer denne svart-kvitt tenkinga som læraren vil unngå fram, sjølv om dette ikkje kjem fram i samtale rundt sjølve omgrepet perspektivmangfald. I fleire situasjonar der elevane kunne anerkjent fleire perspektiv blir det i staden konstatert at det må veljast og at eit av alternativa er sant og det andre usant.

5.5.3 Læraren sin erfaring

Læraren sin erfaring er at uansett om elevane er sterke lesarar eller mindre sterke, går dei inn på wikipedia når dei skal finne ut av ting. Blikstad-Balas (2016a, s. 594) publiserte i 2016 sitt studie på nettopp elevane sin bruk av Wikipedia. Ho tok her opp at elevane favoriserte denne nettsida, til tross for at dei var klar over truverdsproblema knyt til sida. Det blei også poengtert at den største ulempa med Wikipedia var at læraren ikkje godkjente denne kjelda (Blikstad-Balas, 2016a, s. 601), noko som kan belyse funna og det manglande samsvaret mellom lærar og elevane. Dette da elevane stort sett svarte at Wikipedia ikkje var ei kjelde dei nytta, mens læraren svarte det motsette. At elevane ikkje ynskjer å stå fram med dette da dei veit om truverdsproblema og at læraren har avskrive denne kjelda, kan vere ein mogleg forklaring her. Men det kan også vere at læraren svarar ut frå antakelsar og erfaringar med andre klassar og at elevane svarar ærleg. Læraren trakk fram at det kan vere utfordrande å rettleie elevane til å snevre inn informasjonssøka deira og handtere informasjon frå internettet. Derfor peika han/ho på at lærebok er godt å ha som ein basis. Læraren kjenner få andre som

berre nyttar lærebok, men han/ho meinte det er problematisk å gå heilt bort frå dette da nokre elevar treng halvanna side med enklare formulert informasjon enn den dei møter i artiklar på nettet. Han/ho poengterer likevel at nokre kan handtere informasjonen dei får frå wikipedia på ein god måte, mens andre treng meir hjelp. Det vil nok vere ressurskrevjande for lærarar å gå heilt bort frå lærebøker, nettopp med bakgrunn i dette at nokre elevar meistrar forskjellige artiklar på eit tema heilt fint, mens det for andre fort kan bli eit for avansert språk og for mykje tekst. Likevel kjem ein ikkje unna at litteraturen (Korbøl, 2021) som har undersøkt korleis elevane jobbar med kjeldekritikk er avhengige av å jobbe med motstridande informasjon og ulike forfattarar for å kunne opparbeide seg ein funksjonell kjeldeforståing. Arbeid med kjeldekritikk generelt krev at ein jobbar med ulike kjelde og på ein sjølvstendig måte finn fram og vel ut desse. Det er likevel eit svært aktuelt problem læraren løftar fram, nemleg at internett ikkje er tilrettelagt for at elevar på svært ulike nivå skal lære – det er undervisningsboka.

Sjølv om han/ho ikkje opplev at elevane på eit generelt grunnlag er kritisk tenkande i møte med informasjon frå nettet og bøker, opplev han/ho likevel at dei evner å stille enkelte kritiske spørsmål. Læraren trekk fram at nivået på kritisk tenking er som med nivået på anna i skulen, nokon på eit høgt matematisk nivå er bevisst på kvifor og korleis dei nyttar ein likning til å løyse ei oppgåve, mens andre på eit lågare nivå ikkje er like bevisst på dette. Læraren opplev da at dei som ligg på høg måloppnåing er bevisst på kva kjelde dei har brukt og kvifor, mens om du spør ein på låg måloppnåing vil ikkje denne eleven kunne svare. Ut frå intervjuet konkluderte eg tidlegare med at elevane visar ei instrumentell kjeldeforståing, som går på nettopp dette med at ein ikkje har ei forståing om hensikta med bruken av ei kjelde. Dette kan bety at utvalet av representantar ikkje inneber høgtpresterande elevar, det kan bety at elevane ut frå dei stilte spørsmåla ikkje fekk vist/formulert denne kompetansen, eller det kan bety at elevane i mindre grad hadde eit bevisst forhold til kjelder enn det læraren oppfatta dei hadde.

5.5.4 Kritisk tenking i samfunnsfagundervisninga

Ifølgje læraren har elevane jobba med kritisk tenking før. Dei har mellom anna jobba tverrfagleg med norskfaget og har hatt «kurs» i kjeldekritikk før dei skreiv ei oppgåve. Men han/ho presiserer at det ikkje blir annonsert at «nå har me om kjeldekritikk», nettopp da det skal gjennomsyre alt. Likevel har han/ho til tider gjort elevane bevisst på det, gjennom å sei at dei må vere kjeldekritiske når dei jobbar med til dømes stortingsvalet. Læraren forklarar at

han/ho er bevisst på å ta med perspektivmangfald i undervisninga og gjere elevane bevisste på kvar tankar og ideologiar kjem frå, utan å sei at «dette er perspektivmangfald». Likevel påpeikar han/ho at det nok er mange vinklingar og versjonar som ikkje blir tatt med, som gjerne kunne blitt tatt med. I tillegg forklarar han/ho at denne bevisste tanken om perspektivmangfald gjerne ikkje dukkar opp overalt der den kunne vore med. Han/ho utdjupar med at det i nokon samanhengar er meir naturleg å sjå på fleire sider av ein sak enn andre. Gjennom intervju med elevane som eg tidlegare har peikt på viser det seg at elevane i lita grad hugsar at dei har jobba med kritisk tenking. Spørsmål om mellom anna det kunne vore hensiktsmessig å bevisstgjere elevane, har derfor også blitt løfta tidlegare i kapitelet. Læraren viser gjennom sitt intervju at han/ho er bevisst på å ta kjeldekritikk og perspektivmangfald med i undervisninga i tillegg til at han/ho opp til fleire gongar presiserer at kritisk tenking skal gjennomsyre alt. Derfor er det svært interessant at elevane ikkje sjølv ser korleis og kva tid dei har jobba med det, i tillegg til at denne svart-kvitt tenkinga gjer seg så gjennomgåande på kostnad av perspektivmangfald og ei funksjonell kjeldeforståing.

Dette er berre éin lærar sine tankar og perspektiv, noko som gjer at svara han/ho kjem med på ingen måte kan generaliserast for fokuset og meiningane samfunnsfaglærarar har. Likevel er dette ein sentral lærar sine haldningar og arbeidsmåtar for å belyse mine funn, da han/ho er læraren for elevane som er blitt intervjuet i tillegg til at han/ho var ein del av opplegget. Gjennom lærarintervjuet får me belyst forskinga på ein meir heilskapleg måte, da han/ho står i kontrast til og stemmer overeins med funna frå elevintervjuet og forskingslitteratur. Gjennom læraren sitt perspektiv ser me tydelege samanhengar til teoretikarar i litteraturen. Det kjem likevel fram ein del moment som viser at elevane ikkje nødvendigvis har same oppfatningar som læraren. Dette inneber både logiske moment som at læraren har fleire og meir konkrete tankar rundt omgrepa enn det elevane har, men også at elevane har eit særst anna fokus enn læraren. Til dømes dette med elevane sine sjekkpunkt for å vere kritisk tenkande versus læraren sin «state of minde», samt at elevane sit med ei oppleving av mindre arbeid med kritisk tenking enn det læraren veit at dei har gjort. Dette i tillegg til at elevane knyt omgrepa til individorienterte utanomfaglege tema, mens læraren har eit større fokus på samfunnet.

6. Konklusjon

6.1 Aspekt ved kritisk tenking

I delspørsmål 1 spurte eg om: *Korleis erfarer elevane omgrepa kritisk tenking, kjeldekritikk og perspektivmangfald?* Eg skulle her undersøkje korleis elevane definerte omgrepa, korleis dei såg seg sjølv som brukarar av desse omgrepa, i kva samanheng dei sjølv tenkte dei brukte dei og kva nytte dei hadde. Spørsmål eg stiller undervegs i denne delen av oppgåva er om «elevane sit på nødvendige kunnskapar og ferdigheitar som gjer dei kritisk tenkande?» og «om det er nødvendig med eksplisitt undervisning for å fremje eigenskapane kritisk tenking inneber?». Grunnen for at desse spørsmåla blir løfta er mangelen på konsensus rundt omgrepet «kritisk tenking», kva som inngår i det og arbeidsmetodar rundt det. Det finst mange tolkingar av omgrepet og ut frå litteraturen kan ein sei noko om kva forskarar legg i det, kva læreplanen legg i det, kva lærarar legg i det og ikkje minst korleis ein burde arbeide med det. Men verken mellom eller innad i desse gruppene er ein samde. Elevane si forståing og erfaring rundt omgrepet er det inga forskning på, etter det me veit. Eg hadde derfor eit ynskje om å undersøkje elevane sitt perspektiv og gjennom dette sjå kva forskning og litteratur ein kunne støtte seg på for å møte behova til elevane. Denne kunnskapen kan vere viktig i utviklinga av pedagogikken og didaktikken i arbeidet med kritisk tenking.

6.1.1 Frå definisjon til erfaring i kritisk tenking

For elevane var kritisk tenking, liknande det Dewey (1910) og Ennis (1989) peikte på i sine definisjonar – å vere skeptisk og undersøkande. Likevel var det ein tydeleg svart-kvitt tankegang som viste seg ut frå svara til elevane der dei presiserte at det fanst éin sanning, og kritisk tenking skulle hjelpe å nå denne sanninga. Kritisk tenking kom ikkje fram som ein tenkemåte, slik som læraren til elevane og Dewey (1910, s. 14) presiserte at det var, det blei for elevane eit middel for å oppnå noko, anten ei sanning for å unngå å vere feilinformert eller å ha ei god kjelde som kunne nyttas i ein presentasjon eller oppgåve. Det kom også tydeleg fram at omgrepet for elevane var knyt til skule når dei skulle forklare innhaldet.

Verken før eller etter sat elevane på alle dei nødvendige kunnskapane og ferdigheitene i kritisk tenking. Elevane sat på varierende kunnskapar rundt kritisk tenking, men dei kjente til fleire kunnskapar ein måtte inneha. Dei hadde likevel ikkje ferdigheitene til å aktivt vere vurderande og undrande. At det fanst manglar i elevane sine kunnskapar og ferdigheiter i

kritisk tenking innebar mellom anna at aspekt ved kunnskapane i både kjeldekritikk og perspektivmangfald var noko redusert.

Alle elevane var samde om at dei hadde bruk for kritisk tenking, men kva tid dei var kritisk tenkande var fleire usikre på. Døma som blei løfta fram var knyt til det nære i elevane sin kvardag og aspekt som var viktige for dei. Vil det å ta større utgangspunkt i elevane si livsverd kunne lære dei å vere kritisk tenkande og vere ein inngang til eit meir demokratisk medborgarskap? Å vidareutvikle dei ferdigheitene og kunnskapane elevane allereie har kunne vore ein måte å jobba med den kritiske tanken på.

Her ser me også ein interessant spenning. Korleis elevane forklarar kritisk tenking som eit omgrepet skil seg frå korleis dei erfarer kritisk tenking. I definisjonane der dei forklarte kva kritisk tenking innebar kom det tydeleg fram korleis det var knyt til skule. Da elevane skulle forklare forståingane sine, var erfaringane derimot knyt til verda utanfor skulen. Forståinga av kritisk tenking som ferdigheit er ut frå mine data fragmentert. Dette gjennom elevane sine definisjonar av omgrepet, som noko som høyrte til skulen med ein instrumentell forståing. Da deira erfaringar blei tatt opp kom derimot fritid og utanomfagleg innhald opp og utgjorde ein stor kontrast til definisjonane.

For denne elevgruppa kunne det kanskje vore nyttig å diskutere desse samanhengane – korleis kritisk tenking er noko ein treng både i skulen og i livet utanfor og korleis ein kan trene denne ferdigheiten på fleire arenaer. Dette for å bevisstgjere dei og tydeleggjere korleis ein overfører, men også må tilpasse seg bruken av den kritiske tanken. Som tidlegare diskutert er dette ein tilnærming Robert Ennis (2018, s. 172) anbefaler. For å kunne gjere dette er det nødvendig å kjenne til livsverda til eleven, vite kva kunnskapar og kva koplingar eleven har frå før for å vite kva ein skal ta utgangspunkt i. Eksplisitt undervisning kan moglegvis gi rom for slik samanhengsdanning og vidareutvikling av kunnskapen dei allereie har. Om ein underviser indirekte i ferdigheitene kan dette gjere at elevane moglegvis sit på nødvendige kunnskapar, men at dei ikkje «veit» at dei har desse, noko som kan vere med å hindre dei i å nytte dei og å tilpasse dei når dei blir nytta. At det ikkje blir tatt utgangspunkt i elevane si forståing kan kanskje også vere med på å hindre danning av koplingar mellom arenaer der kunnskapane og ferdigheitene blir nytta. Ut frå undervisinga elevane har hatt i forkant av dette opplegget kan ein argumentere for at dette kan vere tilfellet i denne elevgruppa.

6.1.2 Kjeldekritikk som svart og kvitt, rett og galt

Det hadde som tidlegare nemnt vore interessant om opplegget i sin heildom hadde blitt gjennomført med oppgåva med motstridande informasjon. Korbøl (2021, s. 128) legg vekt på at slikt arbeid er heilt nødvendig for å få ein funksjonell kjeldeforståing. Om elevane hadde skrive om noko kvardagsrelatert kunne det kanskje også blitt gjort større koplingar til deira livsverd noko som vidare kunne ført til større læring og evne til å nyttiggjere kunnskapane deira (Biesta & Lawy, 2006, s. 75-76). Det må her presiserast at dette berre er spekulasjonar og umogleg å svare på ut frå mine data.

Kjeldekritikk var dessutan for fleire av elevane eit omgrep som var sterkt knytt til skulen. Sjølv dei som ikkje direkte kopla dette opp mot skulen kopla det heller ikkje dette opp mot nokon utanomfaglege aktivitetar, som dei gjorde med dei andre omgrepa. Kjeldekritikk for elevane var i større grad knytt til det å vidareformulere og produsere skriftleg materiale enn det var knytt til det å vere kritisk tenkande. Det er interessant at elevane knytt dette omgrepet så sterkt opp mot skulen. Med utgangspunkt i dette er det aktuelt å stille spørsmål om elevane i større grad hadde vore bevisst på korleis dei utanfor skulen kunne ha tatt i bruk sine kunnskapar i kjeldekritikk, dersom undervisninga hadde tatt større utgangspunkt i elevane si livsverd? Elevane såg på kjeldekritikk som noko viktig og såg på seg sjølv som å vere i stad til å bruke kjeldekritikk. Likevel var dette noko dei ofte valde bort, noko som kan tyde på at dei manglar evne til å tilpasse og overføre nødvendige kunnskapar og eigenskapar, da dei trass alt såg på dette som viktig. I tillegg blei det også sett på som mindre viktig å sitje på feilinformasjon i utanomfaglege situasjonar. Dette kan tyde på at elevane manglar aspekt ved opplæringa i den kritiske tenkinga da det for fleirtalet av elevgruppa var vanskeleg å utgreie negative konsekvensar, utover det å vere feilinformert i seg sjølv, ukritisk tanke kunne medføre. Dette kan derimot også tyde på at elevane oppfører seg, som Kahneman (2013, s. 47) peikar på, heilt innanfor samfunnsnormalen. Det er ubehageleg å stå i ei konstant usikkerheit og det er ubehageleg å ta i bruk den anstrengande tenkinga. Derfor blir det av elevane tatt vurderingar på kva tid det er ytst nødvendig, gjennom å vurdere kva situasjonar konsekvensane av å velje bort kritisk tenking blir for store.

Ein kan argumentere for at elevane manglar aspekt ved kjeldekritikkmomentet i kritisk tenking, da dei sit med ei instrumentell kjeldeforståing. Kjeldekritikk var også i lita grad knytt til utanomfaglege forhold, noko som kunne tyde på at elevane i mindre grad såg dei

nødvendige koplingar, men som også kunne tyde på at dei berre gjorde nødvendige vurderingar for å oppretthalde ei indre sinnsro. Likevel sit ikkje elevane på komplekse kunnskapar. Eksplisitt undervisning kunne moglegvis ha gitt andre resultat her som hadde gitt oss meir oppklarande svar om opplegget med motstridande informasjon blei gjennomført. Dette kunne gitt oss svar på om elevane i større grad sat på nødvendige kunnskapar og kunne moglegvis også gjort noko med koplingane elevane hadde til kjeldekritikk utanfor skulen om tema dei skulle skrive om hadde vore knyt til noko anna enn tradisjonelle skuletema. Dette finn me dessverre ikkje svar på i mine funn.

6.1.3 Redusert perspektivmangfald

Da elevane blei spurt om perspektivmangfald var dette noko dei umiddelbart knyt til verda utanfor skulen. Døme på dette er at omgrepet mellom anna var knyt til det heilt nære, som vener med kranling og ryktespreiing. I tillegg var det to elevar som hadde eit litt meir samfunnsorientert perspektiv. Her tok elevane opp døme med sakar der du berre fekk høyre ei side av ein sak, der minoritetar, etniske-, religiøse- eller kulturelle grupper risikerte å bli generalisert på ein negativ måte utan eit perspektivmangfald. Sjølv om desse elevane hadde blikket meir løfta, såg ein antydning til at perspektivmangfald innanfor slike grupper her er utelatne frå deira forståing. Det manglar altså kunnskapar til å vere bevisst og søkje etter perspektivmangfald i skulesamanheng, gjere koplingar mellom skule og livet utanfor i tillegg til at det hjå enkelte kom fram misoppfatningar der perspektivmangfald var redusert til to perspektiv. Her manglar dermed fleire moment for at elevane skal kunne vere kritisk tenkande, dette også etter undervisningsopplegget. Å finne ut kva kunnskapar elevane sit på er likevel interessant, sjølv etter eksplisitt undervisning slit elevane med å kople saman det dei jobba med i timen med anna skularbeid og utanomfaglege aktivitetar. Det var ingen elevar som prata om videoen dei såg og gjorde samanlikningar eller viste til denne når dei forklarte omgrepa. Kan dette tyde på at videoen ikkje var på nivå med elevane si livsverd? At den ikkje treff dei på eit personleg nivå? Kanskje er det ingen av dei som har opplevd rasisme eller diskriminering som gjer videoen mindre relaterbar enn om elevane hadde opplevd dette.

Ved å systematisk undersøkje elevane si forståing av omgrepa og samanhengen mellom korleis dei tenker når det gjeld kritisk tenking, kjeldekritikk og perspektivmangfald finn eg at elevane ikkje ser alle momenta i dei ulike omgrepa, for å forstå og utøve kritisk tenking. Samtidig som dei i mindre grad evner å tilpasse kunnskapane dei har til ulike arenaer og sjå

samanhengen mellom dei. Elevane sitt ikkje att med alle nødvendige ferdigheitar og kunnskapar for å kunne vere kritisk tenkande, men funna kan vitne om at eksplisitt undervisning kan vere ein måte å nå den tilfredsstillande evna til å bruke den kritiske tanken. Det må her tydeleggjerast at tematikken elevane arbeidar med er kompleks og vanskeleg. At tilpassing av kunnskapar til ulike situasjonar for elevane er utfordrande speglar usemja ein finn i litteraturen om korleis elevane her lærar best. Når det manglar forskning på korleis det er best å undervise i kritisk tenking vil varierende resultat på kunnskapar og ferdigheitar vere uunngåeleg. Funna her opnar ikkje berre for at eksplisitt undervisning kan vere ein god måte å undervise på, dei tydeleggjer at vidare forskning på denne tematikken er viktig Dette da desse elevane har hatt ein lærar som ser på kritisk tenking som sentralt og noko som gjennomsyrrer undervisninga deira, men dei likevel har manglar i kunnskapane og ferdigheitene sine.

6.2 Skiljet mellom skule og kvardag

Delspørsmål 2, *Korleis påverkar elevane sine tankar rundt temaet deira læring og kompetansebygging?*, skulle undersøkje om elevane sine tankar burde vere utgangspunktet for undervisning eller om ein kan ha ein større fagleg tilnærming. Spørsmål eg stiller i denne delen av oppgåva er om det har noko for seg at ein jobbar ut frå elevane si livsverd eller om elevane sjølv koplkar saman det dei lærar på skulen med praksisen utanfor? Dette er sentrale spørsmål å stille og finne ut av fordi det kan gi oss eit innblikk i kva didaktiske grep som er viktige i undervisning i kritisk tenking. Om elevane sine tankar har ein innverknad på korleis dei lærar eller om det ikkje har det, er dette sentralt å ta med seg inn i vidare forskning i søken etter kunnskap som seier noko om korleis ein skal undervise for å gjere elevane til demokratiske medborgarar, med den sentrale og nødvendige evna: kritisk tenking.

6.2.1 «Bevisstgjerjing» som faktor for kritisk tenking

Ut frå funna veit me at elevane i dette utvalet var i mindre grad klar over at dei har jobba med kritisk tenking. I følgje læraren var dette derimot noko som gjennomsyrra all undervisning, og ikkje berre i samfunnsfag. Læraren uttalte i intervjuet at han/ho berre til tider bevisstgjer elevane på at dei i det aktuelle tidsrommet jobbar med kritisk tenking. Dette da dei jobbar med kritisk tenking så ofte og på så mange måtar. Likevel klarar elevane i lita grad å gjere greie for korleis dei jobbar med det på skulen. Dette kan vitne om at implisitt undervisning åleine ikkje er hensiktsmessig. Det er urealistisk å forvente at elevane skal kunne overføre det

dei lærar på skulen til samfunnslivet utanfor skulen dersom dei ikkje er i stand til å gjere greie for korleis dei nyttar kunnskapane i undervisningssamanheng.

Kan ein ut frå dette sei noko om kva type undervisning som kan vere produktiv med tanke på kritisk tenking? På den eine sida har me forskarar som John McPeck (1990, s. 10-11), som understrekar at undervisning i kritisk tenking er uløyseleg kopla til fag. Sjølv om McPeck (1990, s. 41) avviser at det finst eit skilje mellom akademiske problem og kvardagsproblem viser funna i dette studiet at elevane drar tydelege skilje mellom skulen og livet utanfor skulen. I akkurat dette utvalet av elevar kan ein derfor argumentere mot McPeck sin konklusjon om at det ikkje vil vere noko problem for elevane å overføre kritisk tenking knyt til faginnhald over til kvardagen til elevane.

På motsett side har me Alec Fisher (2001, s. 1), som argumenter for at ein burde undervise eksplisitt i dette uavhengig av faget. I forkant av mitt forskingsprosjekt såg eg på poenga til Fisher som gode til tross for at dei fleste i litteraturen tok ein mellomposisjon mellom Fisher og McPeck (Willingham, 2007, s. 18; Case, 2005, s. 46; Ferguson & Krangle, 2020, s. 198; Ennis, 2018, s. 176-177) og såg på det som nødvendig å undervise i kritisk tenking i samanheng med det fagspesifikke tema. Eg såg trass dette på det som gunstig at elevane lærte seg generelle teknikkar og haldningar, da desse i følge Fisher (2001, s. 1) enklare kunne overførast til andre moment, også utanfor skulen. Undervisningsopplegget mitt tok ikkje utgangspunkt i eit anna fagspesifikt tema innanfor samfunnsfag og kan derfor sjåast på som eit eksplisitt undervisningsopplegg uavhengig av fag. Min empiri viser likevel at elevane som blei intervjuet i forkant og etterkant ikkje i noko spesielt større grad enn på førehand klarte å generalisere det dei hadde lært i undervisninga på ein slik måte at dei var i stand til å nytte dette opp mot andre tema og verda utanfor skulen. Faktorar som til dømes tid spelar likevel ei sentral rolle her, det kan spekulerast i om resultatet kunne vore annleis om elevane hadde fått moglegheit til å aktivt nytte kunnskapane dei hadde blitt introdusert for, som Korbøl (2021, s.126-127) peikar på som heilt sentralt.

Det hadde vore interessant å fått betre tid. Slik at elevane i tillegg til å få gjennomført alt det planlagde i opplegget fekk trening i å bruke desse kunnskapane, der dei var bevisst på at dei gjorde det. Her hadde ein da nærma seg noko tilnærmingane til Ennis (2018, s. 172) som såg bevisstgjerjing av elevane som heilt sentralt i arbeidet med kritisk tenking. Eit anna aktuelt spørsmål å stille her er om denne mellomposisjonen, som trakk fram undervisning i kritisk

tenking i samanheng med fagspesifikke tema, moglegvis kunne vore meir effektiv gjennom slik bevisstgjerjing. Å kople kritisk tenking opp mot fagspesifikke tema ville også gitt betre tid til å arbeide med dei ulike kunnskapane. Likevel ser ein ut frå funna at elevane i følgje læraren har jobba med kritisk tenking knyt til fagspesifikke tema, utan at dei i særleg grad evnar å bruke det dei har jobba med i andre samanhengar. Stikkordet «bevisstheit» kan moglegvis vere faktoren som atterhald ynskte resultat. Dette da elevane kanskje, som eg har peikt på tidlegare, hadde klart å overføre og tilpasse kunnskapane sine om dei hadde vore meir bevisst på kva tid og korleis dei jobba med det på skulen. Dette må sjølvstundt forskast på i større samanheng for å konkludere. Det er likevel interessant at min empiri foreslår at kombinert undervisning med kritisk tenking og faginnhald ikkje er nok dersom elevane ikkje er bevisstgjort på kva dei jobbar med og korleis dei jobbar med det.

6.2.2 «Elevane si livsverd» som faktor for kritisk tenking

Biesta og Lawy (2006, s. 73) peiker på at livsverda til elevane står sentralt i utdanning og undervisning. Dette da elevane i større grad evner å hente ut meining frå innhaldet dersom dei opplev det som livsnært. Dei har dessutan bruk for kritisk tenking på sitt aktuelle livsstadium, noko som gjer det sentralt å nytte aktuelle situasjonar dei treng å vere kritisk tenkande og ikkje berre nemne at dette er noko dykk treng når dykk skal stemme ved kommune- og Stortingsval.

Det kan argumenterast for at ein, i dette elevutvalet burde tatt utgangspunkt i situasjonar med samhandling med jamaldra, der dei kranglar, spreier rykte og blir kjent med nye menneske. Dette da Biesta og Lawy (2006, s. 75-76) hevder medborgarskapsundervisning med fordel burde fokusere på konteksten til elevane, gjennom å ta omsyn og byggje vidare på til dømes dei sosiale omstenda liva deira. Med utgangspunkt i dette, kan ein som elevane sjølv tar opp fokusere på kven informasjonen kjem frå, kva som er hensikta, kva som kan vere bakgrunnen, om det kan vere fleire sider, om fleire sider kan vere sanne, men farga av avsender sitt perspektiv osv. Gjennom å ta utgangspunkt i desse livsnære og aktuelle døma kunne ein bygt vidare og etter kvart nådd eit samfunnsaktuelt plan. Å forstå og handtere krangling og usemje, og korleis ein person sitt perspektiv påverk deira val kan vere ein inngang inn i kritisk tenking kring krigar som har og framleis går føre seg. Å handtere val og vurdere konsekvensar på eit livsnært plan, før ein tar hasta slutningar, kan vere eit steg på vegen til å tenke kritisk, vurderande, undersøkjande og konsekvensdrøftande rundt eit framtidig val innanfor

politikken. Til dømes kan ein drøfte om ein skal besøke bestemor, henge med vennegjengen, øve til prøven, vere med det som kanskje skal bli kjærasten eller trene mot den viktige kampen. Vegen mellom korleis ein skal bruke ein ettermiddag og kva parti ein skal stemme er ikkje satt, men hadde vore interessant å forske på.

I mi forskning er ikkje livsverda til elevane utgangspunktet for undervisinga. Noko som gjer at ein kan argumentere for at koplingane til eit samfunnsaktuelt nivå, og mellom skuleaktivitet og aktivitet utanfor skulen, ikkje er til stades. Overføringsevna som Fisher (2001, s. 1) skriv om viser seg ikkje i min empiri. Og skiljet mellom akademiske problem og kvardagsproblem som McMeck (1990, s. 41) avviser, viser seg likevel tydeleg i mitt utval. Likevel vil ein mellomting som Willingham (2007, s. 18), Case (2005, s. 46), Ferguson & Krange (2020, s. 198) og Ennis (2018, s. 176-177) stiller seg bak lite truleg kunne få desse problema til å forsvinne. Undervisning med utgangspunkt i elevane si livsverd derimot, kan moglegvis hjelpe denne overføringsevna samtidig som skiljet mellom akademia og kvardagen kan reduserast. Her må ein sjølvklart finne ein balansegang og ikkje einsidig knyte omgrepa og arbeidsmåtane til elevane si livsverd, men byggje vidare på det. Om ikkje, risikerer ein fleire problem med overføringa til dei meir komplekse problemstillingane samfunnet seinare kjem til å introdusere elevane for (Børhaug, 2018, s. 271). Ut frå mine funn og mitt utval kan ein foreslå at kunnskap kring elevane sine kunnskapar og tankar kan vere ein fordel for å undervise i kritisk tenking. Dette ut frå at elevane ikkje sjølv koplur saman det dei lærar på skulen, med praksisen utanfor utan elevane si livsverd som utgangspunkt. Det må likevel presiserast at undervisning med elevane si livsverd som utgangspunkt ikkje er blitt gjort og at ein ikkje med sikker kan vite at dette vil gi ynskte resultat.

6.3 Kan eksplisitt undervisning i kjeldekritikk og perspektivmangfald fremje kritisk tenking blant elevar på ungdomsskulen?

For å svare på problemstillinga mi utarbeida eg to delspørsmål, som eg over har diskutert og svart på – i så stor grad det ut frå min empiri går an å svare på dei. I denne oppgåva ynskte eg å undersøkje korleis elevane definerte og erfarte omgrepa kritisk tenking, kjeldekritikk og perspektivmangfald. Her var målet å kartleggje og undersøkje misoppfatningar og/eller oppfatningar rundt omgrepa. Empirien frå forskinga på dette elevutvalet viser her at dei aktuelle elevane verken før eller etter undervisinga sat med alle dei nødvendige kunnskapane og ferdigheitene i kritisk tenking. Det var heller ikkje mitt mål å måle dette som eg har

spesifisert i introduksjonen, da kritisk tenking tar tid å opparbeide seg (Børhaug & Christoffersen 2012; Schjelderup 2012; Lim 2015; Jøsok & Elvebakk, 2019). Eg ynskte derfor å sjå nærare på korleis elevane definerte og sjølv erfarte omgrepa kritisk tenking, kjeldekritikk og perspektivmangfald. Definisjonane varierte frå elev til, men alle var samde om at dei hadde bruk for kritisk tenking, utan å klare å gi eit stort utval av døme på situasjonar dei kunne vere det i. Elevane var også bevisste på at dei valde bort kritisk tenking i ulike situasjonar. Døme der dei var kritisk tenkande var knyt til skularbeid og viktige hendingar på privaten, som at ein hund var blitt sjuk. Dette kan både vitne om det Kahneman (2013, s. 47) peikar på som naturleg vurdering av risikoen ved å ikkje vere kritisk tenkande for å sleppe å stå i eit konstant ubehag gjennom undring og vurdering. Samtidig som de kan vitne om at elevane manglar nødvendige kunnskapar og ferdigheitar for å vere kritisk tenkande, dette mellom anna gjennom at aspekt ved kjeldekritikk og perspektivmangfald hjå dette utvalet er noko redusert. Dermed kan moglege forklaringar på kvifor elevane ikkje er kritisk tenkande vere at dei manglar evnene og/eller at dei veljar det bort fordi det er for krevjande.

Ut frå denne forskinga viser også funna frå dette utvalet at elevane si forståinga av kritisk tenking som ferdigheit er fragmentert. Elevane definerer omgrepet som noko som høyrer til skulen, mens erfaringane elevane hadde med omgrepet var knyt til livet utanfor skulen. Koplingane mellom desse arenaane var dermed i lita grad til stede, noko som blir tatt opp i avsnitta under. Eit aktuelt spørsmål å ta med seg inn i dei neste avsnitta er derfor om eksplisitt undervisning kan gi rom for slik samanhengsdanning og vidareutvikling av kunnskapen dei allereie har.

Eg ynskte også å undersøkje korleis undervisninga påverka elevane og deira tankar og definisjonar. Her var målet å undersøkje om eksplisitt- og implisitt undervisningsmetode gjer forskjell i kompetansen til elevane, påverkar det korleis elevane såg samanhengar mellom det dei jobba med på skulen og kva dei gjorde i praksis. Her gjorde eg interessante funn da eg ut frå intervjuar fann motstridande funn frå elevane og læraren. I følgje læraren hadde elevane jobba mykje og ofte med kritisk tenking, ikkje berre i samfunnsfag. Dette medan elevane ikkje klarte å gjere greie for om og i så fall korleis dei jobba med kritisk tenking, anna enn at dei måtte vere bevisste på kva kjelder dei refererte til i presentasjonar og i oppgåver. Eit sentralt funn i denne oppgåva er at elevane ikkje tidlegare har vore beviste på kva tid og korleis dei har vore kritisk tenkande, noko som kan vere ein forklaring på at dei ikkje klarte å sjå samhengane mellom den kritiske tenkinga på skulen og utanfor skulen. Elevane som

blei intervjuja i forkant klarte i etterkant i større grad å formulere tankane sine og hadde noko meir refleksjon, kanskje fordi dei var bevisstgjort på kva dei sjølv tenkte omgrepa innebar og fekk avkrefta, bekrefta og eller bygd vidare på tankerekken sine. Elevane som ikkje blei intervjuja i forkant klarte i mindre grad enn dei andre å formulere tankane sine, men i større grad enn dei andre elevane klarte i forkant av intervjuet. Noko som kan ha samband med at elevane ikkje i forkant var bevisstgjort sine eigne tankar, men at eksplisitt undervisning bevisstgjorde dei på omgrepa og innhaldet i sjølve undervisninga.

Likevel viser også mi forskning på dette utvalet at elevane etter eksplisitt undervisning ikkje i større grad klarte å overføre kunnskapar og kompetansar dei blei introdusert for i undervisninga til situasjonar utanfor skulen og kople dei saman med kritisk tenking i skulen. Dette kan vere prega av avgrensa tid der elevane ikkje fekk anledning i å jobbe sjølvstendig med det dei blei introdusert for i like stor grad som ynskt. Likevel kan ein argumentere for at verken implisitt eller tidsavgrensa eksplisitt undervisning gjorde desse elevane i stand til å sjå ynskte sambandar. Det hadde derfor vore interessant å forske på korleis undervisning med utgangspunkt i elevane si livsverd og vidarebygging ut frå denne hadde verka inn på elevane si evne til å tenke kritisk på ulike arenaar.

6.3.1 Konkluderande sluttord

Kan dermed eksplisitt undervisning i kjeldekritikk og perspektivmangfald fremje kritisk tenking blant elevar på ungdomsskulen? Moglegvis. Det kan i alle fall vere ein inngang inn i å fremje kritisk tenking, og gjere elevane i stand til å vere kritisk tenkande i ulike situasjonar der det er behov. Men denne forskinga har ikkje vist at dei eksplisitte undervisningsopplegga som blei gjennomført i dette elevutvalet i større grad gjorde at elevane såg sambandar. Elevane sat dessutan at med mangelfulle kunnskapar rundt omgrepa kjeldekritikk og perspektivmangfald, med misoppfatningar og ein redusert forståing av korleis og kva tid dei burde vere er kritisk tenkande. Men meir tid og vidarebygging på elevane sine kunnskapar og livsverd kunne moglegvis gjort at eksplisitt undervisning i kjeldekritikk og perspektivmangfald fremja den kritiske tanken. Dette kan me ikkje sei noko om da forskinga berre involverte to veker med undervisning. Vidare forskning innanfor dette feltet hadde derfor vore spennande å rette i denne retninga; knyt til meir tid til eksplisitt undervisning og med utgangspunkt og vidarebygging på elevane si livsverd.

7. Litteraturliste

- Aase, T., H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon av tolking av kvalitative data (2. utgåve)*. Universitetsforlaget.
- Austvik, J. & Rye, A. A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement* (Skriftserien Universitetet i Agder 15). Universitetet i Agder.
<https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/135077>
- Backe-Hansen, E. (2009, 01. september). *Barn*. De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Biesta, G. J. & Stams, G. J. J. (2001). Critical Thinking and the Question of Critique: Some Lessons from Deconstruction. *Studies in Philosophy and Education* 20, 57–74.
<https://doi.org/10.1023/A:1005290910306>
- Blikstad-Balas, M. (2016b). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2016a). "You get what you need" : A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 594–608.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066428>
- Bråten, I., Brante, E. W. & Strømsø, H. I. (2019). Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A Comprehensive Sourcing Intervention With Follow-Up Data. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 481–505. <https://doi.org/10.1002/rrq.253>
- Børhaug, K., Hunnes, O., Samnøy, Å. (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap – mellom globalisering og elevens livsverd. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 3(4), 268-278.
<https://doiorg.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: Kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget.
- Case, R. (2005). Moving Critical Thinking to the Main Stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/edcan-2005-v45-n2-case.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andresson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. E. Anderson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse (125-152)*. Universitetsforlaget
- De nasjonale Forskningsetiske Komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (5. utgåve)*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D. C. Heath & Co., Publishers.
<http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.3102/0013189X018003004>
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179–186.
<http://www.jstor.org/stable/1476699>
- Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective Part 1. *Inquiry: critical thinking across the curriculum*, 26(1), 4-18.
<https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20112613>
- Ennis, R. H. (2018) Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37(1), 165–184. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (1990) *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* (The Delphi Report 315). Research Findings and Recommendations. <https://philarchive.org/archive/FACCTA>
- Ferguson, L. E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 104(2), s.194-205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag?. M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenking i samfunnsfag* (s.11-29). Universitetsforlaget.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press
http://psim.co.uk/psim_old/apel/crit_th.pdf
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed* (Thirtieth anniversary edition.). (M.B. Ramos Overs.). Bloomsbury. (Opphavleg utgitt 1970).

- Global Portalen. (2022, 25. april). *Kildekritikk og falske nyheter*. Global Skole.
<https://globalskole.no/tema/demokrati-og-medborgerskap/klasse810/?id=2582>
- Granlund, L. (2021). *Utforskning i samfunnsfagene: bakgrunn, kritikk og tilnærming*. S. F. Erdal, L. Granlund & E Ryen (Red.), *Samfunnsfag-didaktikk* (s.67-91). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utgave)*. Fagbokforlaget.
- Habostad, E. (2020). *Forfalskede nyheter og kildekritikk i samfunnsfag*. [Masteroppgave, OsloMet - storbyuniversitetet]
- Hagelia, M. (u.å.). *Perspektivmangfold og kritisk tenkning*. Kompetansepakker til læreplaner i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.
<https://kompetansepakker.hkdir.no/samfunnskunnskap/den-nye-lareplanen/perspektivmangfold-og-kritisk-tenkning/>
- Halvorsen, R. B. (2017). *"Troverdig eller ikke troverdig": En diskursanalyse av et utvalg elevers forståelse av kildekritikk i samfunnsfag*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Jære, L. (2021, 10. februar). *Norske elever skårer dårlig i kritisk lesing*. Appolon UiO.
https://www.apollon.uio.no/artikler/2021/1_utdanning_kritisk_lesing.html
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). *Kritisk tenking i klasserommet*. M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenking i samfunnsfag* (s.50-68). Universitetsforlaget.
- Kahneman, D. (2013). *Tenke, fort og langsomt*. (E. Lilleskjæret, & G. Nyquist Overs.). Pax. (Opphavleg utgitt 2011).
- Kalknes, B. (2019). *Falske nyheter: Løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten*. Cappelen Damm.
- Karabulut, Ü. S. (2012). How to teach critical-thinking in social studies education: an examination of three NCSS journals. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 197-214. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059837.pdf>
- Korbøl, K. (2021). *Kilder og kildegransking i samfunnsfag*. S. F. Erdal, L. Granlund & E Ryen (Red.), *Samfunnsfag-didaktikk* (s.113-133). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode: Kompendium*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnsopplaringen/id2570003/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnskunnskap, samisk plan, fellesfag vg1/vg2 (SAK02-01)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sak02-01?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Læreplan i samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Fastsett som forskrift. Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse. <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Lareplan/lareplan-i-samfunnskunnskap-for-voksne-innvandrere/#>
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: Foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4-23. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking : dialogue and dialectic*. Routledge
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Ryen, E., Sandvik, M., Jøsok, E. & Jegstad, K. M. (2019). Kritisk tenking. *Bedre Skole*, 31(2), 43-47. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0219-WEB.pdf>
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenking i klasserommet: filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Kommuneforlaget.
- Senter for studier av Holocaust og Livssynsminoriteter (HL-senteret). (2022, 25. april). «*The danger of a single story*». Demokratiske beredskap mot rasisme og antisemittisme (dembra). <https://dembra.no/no/opplegg/the-danger-of-a-single-story/>
- Strømberg, K. & Sunde, K. (2018). *Kilder og kritisk tenkning i samfunnsfag: En studie av hvordan vg1-elever velger kilder til oppgavene sine/* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. E. Anderson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse (91-103)*. Universitetsforlaget
- Teige, E. (2016). Kritisk tenkning. O. A. Kvamme, T. Kvernbeke & T Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (s.106-116). Cappelen Damm.
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens dannelsingspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 97-110. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>

- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. august). *Kjennetegn på måloppnåelse – samfunnsfag 10. trinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-samfunnsfag-10-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 31. august). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153408>
- Vaage, S. (2000). Innleiing. I S. Vaage (Red.). *Utdanning og demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (9-66). Abstrakt forlag
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Willingham, D. T. (2007). Critical Thinking Why Is It So Hard to Teach? *American Educator* 31, 8-19. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/19710/Crit_Thinking.pdf
- Wæge, K. & Nostrai, M. (2015). *Sentrale kjennetegn på god læring og undervisning i matematikk*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sentrale-kjennetegn-pa-god-laring-og-undervisning-i-matematikk/>

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguidar

8.1.1 Elevintervjuguide 1

Denne intervjuguiden var utgangspunktet for intervjuet som blei gjort i forkant av undervisningsopplegga i tillegg til å vere utgangspunktet for intervjuet av elevane som berre blei intervjuet i etterkant. Elevane som blei intervjuet berre i etterkant fekk i tillegg til desse, spørsmål om «Liknar det dykk har arbeida med nå på noko dykk har arbeida med før?». Elevane som blei intervjuet i forkant av opplegga fekk meir tilpassa intervju i etterkant, desse ligg under «8.1.2 Elevintervjuguide 2».

Forståing av kritisk tenking

1. Kva vil du sei kritisk tenking er?
2. Kva vil du sei kjeldekritikk er?
3. Kva vil du sei perspektivmangfald er?
4. Har du bruk for kritisk tenking utanfor skulen? (Dømer?)

Elevane si oppfatning

5. Dersom du lurar på noko, korleis går du fram vist du skal bruke internett til å finne ut av det?
6. Er det noko du er merksemd på når du får informasjon frå nettet?
7. Er kjeldekritikk, perspektivmangfald og kritisk tenking viktig?
 - a) Kvifor/kvifor ikkje?
 - b) Om ja, for kven er det viktig?
 - c) Eventuelt har det alltid vore like viktig?
8. Trur du at du sjølv er kjeldekritisk, i så fall korleis?

9. Trur du at du ser ein sak frå fleire sider? (Dømer?)
10. Dersom du hadde fått tilsendt ein skjermdump av ein VG-artikkel der det står at landet stenger ned igjen kva ville du gjort?

Kritisk tenking i samfunnsfagundervisninga

11. Har dykk jobba med kritisk tenking i samfunnsfag før?
- a. Perspektivmangfald?
 - b. Kjeldekritikk
12. Har dykk prata om stereotyper og fordommar i andre tema?
13. Kva tenker du om kjeldekritikk og perspektivmangfald med tanke på fysiske bøker og aviser, som til dømes lærebøkene og andre ressursar som blir nyttar i undervisninga?
14. Kva tenker du det me har prata om nå er det viktigaste?

8.1.2 Elevintervjuguide 2

Her er det lagt ved tilpassa intervju til kvar enkelt av dei fire elevane som blei intervjuet i forkant av undervisningsopplegga.

Elev – 1

Forståing av kritisk tenking

- 1) Kva vil du sei kritisk tenking er?
- 2) Kva vil du sei kjeldekritikk er?
- 3) Kva vil du sei perspektivmangfald er?
- 4) Kritisk tenking utanfor skulen
 - a) Førre gang me prata sa du at du brukte kritisk tenking utanfor skulen mellom anna når dykk fekk høyre at skulen skulle stenge ned, då søkte du og venninna di dette opp og sjekka andre kjelder. Kan du tenke deg andre dømer der du nyttar kjeldekritikk utanfor skulen?
 - b) Kva med perspektivmangfald, har du dømer på når du nyttar det utanfor skulen?

Elevane si oppfatning

- 5) Førre gong me prata sa du at når du brukte internett til å finn ut av noko du lurte på, så gjekk du inn på masse forskjellige linkar. Har du nokon tankar rundt korleis du ville gjort det nå, etter kjeldekritikkundervisninga?
- 6) Er det noko du er merksam på når du er inne på forskjellige sider på nettet nå, førre gang prata du litt om kven som hadde skrive det, er det andre ting?
- 7) Er kjeldekritikk, perspektivmangfald og kritisk tenking viktig?
 - a) Kvifor, kvifor ikkje?
 - b) Har det alltid vert like viktig?

- 8) Førre gong meinte du at kritisk tenking var viktigast for unge folk, meiner du framleis det?
- a) Kvifor/kvifor ikkje? Dømer?
- 9) Førre gong sa du at det varierte litt om du var kjeldekritisk eller ikkje, har du nokre andre tankar rundt dette etter undervisninga?
- 10) Du meinte at du kunne sjå sakar frå fleire sider førre gong, har du nokre nye tankar rundt dette etter undervisninga?

Kritisk tenking i samfunnsfagundervisninga

- 11) Er det dykk har jobba med nå liknande noko dykk har hatt om før?
- a) Gir det assosiasjonar til andre fag?
- 12) Kva synst du om undervisningsopplegget?
- a) Kva med kjeldekritikk opplegget, kva med perspektivmangfald-opplegget?
- b) Følte du at du lærte noko nytt?
- c) Korleis tenker du dette undervisningsopplegget kunne lært deg meir?

Forståing av kritisk tenking

- 1) Kva vil du sei kritisk tenking er?
- 2) Kva vil du sei kjeldekritikk er?
- 3) Kva vil du sei perspektivmangfald er?
- 4) Har du bruk for kritisk tenking utanfor skulen?
 - a. Eventuelt døme

Elevane si oppfatning

- 5) Førre gang me prata sa du at når du søkte på ting på nettet for å finne svar på ting så leste du ofte i den øvste «boksen» som kom opp på Google. Du sa også at du styrte unna Wikipedia og stolte på SNL. Har du nokon nye tankar rundt å finne svar frå nettet etter undervisninga?
- 6) Førre gong me prata sa du at du ikkje heilt viste korleis du kunne stole på ei kjelde, har du nokon tankar rundt det nå?
 - a. Er det noko spesifikt du nå er oppmerksom på når du er inne på ei nettavis eller andre nettkjelder
- 7) Førre gong me prata meinte du at kritisk tenking var viktig, men du var ikkje heilt sikker på kvifor det var viktig, har du nokon tankar rundt dette nå?
- 8) Du meinte jo at kritisk tenking var like viktig for alle, meiner du det enda?
- 9) Du meinte også at det var viktigare i dag enn før, har du nokon tankar rundt kvifor det er viktigare i dag? Eller Endra mening?
- 10) Trur du at du sjølv er kjeldekritisk
 - a. I så fall korleis?
- 11) Trur du at du ser ein sak frå fleire sider?

- a. I så fall dømer?

Kritisk tenking i samfunnsfagundervisninga

12) Er det dykk har jobba med nå liknande noko dykk har hatt om før?

- a. Gir det assosiasjonar til andre fag?

13) Kva synst du om undervisningsopplegget?

- a. Føler du at du har lært noko?
- b. Kva med kjeldekritikk opplegget, kva med perspektivmangfald-opplegget?
- c. Følte du at du lærte noko nytt?
- d. Korleis tenker du dette undervisningsopplegget kunne lært deg meir?

Forståing av kritisk tenking

1. Kva vil du sei kritisk tenking er?
2. Førre gong prata du om at kjeldekritikk innebar å vere bevisst på kva kjelder du nyttar og kven som har skrive det. Har du nokon fleire tankar rundt dette etter undervisninga?
3. Du prata jo litt om korleis du var bevisst på å høyre fleire sider av ein sak når det gjaldt situasjonar med venene dine. Etter å ha sett videoen med ho forfattaren, har du gjort deg nokon fleire tankar rundt perspektivmangfald?
4. Har du bruk for kritisk tenking utanfor skulen?
 - a. Kan du gi nokre dømer på kjeldekritikk?
 - b. Kan du gi nokre dømer på perspektivmangfald?

Elevane si oppfatning

5. Førre gong prata du om at når du søkte på nettet så valde du SNL sjølv om Wikipedia kom opp som første linke, er det andre ting du er bevisst på nå når du skal hente ut informasjon frå nettet?
6. Når du er inne på ei side og les noko og du lurar på om dette kan stemme er det andre ting du gjer for å sjekke om det er sant, anna enn å samanlikne med andre nettsider?
7. Me prata litt om viktigheita av kritisk tenking og du meinte dette var viktig fordi dette var noko me var utan å tenke over det, kan du gi nokre spesifikke dømer på når me har bruk for å vere kritiske? – Val?
 - a. Du meinte også at det var viktigare i dag fordi verda blei meir og meir moderne, har du nokon fleire tankar rundt dette?
8. Me prata også om at du meinte advokatar og folk i viktige posisjonar hadde meir bruk for kritisk tenking enn andre, har du gjort deg opp nokre fleire tankar rundt dette?

9. Du meinte at du sjølv var kjeldekritisk og var generelt skeptisk til folk og info rundt deg. Etter undervisninga føler du at du enklare nå kan vite om du kan stole på ei kjelde eller ein person?
10. Du meinte også at du var flink til å sjå ein sak frå fleire sider, her med dømer frå venninnejengen. Er det andre dømer der du er bevisst på å sjå ein sak frå fleire sider?

Kritisk tenking i samfunnsfagundervisninga

11. Det dykk har jobba med nå, er det liknande noko dykk har hatt om før?
- Gir det assosiasjonar til andre fag?
12. Kva synst du om undervisningsopplegget?
- Føler du at du har lært noko?
 - Kva med kjeldekritikk opplegget, kva med perspektivmangfald-opplegget?
 - Følte du at du lærte noko nytt?
 - Korleis tenker du dette undervisningsopplegget kunne lært deg meir?

Forståing av kritisk tenking

1. Førre gang prata du litt om at du tenkte kritisk tenking var å stille spørsmål til dømes kva ein politiskar seier, at du var å vere kritisk til ting der du stiller spørsmål, sitt du att med nokon andre tankar etter undervisninga?
2. Når me prata om kjeldekritikk snakka du ein del om truverdigheit, er det andre ting enn truverdigheit du vil leggje til i kjeldekritikk nå?
3. Når me prata om kva perspektivmangfald var tok du opp dømet med Fredrikstad-drapa korleis ein måtte sjå på denne mannen som noko anna enn berre ein muslim. Vist du ville beskrive perspektivmangfald nå ville du lagt til noko anna enn å sjå ting frå ei side?
4. Har du bruk for kritisk tenking utanfor skulen?
 - a. Eventuelt døme

Elevane si oppfatning

5. Førre gang prata du om at du var obs på annonsering når du skulle søke på ting på nettet, er det andre ting du nå også tenker over når du skal søkje på noko?
6. Du prata om at du var obs på om andre kunne redigere, som at du var skeptisk til Wikipedia, er det andre ting enn at andre kan redigere du nå tenker over når du er inne på ei side?
7. Du prata om at dersom ein ikkje var kritisk tenkande kunne ein ende opp med å sitje med feil informasjon og kanskje hate nokon pga. du tenker «alle muslimar er slik». Kva konsekvensar tenker du det kan få at du sitt med feil informasjon eller hatar nokon?
8. Du meinte kritisk tenking var spesielt viktig for dei unge, har du endra noko meining der?

9. Førre gang sa du at du tenkte at du sjølv var kritisk men at du også kunne vere litt sløv, har du blitt meir bevisst på det etter undervisninga?

10. Du meinte også at du kunne sjå ein sak frå fleire sider, etter å ha sett videoen om ho forfattaren, kjem du på nokon døme der du har sett eller ikkje sett ein sak frå fleire sider?

Kritisk tenking i samfunnsfagundervisninga

- 14) Det dykk har jobba med nå, er det liknande noko dykk har hatt om før?
 - a. Gir det assosiasjonar til andre fag?

- 15) Kva synst du om undervisningsopplegget?
 - a. Føler du at du har lært noko?
 - b. Kva med kjeldekritikk opplegget, kva med perspektivmangfald-opplegget?
 - c. Følte du at du lærte noko nytt?
 - d. Korleis tenker du dette undervisningsopplegget kunne lært deg meir?

8.1.3 Lærarintervjuguide

Forståing av kritisk tenking

- 1) Kva vil du sei kritisk tenking er?
 - a) Kva tenker du er viktig i kritisk tenking og kvifor?
- 2) Kva vil du sei kjeldekritikk er?
- 3) Kva vil du sei perspektivmangfald er?
- 4) Kva er skulen si rolle i utviklinga av kritisk tenking?
- 5) Har du tankar om andre arenaer som er viktige for utviklinga av kritisk tenking?
- 6) Er det nokon spesielle ferdigheitar du legg i det å vere kritisk tenkande?
- 7) Har elevane bruk for kritisk tenking utanfor skulen
 - a) Eventuelt døme

Lærarens oppfatning

- 8) Dersom elevane lurar på noko, korleis opplev du at elevane går fram når dei skal bruke internett til å finne ut av det, kjelder, søkjeord?
- 9) Er det noko du merkar elevane er merksemd på når dei får informasjon frå nettet eller bøker?
- 10) Er kjeldekritikk, perspektivmangfald og kritisk tenking viktig i følgje deg?
 - a) Kvifor, kvifor ikkje?
 - b) Har kjeldekritikk alltid vert like viktig?
- 11) Er det noko du merkar elevane er merksemd på når dei får informasjon frå menneske rundt seg, føresette, lærarar, vener, folk på fjernsyn eller på nettet?

Kritisk tenking i samfunnsfagundervisninga

12) Har desse elevane jobba med kritisk tenking før?

- a) Blir det jobba med gjennomgåande eller er det eit fast tema ein er innom

- b) Har det i så fall blitt tatt bevisste val i undervisninga med tanke på perspektivmangfald? (til dømes ved å sjå ein sak frå fleire sider, undervise om stereotyper – eller er dette verktøy som ikkje blir nytta noko særleg?)

- c) Har det i så fall blitt tatt beviste val i kjeldekritikk?

13) Har dei hatt noko om stereotyper og fordommar?

14) Er kritisk tenking noko du legg til rette for at blir jobba med i alle timar eller er det noko tema som skil seg ut der du særleg jobbar med det innanfor samfunnsfag?

15) Kva tenker du om kjeldekritikk og perspektivmangfald med tanke på fysiske bøker og aviser, som til dømes lærebøkene og andre ressursar du nyttar i undervisninga?

8.2 Vedlegg 2 – NSD Godkjenning

25.04.2022, 16:54

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

913870

Prosjektittel

Kjeldekritikkundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Monica Hauge Skaten, monica.skaten@hvl.no, tlf: 53491499

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emma Svartveit Osmundsen, emmaso@online.no, tlf: 95830193

Prosjektperiode

06.09.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

14.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 14.09.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Der de registrerte er under 16 år vil prosjektet også hente samtykke fra de foresatte. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrerte/ de foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/611b60a6-2f49-4a6c-81cc-63d5e5bdbcb83>

1/2

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Lykke til med prosjektet!

8.3 Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Korleis påverkar kjeldekritikkundervisning elevane sin kritiske tenking med tanke på deira rolle som demokratiske medborgarar?»»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kildekritikkundervisning påvirker elevene sin kritiske tenking med tanke på deres rolle som demokratiske medborgere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å undersøke om elevene i større grad blir forbrett og bedre egnet til å videreføre demokratiet vårt gjennom å få en innføring i kildekritikk.

Problemstillingen er: «Korleis påverkar kjeldekritikkundervisning elevane sin kritiske tenking med tanke på deira rolle som demokratiske medborgarar?».

Videre har jeg disse forskningsspørsmålene

- Korleis stiller elevane seg til informasjon dei hentar ut frå nettet før og etter det gitte undervisningsopplegget?
- Kva reiskap og kompetansar sit elevane at med som gjer dei til meir demokratiske medborgarar?

Dette er en master-oppgave som går ut på å gjennomføre intervju med lærer og elever og observere elever under et utarbeidet undervisningsopplegg på ca. 2 uker.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er valgt ut i fra at skolen måtte aktivt jobbe med den nye læreplanen, helst med oppdaterte læreverk eller med digitale hjelpemiddel. Deretter måtte det være en klasse på ungdomstrinnet og helst det som av kolleger ble oppfattet som en «god» samfunnsfaglærer. I klassen til denne læreren blir det deretter spurt om hvem som ønsker å delta på intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metodene som blir brukt er intervju og observasjon. En klasse blir observert under et undervisningsopplegg i ca. 2 uker og mellom 6-8 elever går gjennom to intervju – et før opplegget og et etter.

Det blir kun samlet inn opplysninger om navn med tanke på samtykkeskjema. Alle navn og kjønn vil bli anonymisert under transkriberingen. Navn på deltagere blir omgjort til nummer for å gjøre etnisitet og kjønn anonymt. Opplysninger vil registreres elektronisk og det vil bli tatt taleopptak under intervjuene som vil vare imellom 10-20 min. Dersom foreldre ønsker å se intervjuguide på forhånd er det bare å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærer.

Dersom noen ikke ønsker å delta i undervisningsopplegget vil de fremdeles gå gjennom det samme opplegget, men det vil ikke bli notert ned noe eleven sier eller gjør i undervisningen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Studenten fra HVL som observerer og gjør intervjuene og veilederen fra HVL til studenten vil ha tilgang på til dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, som navn, vil jeg erstatte det med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, da navn på elevene, klassen, læreren, skolen og byen vil være anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Da vil opplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Monica Hauge Skaten VED HVL, på epost: monica.skaten@hvl.no eller tlf.: +47 53 49 14 99
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no, tlf.: +47 55 58 76 82
- Studenten som skal observere og gjennomføre intervju: Emma Svartveit Osmundsen, epost: 572102@stud.hvl.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Monica Hauge Skaten
(Forsker/veileder)

Emma Svartveit Osmundsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Korleis påverker kjeldekritikkundervisning elevane sin kritiske tenking med tanke på deira rolle som demokratiske medborgarar?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli observert i undervisningsopplegget
- å delta i intervju
- jeg ønsker ikke å bli observert eller intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signatur foresatt, dato)

(Signatur og navn på elev)