



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **"Man trenger jo heller ikke være spesielt naiv før man har gått i fella"**

En kvalitativ undersøkelse av to læreres refleksjoner rundt kritisk tenking i norskfaget

Karl Martin Myrvoll Karlsen

Masteroppgave i norskdidaktikk, LER-3901, mai 2023



## **Forord**

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Vibeke Øie, uten dine gode tilbakemeldinger og motiverende ord hadde dette prosjekt blitt vanskelig å gjennomføre.

Tusen takk til informantene som satt av tid og var villige til å stille opp på intervju.

Tusen takk til mamma og pappa som har støttet meg gjennom hele prosessen og lest korrektur.

## Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse av to ungdomsskolelæreres refleksjoner rundt kritisk tenking i norskfaget. Dette har jeg gjort ved å intervju lærerne og videre gjennom tre forskningsspørsmål svart på oppgavens problemstilling. Forskningsspørsmålene omhandler lærernes refleksjoner i tre forskjellige områder; hvordan de tolker kritisk tenking i LK20, hvordan de praktisk jobber med kritisk tenking og om de har et inntrykk av at kritisk tenking er en kompetanse som er i endring hos elevene. Oppgaven presenterer tidligere forskning, relevant teori rundt kritisk tenking, metodiske valg for hvordan jeg har gjennomført intervju og analyse av datamaterialet.

Analysen tyder på at lærerne har god begrepsforståelse av kritisk tenking i læreplanverket, og at de bruker denne forståelsen godt gjennom sine didaktiske valg i undervisning om kritisk tenking. Den ene læreren vektlegger særlig muntlig aktivitet og felles refleksjon for å lære elevene hva som ligger i det å kunne tenke kritisk. Den andre læreren bruker også mye muntlig aktivitet, og legger i tillegg vekt på kritisk tenking under tekstarbeid og det å bruke kritisk tenking som et underordnet tema for undervisningen. Lærerne har begge inntrykk av at kritisk tenking er en viktig kompetanse for fremtiden, og at samfunnets endringer og den kontinuerlige digitale utviklingen påvirker elevenes kompetanse i kritisk tankegang.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>iii</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>iv</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Tema og bakgrunn for masteren.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	1
1.3 Lesekart.....	3
<b>2 Tidligere forskning</b> .....	<b>5</b>
<b>3 Teori</b> .....	<b>9</b>
3.1 Literacy.....	9
3.2 Kritisk literacy.....	10
3.2.1 Teoretisk bakgrunn for kritisk literacy.....	12
3.2.2 Kritisk literacy og didaktikk.....	13
3.2.3 Fagspesifikk literacy og kritisk literacy i norskfaget.....	13
3.3 Begrepet kritisk tenking.....	14
3.3.1 Hva er viktig for å kunne tenke kritisk?.....	15
3.4 Kritisk tenking som begrep i læreplanverket.....	17
<b>4 Metode</b> .....	<b>21</b>
4.1 Kvalitativ metode.....	21
4.2 Intervju.....	22
4.2.1 Intervjuguide.....	25
4.3 Utvalg og databehandling.....	26
4.3.1 Registrering av informasjon og transkribering.....	26
4.4 Analysemetode.....	27
4.4.1 Koding.....	29
4.5 Forskningsetikk.....	30
4.5.1 Forskningsetiske hensyn under intervju og analyse.....	32
4.6 Reliabilitet og validitet.....	33
<b>5 Analyse og drøfting</b> .....	<b>35</b>
5.1 Lærernes tolkning av kritisk tenking i LK20.....	35

5.2	<i>Utvikling av kritisk tenking hos elevene</i> .....	39
5.3	<i>Kritisk tenking – en kompetanse i endring?</i> .....	44
<b>6</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>51</b>
6.1	<i>Videre forskning</i> .....	53
	<b>Referanseliste</b> .....	<b>55</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>59</b>
	<b>Intervjuguide – kritisk tenking i norskfaget</b> .....	<b>59</b>
	<b>Vil du delta i forskningsprosjektet "kritisk tenking i norskfaget"?</b> .....	<b>60</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn for masteren

Denne masteren har kritisk tenking som tema, som av flere grunner ble bestemt relativt tidlig i masterprosessen. Noe av det jeg syntes var viktigst da jeg skulle velge tema, var at jeg ønsket å undersøke noe som var relevant for min egen praksis som ferdigutdannet lærer. Jeg har derfor valgt en praktisk tilnærming i min undersøkelse der jeg ønsker å bli mer kjent med arbeidsmetoder, undervisningsopplegg og to læreres refleksjoner knyttet til kritisk tenking. Kritisk tenking er en kompetanse elevene har bruk for gjennom hele skoleløpet i alle fagene, og som kommende lærer i norsk, samfunnsfag og kroppsøving ser jeg et tverrfaglig potensial for å jobbe med kritisk tenking. I et stadig større tekstmangfold vil det òg være nyttig å ha kompetanse i kritisk tenking utenom skolesammenheng. Et eksempel der kritisk tenking er en relevant kompetanse er tekstene man møter på nett, noe som ifølge Blikstad-Balas og Foldvik (2017, s. 29) forsterker behovet for "kritisk literacy", som veldig forenklet går på det å kunne analysere, vurdere og reflektere over det du leser. Literacy og kritisk literacy er begreper som jeg blir å definere og bruke senere i oppgaven, og er med på å danne et grunnlag for kritisk tenking etter min mening. I læreplanen i norskfaget finnes kjerneelementet "kritisk tilnærming til tekst" (Kunnskapsdepartementet, 2019) og i overordnet del av læreplanverket finns et punkt under opplæringens verdigrunnlag som heter "kritisk tenkning og etisk bevissthet" (Kunnskapsdepartementet, 2017), noe som har vært en inspirasjon og motivasjon til å forme problemstillingen og forskningsspørsmålene. Ifølge Greek, Jonsmoen og Nilsen (2014, s. 6) har det ikke alltid vært et mål for norsk skole å lære elever å tenke kritisk, før formålsparagrafen for grunnskolen som ble vedtatt av Stortinget i 2008, var hovedfokuset å huske og reprodusere kunnskap. Kritisk tenking er et begrep som jeg oppfatter kan være vanskelig å forstå og som krever dybdelæring, og ved å skrive en masteroppgave om kritisk tenking er dette noe jeg ønsker å få dybdekunnskaper i.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å samle data som har jeg valgt å gjøre intervjuer av to lærere i ungdomsskolen som har jobbet en stund med norskfaget, og som har erfaringer og refleksjoner rundt temaet kritisk tenking. For å svare på problemstillingen har jeg supplert med tre forskningsspørsmål som hver for seg dekker sine områder innenfor temaet i problemstillingen. Problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har kommet fram til er følgende: *Hvilke refleksjoner rundt kritisk tenking i norskfaget kommer til uttrykk hos to lærere i ungdomsskolen?*

1. *Hvordan tolker lærerne kritisk tenking i LK20, spesielt med tanke på kjerneelementet i norsk "kritisk tilnærming til tekst" og "kritisk tenking og etisk bevissthet" fra opplæringsens verdigrunnlag?*
2. *Hvordan underviser lærerne for å utvikle kritisk tenking hos elevene?*
3. *Oppfatter lærerne at elevene sin kritiske tenking har endret seg de siste årene?*

Formålet med det første forskningsspørsmålet er å få et innblikk i hvilke tolkninger, refleksjoner og erfaringer lærerne har med kritisk tenking. Et av målene er å undersøke om det ser noen endringer fra LK06 til LK20, og om det i så fall er positive eller negative endringer. Dette forskningsspørsmålet er også noe som kan knyttes til min egen praksis på den måten at lærerne kan komme med kommentarer rundt læreplanen som jeg selv ikke har tenkt på. Jeg synes òg det er interessant å finne ut om lærerne bruker mye tid på å bruke læreplanen i både generelle og fagspesifikke sammenhenger. Vi har jobbet relativt lite med læreplanen på studiet, så jeg ønsker å få et innblikk i lærerhverdagen gjennom intervjuet.

Med det andre forskningsspørsmålet vil jeg undersøke hvilke didaktiske og praktiske erfaringer lærerne har, og hvilke refleksjoner rundt det de anser som viktig for å utvikle kritisk tenking hos elevene. Har lærerne jobbet med det i ulike fag? Hvilke arbeidsmetoder bruker de? har de jobbet med det tverrfaglig? Og hvilke erfaringer har de? Her ønsker jeg å få frem lærerens norskdidaktiske tilrettelegginger knyttet til kritisk tenking. Jeg ønsker også at dette kan gi meg mere kompetanse knyttet til min egen yrkespraksis.

Det siste forskningsspørsmålet relateres til både samfunnets kontinuerlige utvikling, at elevene har lett tilgang til internett og de to første forskningsspørsmålene. Det dukker stadig opp nye områder der det krever at man har kompetanse innen det å tenke kritisk, spesielt når det kommer til tekstmangfoldet som finnes på internett og nye plattformer på sosiale medier. Dette er noe som blir beskrevet i kjerneelementet i norskfaget kalt "skriftlig tekstskapning", der skolen skal hjelpe elevene til å bli deltakere i samfunnets tekstmangfold (Berge & Stray, 2012 sitert i Utdanningsdirektoratet, 2021). Elever har i dag også store mengder informasjon tilgjengelig når de skal jobber med oppgaver og bare i løpet av de siste månedene har kunstig intelligens blitt en del av skolehverdagen for mange elever. De er avhengig av å kunne vurdere troverdigheten til kildene de leser. Sammenhengen med de to første forskningsspørsmålene er at jeg ønsker å finne ut hvilke inntrykk lærerne har når det kommer til elevenes kompetanse innen kritisk tenking. Hadde de for eksempel høyere eller lavere



kompetanse i det for 10 år siden enn nå? Var de mer bevisst eller mindre bevisst over hva slags tekster som påvirker, både når det gjelder analoge og digitale tekster? Og hvordan har elevenes kildekritikk utviklet seg? Jeg ønsker å få et innblikk i lærernes tanker og refleksjoner rundt dette for å forberede meg selv på at samfunnet, teknologi og skolen er i endring hele tiden, og at jeg som lærer må aktivt ta del i det for å holde meg selv faglig oppdatert.

### **1.3 Lesekart**

Oppgaven er inndelt i seks kapitler, inkludert innledningen. Det neste kapittelet omhandler tidligere forskning rundt kritisk tenking der jeg vil presentere relevante masteroppgaver og fagfelleverderte artikler. Kapittel tre er teorigrunnlaget for masteren og består av literacy, kritisk literacy, teori om kritisk tenking og hva læreplanverket sier om kritisk tenking. I det fjerde kapittelet gjøre jeg rede for forskningsmetode, hvordan jeg har gjennomført intervju og behandlet datamaterialet, forskningsetiske valg og oppgavens reliabilitet og validitet. Kapittel fem består av analyse, drøfting og fortolkning av datamaterialet opp mot teori og tidligere forskning og er videre strukturert i tre deler, ett for hvert forskningsspørsmål. I det siste kapittelet vil jeg trekke frem funnene, konkludere og avslutte oppgaven.



## 2 Tidligere forskning

Tidligere forskning rundt kritisk tenking i norskfaget er til dels mangelfullt når det kommer til norske studier slik jeg ser det, men generelt sett finnes det en god del masteroppgaver og artikler som belyser temaet internasjonalt. Det er også skrevet bøker som for eksempel "Kritisk literacy i klasserommet" av Veum og Skovholt der de går nærmere inn på kritisk tenking i deler av boka. Mitt masterprosjekt vil kunne plasseres i lag med teorien og tidligere forskning, ikke fordi masteren min er så veldig lik når det kommer til problemstilling eller tema, men fordi den er til dels lik når det kommer til å forske på noe som kan rettes mot det praktiske aspektet ved kritisk tenking. Med mitt prosjekt ønsker jeg først og fremst å få frem refleksjonene og forståelsen til lærerne slik at jeg kan anvende noe av det når jeg underviser selv.

De siste par årene har det blitt publisert noen interessante masteroppgaver som har fylt tomrommet litt, og en av disse er "Å skjelne i og ved hjelp av fiksjonen – kritisk tenking i norskfaget", skrevet av Flatmoen (2020). Den omhandler kritisk tenking i skjønnlitterært tekstarbeid, der han har sett nærmere på hva elevene kan få ut av det å lese og ha samtale om skjønnlitterære tekster. I datamaterialet sitt så han blant annet at elevene fikk trent seg på å se en sak fra flere sider og at de fikk en bredere forståelse av maktbegrepet. Han nevnte også at det var lite tidligere forskning på kritisk tenking og skjønnlitteratur, men at det var et par interessante bøker på tur ut i nærmeste tidsrom, blant annet "Kritisk literacy i klasserommet" av Veum og Skovholt (2020).

Bjørnereim skrev i 2022 en masteroppgave, der hun så på mulighetene og utfordringene som ligger i begrepet kritisk tenking. Hun brukte et undervisningsopplegg fra [tenk.no](http://tenk.no) og lot lærerne hun hadde som informanter gjennomføre en "nyhetsbingo", der elevene skulle vurdere om ulike nyheter passet inn i kategorier som for eksempel "overskrifter som overdriver", "utdatert informasjon" og "ser bare saken fra en side". I etterkant av opplegget intervjuet hun lærerne og kom fram til at kritisk tenking er noe lærerne mener er viktig i dagens digitale samfunn, og for det å kunne være en medborger. Noen utfordringer som kom frem var at grunnleggende ferdigheter nærmest er en forutsetning for det å kunne tenke kritisk, noe som videre kunne føre til at elever med norsk som andrespråk kunne oppleve språklige barrierer.

Hvis man utvider søkefilteret sitt til det mer overordnede temaet kritisk literacy, er det mer forskning å finne i form av fagfelleverderte artikler. Det er ifølge Veum og Skovholt (2020, s.

26) mye internasjonal forskning og didaktisk kunnskap innen kritisk literacy i morsmålsspråkene, andre språkfag og språkrelaterede fag. Jeg kom over noen interessante artikler der den ene omhandler hvordan elever på 8. trinn leser og vurderer multimodale kommersielle tekster, en annen ser på influenseres tekster på Instagram og utfordringene unge møter på når de leser dem. Den siste artikkelen er en samling av tidligere studier i klasserommet rundt kritisk tenking, der fagdidaktiske metoder er sentralt og hvordan man kan fremme disse metodene i praksis.

Den første artikkelen er skrevet av Veum, Kvåle, Løvland, og Skovholt, og er en del av et større internasjonalt prosjekt kalt "Critical literacy in a digital and global textual world". Det overordnede målet i prosjektet er å styrke den kritiske tekstkompetansen hos elever, ved å utvikle nye arbeidsmåter og læringsverktøy (Veum et al, 2022, s. 5). De undersøkte 228 elever på 8. trinn sine oppfatninger om kritisk lesing, samt deres vurdering og grunngeving når de leste to multimodale kommersielle tekster. Datamaterialet hentet de inn ved å bruke spørreskjema som hadde både flervalgsspørsmål og fritekstspørsmål. På den måten kunne de sammenligne og generalisere svarene på flervalgsspørsmålene, samt få en bredere forståelse av elevenes kompetanse ved hjelp av fritekstspørsmålene. Resultatene som kom fram var at mange av elevene hadde en generell, men avgrenset forståelse av hva det vil si å lese kritisk. Et annet interessant poeng som blir nevnt er at i svarene sine brukte elevene veldig generelle formuleringer, noe som de mente kunne tyde på at de manglet fagbegrepene og metaspråket til å begrunne svarene sine. "Sjølvs om undersøkinga blei gjennomført i norskfaget, tyder svara i liten grad på at elevane forbind det å vere kritisk til tekst med ein spesifikk norskfagleg eller tekstanalytisk kompetanse" (Veum et al, 2022, s. 17).

Den andre artikkelen er skrevet av Undrum (2022) der bakgrunnen for studien er kjerneelementet i norskfaget "kritisk tilnærming til tekst", der elevene skal få kompetanse i å kunne vurdere hvor troverdig en tekst er og påvirkningskraften den har. Hun brukte forskjellige metoder for å svare på to forskningsspørsmål som var: "Hvordan anvender influensere verbale og visuelle ressurser i Instagram-tekster?" Og: "Hvilke utfordringer oppstår i ungdommers møte med tekstene?". Spesielt spørsmål to synes jeg er interessant og relevant for min egen del. Hun brukte en spørreundersøkelse hvor 49 ungdommer i alderen 14-15 år ble bedt om å vurdere tre forskjellige Instagram-tekster fra influensere som reklamerer for et produkt. Resultatene av spørsmål to var blant annet at ungdommene anerkjente tekstene som reklametekster, men at de hadde utfordringer med å se hvem sine interesser disse tekstene tjente. For eksempel kom det frem at ungdommene tolket reklamen

som uproblematisk og "vanlig", noe som ifølge Undrum (2020, s. 19) kan tyde på at de har en viss sjangerkunnskap om tekster på sosiale medier. "Samtidig tyder beskrivelsen på at ungdommene trenger å bevisstgjøres hvilket meningspotensial som ligger i alle modaliteter, også i bilder [...]" (Undrum, 2022 s. 19). En begrensning ved studien ifølge Undrum selv er at mange av ungdommene ikke skjønnte spørsmålet om hvem sine interesser tekstene tjener, selv når hun forklarte det til dem. "Funnet tyder på at elever kan trenge mer trening i å reflektere over hvem som får utbytte av denne typen tekster." (Undrum, 2022, s. 19).

Den siste artikkelen jeg ønsker å trekke frem presenter flere studier som viser til flere didaktiske måter man kan jobbe med kritisk tenking og er skrevet av Ferguson og Krangle (2020). Denne artikkelen synes jeg er særlig relevant for lærere som skal undervise om kritisk tenking, eller i et tema der kritisk tenking er sentralt. Dette fordi det blir presentert konkrete praktiske eksempler på hvordan lærerne og forskerne i de forskjellige prosjektene har jobbet med temaet. Resultatene tydet på at det var lite som tilsa at elevene økte sin kompetanse, og at det i et av eksemplene krevde mye målrettet arbeid. I oppsummeringen skriver de at selv om det er styringsdokumenter som understreker at det er et mål i læreplanen å lære eleven viktigheten av å ha kompetanse i kritisk tenking, er det lite som tyder på at elevene får den kompetansen på generell landsbasis. Men i studiene som blir nevnt er argumentasjon og strategisk kildevurdering noe av det som trekkes fram som didaktiske grep som kan gi et grunnlag for arbeid med kritisk tenking. Til slutt understreker Ferguson og Krangle at det er viktig å ha fokus på kritisk tenking i lærerutdanningen og det å etterutdanne lærere i temaet.



## 3 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere det som er teorigrunnlaget mitt for masteren. Jeg vil gjøre rede for hva som ligger i begrepene literacy, kritisk literacy og kritisk tenking. Teorien legger grunnlaget for mine egne drøftinger og meninger i analysedelen av oppgaven.

### 3.1 Literacy

Kritisk literacy er det overordnede begrepet for kritisk tenking i min oppgave, og for å forklare det skal jeg først redegjøre hva som inngår i begrepet "literacy". Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 9) er literacy et begrep som beskriver det store tekstmangfoldet vi møter på i hverdagen, alt ifra en tekstmelding, til aviser og det du måtte lese på sosiale medier. "Å forholde seg til tekst har blitt en av de aller viktigste ferdighetene et menneske trenger for å ta del i samfunnet. Det har blitt et kjennetegn på det å være en deltakende medborger og et moderne menneske" (Lundqvist, Säljö og Östman, 2013, s. 10 sitert i Blikstad-Balas 2016, s. 9). Dette med å navigere et stort og komplekst tekstmangfold er noe Veum og Skovholt (2020, s. 11) også anser som sentralt for det som ligger i literacy-begrepet. En mulig av oversettelse av "literacy" til norsk kan være lese- og skrivekyndighet (Veum & Skovholt, 2020, s. 12). Begrepet var først tilknyttet det å kunne mestre bokstaver og verbalspråk, men har nå utviklet seg til et mye større omfang der det nå hovedsakelig går på det å skape mening ut ifra tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 10). En kan videre forklare begrepet med at literacy består av flere modaliteter, for eksempel lyd, bilde, bokstaver og at disse modalitetene i lag skaper mening. Dette har stor relevans for min oppgave da jeg ønsker å se nærmere på hva som inngår under det å kunne tenke kritisk i norskfaget, og da vil det å kunne forholde seg til en mening som skapes av flere modaliteter være sentralt. På et enda større nivå kan man si at disse modalitetene også vil ha en sosial og kulturell sammenheng, som igjen bidrar til hvordan vi forstår og skaper mening ut ifra det vi leser (Blikstad-Balas, 2016, s. 10).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) anses literacy som en tilgangskompetanse der blant annet demokrati og medborgerskap er en del av det. Tilgangskompetanse er ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 20) den kompetansen du trenger for å kunne forstå og tilpasse deg språklig i forskjellige kontekster. Noen tekster har et meningsinnhold som vil være utilgjengelig for enkeltes språklige eller kulturelle fellesskap, for eksempel så er demokrati og medborgerskap et område der du må ha bred literacy-kompetanse og kunne tilpasse deg språklig, for å videre kunne påvirke demokratiet (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Utdanningsdirektoratet (2021) sier at skolen skal gi elevene "verktøy som gjør dei i stand til å tolke, vurdere og stille seg kritisk til

alle typar tekstar og til å kunne delta i det offentlege samfunnet som myndige borgarar". I denne masteren ønsker jeg å få et innblikk i hva lærerne jeg intervjuer tenker og reflekter rundt blant annet dette. Literacy og kritisk literacy er relativt store fagbegreper som ikke har blitt viet så mye plass i tidligere læreplaner, og for mange lærere vil dette kanskje være noe de har hørt og lært om via videreutdanning i de siste par årene.

I læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er det UNESCOs definisjon som ligger til grunn for hva literacy er:

Acquiring literacy is not a one-off act. Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world. Literacy is a continuum of learning and proficiency in reading, writing and using numbers throughout life and is part of a larger set of skills, which include digital skills, media literacy, education for sustainable development and global citizenship as well as job-specific skills. Literacy skills themselves are expanding and evolving as people engage more and more with information and learning through digital technology. (UNESCO, 2022).

Denne definisjonen er stor og utvidet til mer enn bare lesing og skriving. Kortfattet kan man si at forståelse, kommunikasjon og tolkning er sentrale begreper som utfyller literacy-begrepet (Veum & Skovholt, 2020, s. 13).

### **3.2 Kritisk literacy**

Ifølge (Blikstad-Balas, 2016, s. 30) er det nær sammenheng mellom kritisk literacy og literacy som tilgangskompetanse, fordi det handler om å tilegne seg det som faktisk står i de tekstene du leser. Rent overordnet er kritisk literacy et begrep der vurderingsevnen din som leser er det mest sentrale. Det er å kunne lese mellom linjene for å se holdninger, motiver og ideologier, samt det å se på hvem som er forfatter av teksten og hva han eller hun gagnar på den fremstillingen som blir presentert (Blikstad-Balas, 2016, ss. 29-30). Dette er noe jeg anser som sentralt for å kunne tenke kritisk, og er en av grunnene til at jeg har valgt kritisk tenking som tema for masteren. Konstruksjonen av hvordan virkelighetsbildet som finnes i teksten er noe som går igjen i empirien som finnes om kritisk literacy. Allan Luke definerer kritisk literacy slik:



The term *critical literacy* refers to the use of the technologies of print and other media of communication to analyse, critique and transform the norms, rule systems and practices governing the social fields of everyday life. (Luke, 2004, sitert i Luke, 2014, s. 21).

Blikstad-Balas (2016, s. 29) skriver at virkelighetsbildets "bærende element" er språk, tekster og diskursive strukturer. Her kan vi koble makt inn i bildet, som for eksempel situasjoner der informasjon som blir tilbakeholdt. Dette er en form for kontroll som gir enkelte tilgang til tekster, mens andre blir holdt utenfor (Luke, 2012, s. 5). Dette med makten som ligger i språk og tekster er noe Mills (2016, s. 42) mener man må analysere og problematisere, hvis man skal ha en kritisk tilnærming til teksten.

I en mer fagspesifikk retning vil kritisk literacy i norskfaget, for eksempel i arbeid med skjønnlitteratur, kunne gi elevene en evne til å "ta stilling til andres perspektiver, holdninger, ideer og verdier gjennom å gi leseren tilgang til andre menneskers livsverden" (Fjørtoft, 2014; Skaftun, 2009 sitert i Blikstad-Balas, 2016, s. 31). Samfunnsfag gir elevene muligheten til å arbeide med tekster som har "faglige uenigheter og konflikter", og som absolutt kan leses med et kritisk blikk (Overrein & Madsen, 2014, s. 151). Dette er to teksttunge fag der man ofte leser om samfunnsrelevante problemstillinger, noe som jeg ønsker å diskutere videre i analysedelen av oppgaven.

For at elevene skal kunne få tilgang til disse tekstene og så klare å lese de med et kritisk blikk, er det viktig ifølge Veum og Skovholt (2020, s. 15) at de får de verktøyene og det metaspråket de trenger for å analysere dem. Elevene må nærlese tekstene for å se på de "språklege og semiotiske vala som er tatt for å framstille verkelegheita" (Veum & Skovholt, 2020, s. 15). I det ligger det at de må kunne se på hvem som er forfatter, hvem teksten er rettet mot, sjanger, språklige virkemidler og hvilke påstander som kommer fram i teksten. Noe som kommer til syne blant de spørsmålene Veum og Skovholt (2020, s. 15) anser som grunnleggende innenfor kritisk literacy er; Hva er sannhet? Hvordan blir noe fremstilt som sannhet? Hvem fremstiller noe som sant? Og hvem sine interesser tjener fremstillingen? Elevene må også ha en kritisk bevissthet over at tekster har det Fairclough (1992, s. 81 sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 15) kaller for en samfunnseffekt, altså at verden blir framstilt gjennom tekster på en måte som får konsekvenser, både for enkeltmennesket og samfunnet.

"The goal of critical literacy is to make students agents of text rather than victims of text." (Pandya & Ávila, 2014, s. xii). Dette har i norsk skolesammenheng blitt prioritert gjennom fagfornyelsen, og dermed fått en tydeligere plass i det nye læreplanverket. Mye av grunnen er at vi i dagens samfunn skal kunne navigere det store tekstmangfoldet som blir større, mer tilgjengelig, mer uoversiktlig og mer komplekst. De som aktivt kan søke, vurdere og stille seg kritisk til informasjon, står i mye sterkere posisjon til ende opp som en aktør og ikke et "tekstlig offer" (Veum & Skovholt, 2020, s. 16).

### **3.2.1 Teoretisk bakgrunn for kritisk literacy**

Kritisk literacy kan spores tilbake til flere andre teoretiske begreper og læringsteorier som blant annet bygger på demokratiske prosesser og medborgerskap, som for eksempel kritisk pedagogikk og kritisk diskursanalyse (Veum & Skovholt, 2020, ss. 17-18). Pablo Freire har vært sentral for den kritiske pedagogikken, og hans teorier går ut på at elevene selv skal få definere, analysere og løse en problematisk situasjon, og så videre lære gjennom refleksjon dialog med lærer (Veum & Skovholt, 2020, s. 18). Kritisk pedagogikk ser hovedsakelig nærmere på samfunns- og institusjonelle forskjeller som for eksempel "etnisk bakgrunn, språk, kultur eller seksuell legning" (Burnett & Merchant, 2011, s 43; Foley 2017, s. 112 sitert i Veum & Skovholt, 2020 s. 18). Men den blir kritisert for å være lite spesifikk ovenfor hvordan man kan arbeide kritisk og praktisk med både tradisjonelle og multimodale tekster (Luke, 2014, s. 26). Dette synes jeg er interessant da jeg selv er opptatt hvordan man kan jobbe med kritisk tenking rent praktisk, både i enkeltfaglig og tverrfaglig sammenheng.

Kritisk diskursanalyse derimot, har en nærmere tilknytning til tekstarbeid. Her er det sentralt at tekster står i sammenheng til og er preget av samfunnet, som kan anses som selve konteksten (Fairclough, 1992 sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 18). For eksempel vil politisk reklame på hver ende av det politiske spekteret bruke forskjellige metoder og retorikk for å appellere til sin målgruppe. Målet er å få fram de underliggende premissene og ideologiene som vi kan finne i forskjellige tekster som for eksempel nyheter, reklame, lærebøker og i politikken (Machin & Mayr, 2012, s. 25 sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 19). Tekstene som dukker opp i disse kategoriene har tradisjonelt sett blitt analysert gjennom kritisk diskursanalyse, som både er en teori og vitenskapelig metode (Veum & Skovholt, 2020, s. 19). Fairclough er en sentral bidragsyter til hvordan en utfører en kritisk diskursanalyse. En kritisk diskursanalyse inneholder både beskrivelsen av teksten, samt at den viser hvordan den er "formet av makt og ideologi, og korleis teksten kan ha påverknad på

kunnskap, oppfatningar, og relasjonar i samfunnet" (Fairclough, 1992, s. 12 sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 19).

### **3.2.2 Kritisk literacy og didaktikk**

En sentral person som var med på å trekke kritisk literacy inn i didaktikken, var Hilary Janks, som blant annet ble inspirert av den kritiske pedagogikken og kritisk diskursanalyse. Hun mente derimot at disse tilnærmingene var for komplekse og ugjennomsiktige til at de var til nytte for elever og lærere, og at de derfor måtte tilpasses skolen (Veum & Skovholt, 2020, s. 21). Det er ingen fasit på kritisk literacy og hvordan du knytter det til en didaktisk tilnærming, men forskere har blitt ening om at det er likevel to perspektiver som ligger til grunn for arbeid med kritisk literacy (Veum & Skovholt, 2020, s. 21). Det første er et "sosialkonstruktivistisk perspektiv på språk" og det andre et "dialogisk perspektiv". I det sosialkonstruktivistiske perspektivet, må elevene forstå at "tekstar skaper virkelegheitsbildet, og at tekstar ikkje nødvendigvis er sanne framstillingar av verda" (Janks, 2010, s. 10 sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 22). Det dialogiske perspektivet går ut på elevene må forstå at "meining er noko som blir til gjennom forhandling mellom lesar og tekstskapar, heller enn som noko eintydig som ligg innebygd i teksten" (Bakhtin, 1979/2005, sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 22). Siden jeg ønsker å se på hva lærerne ser i klasserommet hos elevene, og til en hvis grad hos seg selv, synes jeg det er interessant å se på koblingen mellom lesar og tekstskaper. Dette vil jeg komme nærmere innpå i analysedelen.

### **3.2.3 Fagspesifikk literacy og kritisk literacy i norskfaget**

Selv om kompetanse innen kritisk literacy ikke er avgrenset til spesifikke fag, kan det likevel snevres inn til for eksempel norskfaget, som ifølge Utdanningsforbundet (2021) har et særlig ansvar når det kommer til å utvikle denne kompetansen. "Kritisk tilnærming til tekst" er som nevnt tidligere en av de seks kjerneelementene som er utarbeidet i den nye læreplanen for norskfaget, et konkret eksempel på å styrke elevenes kritiske literacy-kompetanse.

Videre kan man ifølge Blikstad-Balas argumentere for at fagspesifikk literacy er en motsetning til tanken om at lærer vi elevene "grunnleggende, generelle og tverrfaglige relevante lese måter, vil de kunne lykkes også med avansert lesing innenfor ulike fagdisipliner." (Blikstad-Balas, 2016, s. 27). Fagspesifikk literacy går ut på at det finnes ulike tenkemåter, lesestrategier, arbeidsmetoder og tekstpraksiser i forskjellige fagfelt og "vitenskapsdisipliner", noe som i skolesammenheng vil være de forskjellige fagene. Det er derfor viktig å bli kjent med de forskjellige tekstene i de forskjellige fagene, ikke bare på

grunn av at de er forskjellige disipliner, men også fordi de forskjellige disiplinenes tekstpraksis er annerledes (Blikstad-Balas, 2016, ss. 25-26). For min oppgave vil dette bety at norskfagets tekstdisiplin og tekstpraksis, vil ha gjenkjennelige måter å arbeide med for eksempel sakprosa og skjønnlitteratur på, og samfunnsfag vil ha egne disipliner og tekstpraksiser til samfunnsfaglige tekster som for eksempel et debattinnlegg. "Fagspesifikk literacy kan forstås som den kunnskapen og de ferdighetene en må ha for å mestre tekster innenfor en gitt disiplin." (Blikstad-Balas, 2016, s. 26).

Et viktig aspekt innenfor fagspesifikk literacy og hvordan man kan implementere det i undervisningen, er at elevene må gjøres oppmerksom på og inkluderes i de forskjellige fagenes "tekstkultur". Elevene må altså lære hvert enkeltes fag måte å lese, skrive og tenke på (Blikstad-Balas, 2016, ss. 26-27). Akkurat dette blir oppsummert godt av Airey (2013, s. 45 sitert i Blikstad-Balas, 2016, s. 27): "Dersom vi anser literacy som alle former for kommunikative praksiser, kan fagspesifikk literacy anses som evnen til å delta i faglige kommunikative praksiser på egnede måter".

### **3.3 Begrepet kritisk tenking**

Kritisk tenking er et begrep som er abstrakt og har mange definisjoner og betydninger, samtidig som at det er selvforklarende. Ved første øyekast er det lett å tenke at man forstår hva kritisk tenking dreier seg om, men om man går i dybden så vil det dukke opp mange sider av begrepet som behøver en dypere forståelse av begrepet. John Dewey er ifølge Eriksson (2020, s. 16) en sentral person innen den amerikanske tanketradisjonen pragmatisme, og har via dette fått anerkjennelse for å bidra til å trekke kritisk tenking inn i pedagogikken på 1900-tallet. Dewey mente at "utdanningens hovedoppgave er å gi kunnskap som gir praktisk nytte for yrkesmessig og personlig utvikling. Utdanning skal utvikle menneskets evne til praktisk problemløsning og kritisk tenkning i stedet for memorering av eksisterende kunnskap." (Eriksson, 2020, s. 16). Ifølge Eriksson (2020, s. 15) er ordet kritikk og det å være kritisk generelt sett negativt ladet, selv om det å stille seg kritisk til for eksempel kunnskap og holdninger er ment som noe positivt. Det kan bli ansett som om man tar avstand fra og innleder konflikter ved å være kritisk og spørrende, i tillegg kan det å unngå konflikter og heller komme til enighet over noe være noe som står sterkt i kulturen i mange land. Dette er noe som sammenfaller med det Greek, Jonsmoen og Nilsen (2014, s. 4) sier om at det å være kritisk, å få kritikk for noe og det å kritisere noen, har en negativ klang. De påpeker at dette er noe vi i dagliglivet unngår, både når det gjelder å få og gi kritikk, mens i studiesammenheng

er det positivt å ha ferdigheter i det å være kritisk. De påpeker at det forskjeller mellom kritisk tenking i hverdagen kontra i en faglig sammenheng. Eriksson presenterer begrepet "reflekterende" som et synonym til kritisk tenking, da de ikke forbindes av samme verdiladning, men heller det at de "står begge for prosesser som er nysgjerrige ettertanker" (Eriksson, 2020, s. 15).

Definisjonen på kritisk tenking som blir presentert av Eriksson, er ikke skrevet av Eriksson selv, men et sammendrag av flere definisjoner på begrepet som et forsøk på å presisere det, definert og skrevet i en avhandling av Kristoffer Larson (2011). "Et individs evne til selvstendig å foreta vurderinger i problemløsning og beslutning, og ut fra disse prøvingene trekke relevante konklusjoner om korrekthet, mulige alternativer og konsekvenser for forskjellige deltagergrupper." (Larson, 2011 sitert i Eriksson, 2020, s. 15). Denne definisjonen legger vekt på individets evne til å tenke kritisk og er etter min mening for mangesidig og kompleks for min masteroppgave som forholder seg til barne- og ungdomsskolenivå. Det er likevel hensiktsmessig å ta den med for å skjønne hva som ligger i begrepet å tenke kritisk, og hvordan folk forstår og definerer det. Greek et al. (2014, s. 4) definerer kritisk tenking i det følgende: "Å tenke kritisk vil si å bruke fornuft og kunnskap for å tenke over ulike faglige forhold på en selvstendig, undersøkende og systematisk måte.". Dette er en definisjon som ligger nærmere det nivået jeg ser for meg kritisk tenking på barne- og ungdomsskole ligger på. Definisjonen beskriver også indirekte hvordan man ofte jobber med fag på etter min mening. Noen ganger er det hensiktsmessig å legge opp undervisningen slik at elevene får være undersøkende og systematiske, å jobbe selvstendig er en arbeidsmetode som blir tatt i bruk ofte, og det å bruke kunnskapen i lag med fornuft er noe man kan bruke for å få en felles diskusjon som oppsummering av en undervisningstime.

### **3.3.1 Hva er viktig for å kunne tenke kritisk?**

Videre vil jeg presentere relevant teori i form av råd og refleksjonsspørsmål som sier noe om hva som kreves av oss for å tenke kritisk. Grunnen til det er fordi jeg mener de har en overførbarhet til både skole og hverdag, og generelt hvordan man kan jobbe med kritisk tenking på. Flere av rådene er direkte praktisk og kan lett brukes i undervisningsopplegg der elevene for eksempel skal undersøke en eller flere kilder og kildetyper. For denne masteren sin del er dette noe jeg ønsker å ta opp videre i analyse- og drøftingsdelen senere.

Riiser-Larsen og Tunstad (2021, ss. 112-117) har listet opp femten råd til de som vil tenke kritisk, der de blant annet nevner det å ikke la seg påvirke av egen partiskhet og følelser som

viktig. De trekker også frem det å ta seg tiden til å reflektere og vurdere de situasjonene som krever det, og det å lære seg å gjenkjenne disse situasjonene, fordi vi ikke kan reflektere og vurdere hver minste ting i hverdagen. Kildekritikk, fordommer og falske nyheter er også interessante punkter der de kommer med gode råd, før de avslutter med punkt femten der de argumenterer for at kritisk tenking og ytringsfrihet går hånd i hånd:

"Det å ta del i hverdagen krever noe av oss, og det er kanskje ikke alltid like behagelig å stå for det man mener og tror på, men det trenger vi å øve oss på, slik at meningsutvekslingene som foregår i samfunnet baseres på et stort og variert mangfold. Dette er en del av det som kreves for å leve i et demokrati og hvor vi er nødt til å bidra. Den innsatsen trenger vi å gjøre, alle sammen." (Riiser-Larsen & Tunstad, 2021, s. 117).

Dette kan sees i sammenheng med både det Utdanningsdirektoratet (2021) og Blikstad-Balas (2016, s. 20) sier om hva det vil si å være en deltakende medborger, det krever literacy kompetanse. Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap under norskfaget sier også noe om hvordan elevene skal lære seg å "delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser" (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Greek, Jonsmoen og Nilsen (2014, s. 35) har laget en huskeliste for kritisk tenking der de nevner at "kritisk tenkning er en måte å tenke, forstå og uttrykke seg på, og har å gjøre med både hvordan du tenker, og hva du tenker over.". I likhet med Riiser-Larsen og Tunstad er Greek, Jonsmoen og Nilsen opptatt av å reflektere over egne tanker og tolkninger, du skal være kritisk til deg selv og hvorfor du mener det du mener. Et annet viktig punkt etter min mening er det å lære seg å "utvikle en kritisk evne, og ha egne meninger om det du ser, leser og hører." Og at "du skal bedømme, ikke dømme" (Greek et al, 2014, s. 4).

Et annet viktig aspekt som er en del av kritisk tenking er kildekritikk, som ifølge Eriksson (2020, s. 110) kan fordeles over fire forskjellige kildetyper; digitale kilder, trykte kilder som for eksempel bøker og aviser, muntlige kilder i form av intervju, radio, TV og til slutt artefakter som kan være gjenstander som DNA, fotspor og så videre. I nyere tid har digitale kilder i stor grad tatt over for de andre kildetyperne. Og på grunn av at digitale kilder har mye informasjon, større anonymitet, selvpublisering og muligheten for å redigere informasjonen kontra trykte kilder, betyr det at kildekritikken for digitale kilder har andre forutsetninger (Eriksson, 2020, s. 110). Eriksson (2020, s. 114) presenter videre fire spørsmål som kan

hjelpe for å granske en kildes pålitelighet; spørsmål om ekthet, partsinteresser, spørsmål om tid og spørsmål om selvstendighet. Spørsmål om ekthet går på om det du undersøker er falskt eller ekte, sladder eller fakta og så videre. Partsinteresser handler om hva avsenderen vil med kilden og om hvorfor er kilden skapt, er det reklame, propaganda eller desinformasjon? Spørsmål om tid er om hvorvidt kilden er ny eller gammel eller når er kilden registrert? det oppstår fort informasjonstap over tid. Spørsmål om selvstendighet kan for eksempel handle om hvem som er hovedkilden, har det blitt brukt sekundærkilder? Har informasjonen blitt flyttet over flere ledd? For eksempel fra muntlig til skriftlig kilde?

### **3.4 Kritisk tenking som begrep i læreplanverket**

Med det nye læreplanverket LK20 har det å tenke kritisk blitt mer sentralt og utfyllende enn det har vært i tidligere læreplanverk. I det som ble kalt for "generell del" av læreplanen i LK06 er det nevnt at kritisk skjønn er en viktig egenskap som kreves på alle livsfelt, og at en "vitenskapelig arbeidsmåte utvikler både kreative og kritiske evner [...]" (Kunnskapsdepartementet, 2015). Videre nevnes det at utdanningen må balansere respekten for etablert kunnskap og det å ha en kritisk holdning som kan utvikle ny kunnskap.

I læreplanen for norsk i LK06 under "formål" står det en kortfattet setning som sier at elevene skal utvikle evnen til å tenke kritisk. Det samme gjelder under de grunnleggende ferdighetene "lesing" og "digitale ferdigheter" der elevene skal kunne forholde seg kritisk og selvstendig til tekster og ulike typer digitale kilder. Ingen av kompetansemålene inneholder noen form for kritisk tenking, kritisk tilnærming eller lignende fagbegreper, men noen av kompetansemålene kunne nok ha blitt plassert under et av de nevnte begrepene som overordnet tema. Et eksempel er "orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget" (Kunnskapsdepartementet, 2013). I den gamle læreplanen er ikke det å tenke kritisk et totalt fremmed begrep, men det er ikke nevneverdig vektlagt heller.

I den nye læreplanen derimot, kommer kritisk tenking og tilnærming mer til syne. LK20 utbroderer begrepene i større grad og klarer etter min mening å skape en rød tråd gjennom hele læreplanen. I overordnet del under opplæringens verdigrunnlag er det eget et punkt som heter "kritisk tenking og etisk bevissthet", der det står at "kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft." (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hovedessensen her er at opplæringen skal gi elevene evnen til å vurdere ulike kilder til kunnskap, være kritiske til

disse kildene, forstå at vitenskapelig og kritisk tenking rundt utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer, skaper ny kunnskap. Derfor er det viktig at respekt for etablert viten balanseres med utforskende og kreativ tenking. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I læreplanen for norsk finnes kjerneelementet "kritisk tilnærming til tekst" som ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) kan forstås som en konkretisering av blant et av de overordnede målene som finnes i opplæringens verdigrunnlag, kalt "kritisk tenking og etisk bevissthet". I forbindelse med dette kjerneelementet blir literacy som tilgangskompetanse nevnt, og målet med kjerneelementet er å gjøre elevene i stand til "reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har" (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at elevene skal kunne tilegne seg denne kompetansen er det viktig at man ser de andre kjerneelementene og de grunnleggende ferdighetene i sammenheng. For eksempel er "kritisk tenkning og etisk bevissthet" fra opplæringens verdigrunnlag i overordnet del sett i sammenheng med kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst fordi elevene ikke bare skal lære seg å vurdere og analysere andres tekster, men også hva de selv ytrer. Et mål med dette kjerneelementet er at elevene skal "vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre" (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det å vurdere tekster kritisk og det å være kritisk bevisst til tekster nevnes i de grunnleggende ferdighetene lesing og digitale ferdigheter. Og i det tverrfaglige temaet "demokrati og medborgerskap" i norskfaget står det at "gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenking og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon." (Kunnskapsdepartementet, 2019). "Bærekraftig utvikling" er et annet tverrfaglig tema der norskfaget skal bidra til at elevene kan påvirke samfunnet gjennom språk. "Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning." (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre finnes det kompetansemål som går inn under kritisk tenking, grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer. Et par eksempler er følgende kompetansemål etter 10. trinn: "utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon" og "lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler" (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg synes dette tydeliggjør at læreplanen



LK20 er mer gjennomtenkt, og laget på en slik måte at sentrale begreper og tanker om hva som er viktig for elevers læring kommer fram i hele læreplanen, kontra deler av den slik som jeg oppfatter LK06.



## 4 Metode

Metodekapittelet vil inneholde teoretiske forankrete begrunnelser for de valgene jeg har gjort under innsamling av data, forskningsmetode og analyse. Jeg vil også skrive om studiens validitet og reliabilitet, der jeg kommer inn på hva som styrker studiens kvalitet og hva som eventuelt kan være svakheter ved den.

### 4.1 Kvalitativ metode

Min metode for masteren kan anses som kvalitativ, noe som medfører visse muligheter og begrensinger gjennom; undersøkelsens profil, undersøkelsens opplegg, datainnsamlingen og tolkningen av data (Holme & Solvang, 1996 sitert i Bjørndal, 2017, s. 122). "Kvalitative undersøkelses profiler har den fordel at de i stor grad åpner for en helhetsforståelse av sosiale prosesser og sammenhenger blant noen få undersøkelsesenheter" (Bjørndal, 2017, s. 122). Dette sammenfaller med det Gleiss og Sæther (2021, ss. 29-30) sier om kvalitativ metode, eller "tilnærming" som de har valgt å kalle det. De nevner at åpenhet og fleksibilitet er styrker ved en kvalitativ tilnærming, og at "den dermed gir større muligheter til å undersøke spørsmål forskeren ikke hadde forestilt seg på forhånd, og la forskningsdeltakernes egne perspektiver på et tema styre utviklingen av kunnskap." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Jeg har selv gjort små justering på prosjektet ut ifra datamaterialet jeg har samlet inn, som for eksempel at jeg har spisset problemstillingen og forskningsspørsmålene slik at de samsvarer bedre med datamaterialet jeg har samlet inn fra informantene. Sosiale prosesser og sammenhenger vil jeg si er sentralt for min undersøkelse, da jeg har prøvd å finne ut hvordan lærerne oppfatter, reflekterer og underviser om kritisk tenking. Bjørndal (2017, s. 122) virker å være samstemt i lag med Gleiss og Sæther da han også mener det er mindre struktur og mer fleksibilitet i kvalitativ forskning, noe som videre gir muligheten til å endre forskningsprosjektet etter hvert som det utvikler seg. Videre nevner Bjørndal (2017, s. 123) at "Den kvalitative metodens styrke ligger blant annet i at man får tilgang til en stadig dypere forståelse av den problemstillingen man arbeider med". Datainnsamlingsprosessen under en kvalitativ undersøkelse ligger nærmere hverdagssamtalen enn den gjør den samfunnsvitenskapelige forskningsprosessen, noe som gir "informanten større grad av frihet til å gi uttrykk for sin egen forståelse av det som blir undersøkt. Fordelen ved dette er at data blir mer troverdige." (Bjørndal, 2017, s. 123). En annen positiv side er at fleksibiliteten i en kvalitativ undersøkelse gir muligheten for gode relevante tolkninger av data, men at denne fleksibiliteten kan føre til at man samler inn ulik informasjon fra de forskjellige informantene.

Resultatet av dette blir ifølge Bjørndal (2017, s. 123) at "tolkningene må bli mindre entydige.". En svakhet med forskningsprosjektet mitt kan da være denne ustrukturen. Hadde jeg for eksempel valgt en kvantitativ tilnærming ville jeg kanskje hatt tydeligere plan og forskningsdesign fra starten av, i motsetning til at deler av prosjektet har blitt til underveis i prosessen. En kvantitativ tilnærming hadde også gitt muligheten til å samle inn, kartlegge og få oversikt over et større datamateriale (Gleiss & Sæther, 2021, s 30).

Det er viktig å påpeke at dette er generelle muligheter, begrensinger, fordeler og ulemper, og at jeg må være i stand til å se de sterke og svake sidene som er spesifikke for min undersøkelse (Bjørndal, 2017, s. 123). Dette er noe jeg kommer tilbake til i kapitlet om masterens reliabilitet og validitet.

## 4.2 Intervju

For å svare på problemstillingen fant jeg ut at intervju av lærere var en metode som passet bra for å samle inn det datamaterialet jeg var ute etter. Når man gjennomfører et intervju må det planlegges godt, så jeg utformet derfor en intervjuguide som jeg diskuterte i lag med min veileder. Grundige forberedelser er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 78) viktig for å få relevant informasjon til det du trenger svar på, og da er det blant annet en fordel at spørsmålene blir utarbeidet i forveien. Ulempen med intervju er nettopp planleggingen, det tar mye tid både når det kommer til forarbeidet og etterarbeidet, noe som gjør at det ofte bare blir et fåtall personer som blir intervjuet (Bjørndal, 2017, s. 107). En annen ulempe er at du som intervjuer kan påvirke informanten med dine oppfatninger, derfor er det viktig å være klar over dette slik at du kan begrense påvirkningen du har (Bjørndal, 2017, s. 108).

Intervjutypen jeg valgte var "individuelle semistrukturerte intervju", noe som gir meg som intervjuer muligheten til å justere intervjuet underveis. Dette kan være i form av oppfølgingsspørsmål som er relevant der og da, eller endring av rekkefølgen av spørsmålene i intervjuguiden min. Det gir også mulighetene for informantene å utbrodere svarene sine hvis de føler det er hensiktsmessig (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 79-80). Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 80) er denne typen intervju kanskje den vanligste innen kvalitativ forskning og legger opp til at man kan sammenligne intervjuene med de forskjellige informantene, noe jeg gjør i analysen. Siden jeg har intervjuet to stykker, er det mulig at det kommer frem både likheter og ulikheter som jeg kan sammenligne og drøfte. "Kombinasjonen av struktur og åpenhet gir intervjuet en retning, samtidig som man har mulighet til å forfølge uventede opplysninger." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Dette er noe jeg opplevde da jeg under det ene

intervjuet ble en som reflekterte i lag med informanten over hvilke erfaringer vi begge hadde rundt blant annet arbeidsmetoder i norskfaget, og hvordan man kan jobbe med kritisk tenking i forskjellige fag, temaer og arbeidsmetoder. Dette gjelder kun for datamaterialet jeg har samlet fra "lærer 2" i analysen. Ved en slik tilnærming kan intervjueren ifølge Bjørndal (2017, s. 111) anses som en aktiv lytter, noe som hjelper til med å holde intervjuet inne på de temaene og den informasjonen du er ute etter. En svakhet ved at jeg reflekterte i lag med den ene informanten er at jeg både bevisst og ubevisst kan ha styrt intervjuet i en retning som påvirket svarene til informanten. I verste fall har jeg gått glipp av gode synspunkter og tanker i deler av intervjuet.

For å svare på min problemstilling er jeg ute etter hva hver enkelt informant mener om det jeg stiller spørsmål om, derfor er individuelle intervjuer det mest hensiktsmessige for min masteroppgave. Dette med å skille hver enkelt informant og se nærmere på deres meninger og oppfatninger, er noe Gleiss og Sæther (2021, s. 81) mener individuelle intervjuer er velegnet til. Bjørndal (2017, s. 107) sier at "samtalen er kanskje den beste måten å ta del i en annen persons tanker på – i å ta den andres perspektiv.". Det er flere positive sider ved å gjennomføre individuelle intervjuer, som for eksempel at det er lett å avtale hvor og når intervjuet skal finne sted, og under intervjuet vil det være et godt miljø for at informanten faktisk kommer til ordet og får sagt det han eller hun mener. Det er også lett for meg som intervjuer å holde styr på selve intervjuet (Bjørndal, 2017, s. 110). Det er også fordelaktig at intervjuet blir gjennomført i skjermede omgivelser, og at man klarer å skape ro, fjerne forstyrrende elementer og har respekt for informanten. Dette kan gjøres ved å vise genuin interesse, åpenhet for det informanten sier og at man er oppmerksom på sitt eget kroppsspråk (Bjørndal, 2017, s. 111). Her er det verdt å nevne at en svakhet kan være at informantene kunne ha gitt bedre og bredere datamateriale om jeg hadde gjennomført gruppeintervju. I et gruppeintervju kunne jeg ha fått andre svar, i og med at dynamikken i intervjuet ville ha vært annerledes. Informantene har i et gruppeintervju muligheten til å påvirke hverandres svar (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 80-81).

Relasjonen mellom informanten og forskeren er noe som vil påvirke intervjuet. Jeg som forsker har det formålet med å få noe ut av intervjuet fra informanten, det er derfor viktig å skape gode relasjoner da både forskeren og informantens personlighet påvirker intervjuet. Jeg har intervjuet to personer som jeg godt vet hvem er og hadde gode relasjoner med fra før, da jeg har vært vikar på skolen de jobber på. Dette kan absolutt ansees som en svakhet siden det i stor grad kan ha påvirket svarene jeg har fått under intervjuet. Det er ifølge Gleiss og Sæther

(2021, s. 88) to begrepspar som ofte blir brukt om relasjonen mellom informanten og forskeren, "insider- og outsiderposisjonen". Outsiderposisjonen står utfor den sosiale gruppa som studeres. Insiderposisjonen, som jeg ville definert meg selv som beskrives slik: "En forsker som er "på innsiden", er en del av den sosiale gruppa eller feltet som studeres, for eksempel en masterstudent som intervjuer lærere ved egen arbeidsplass eller praksisskole." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88). Det vil ofte være vanskelig å skille mellom en outsider og insider, for i praksis vil de fleste være begge deler på forskjellige måter, som for eksempel så kjenner jeg til lærerhverdagen ved å ha vært i praksis og jobbet som vikar, men har ikke inngående kjennskap til hvordan lærerhverdagen er på skolen hvor jeg gjennomførte intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 88-89). Gleiss og Sæther (2021, s. 88) argumenterer også for at det finnes forskjellige myter til posisjonene, noen mener at man må ha insiderposisjon for å få tilgang til sann kunnskap, "fordi det er kun ved å være på innsiden av informantens sosiale miljø at man kan få tilgang til og fortolke informantens erfaringer og refleksjoner." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88). På den andre siden kan insiderposisjonen føre til at objektivitet ikke er mulig, og man derfor må være i en outsider posisjon for å få sann kunnskap (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88). For min egen del er det derfor viktig å være klare over min egen posisjon og rolle i intervjuet, slik at mine tanker og refleksjoner i analysen fremstår som objektive og minst mulig påvirket av at jeg for eksempel har godt kjennskap til informantene. Insider- og outsiderposisjonen har også fordeler og ulemper som får betydning for kunnskapsutviklingen i forskningsprosjektet. Ved å være en insider får jeg ved mine kunnskaper og erfaringer et godt grunnlag som gjør det lett for meg å stille gode spørsmål til informanten, men som videre kan føre til at jeg "overser viktig informasjon om vanlige måter å tenke på eller gjøre ting på i den aktuelle gruppa, fordi dette tas for gitt." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89). Outsiderposisjonen kan lettere gi et bilde på ting som "medlemmene" i den aktuelle gruppa ville oversett, men kan igjen føre til at spørsmålene jeg som forsker stiller, "oppleves som irrelevante eller rare for informanten." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89). Videre skriver Gleiss og Sæther (2021, s. 89) at man kan fremstå som en insider eller outsider for å skape en relasjon til informanten, men dette var ikke noe jeg aktivt forsøkte på hverken før, under og etter intervjuet. Jeg tok det litt på strak arm uten å reflektere over hva slags påvirkning det hadde for intervjuet sin del. Dette kan ha farget intervjuet uten at jeg selv har vært klar over det. Et eksempel på det kan være at jeg har brukt fagord og begreper i intervjuet som har ført til at avstanden mellom meg som forsker og informantene har minsket, og at det derfor kan ha blitt tilbakeholdt informasjon. Motparten til dette vil være å bevisst øke avstanden ved å kommunisere at man ikke har mye kunnskap om temaet, noe kan føre til

at informanten deler på informasjon han eller hun ikke ville ha sett på som relevant å dele (Gleiss & Sæther, 2021, s. 89).

#### **4.2.1 Intervjuguide**

For å gjennomføre selve intervjuet har jeg utformet en intervjuguide med tolv spørsmål knyttet til forskjellige aspekter ved det å være lærer og undervise om kritisk tenking (Se vedlegg 1). Intervjuguide er noe jeg har brukt før når jeg har hatt datainnsamling, og er en metode jeg er godt kjent med, noe som gjorde at det var et naturlig valg for meg for denne masteren. "En intervjuguide er en mer eller mindre detaljert oversikt over temaer og/eller spørsmål som skal tas opp i løpet av et intervju." (Bjørndal, 2017, s. 109). Det er en vanlig måte å planlegge et intervju på, og kan både brukes som en ren mal under intervjuet, eller som en huskeliste for de temaene du ønsker å snakke om med informanten din. (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Jeg brukte hovedsakelig intervjuguiden som mal for intervjuet, og siden jeg gjennomførte et semistrukturert intervju var jeg forberedt på at det kom til å bli avsporinger i form av oppfølgingsspørsmål og utbroderinger. Denne fleksibiliteten gjorde at jeg fikk svar på mine sentrale spørsmål, men det åpnet også opp for annen relevant informasjon. Selve formålet med intervjuguiden er å skaffe "rikholdig informasjon om en sak" (Bjørndal, 2017, s. 109). Selv om Bjørndal (2017, s. 109) hevder at intervjuguide er velegnet for gruppeintervju, følte jeg selv at det var det rette valget for min master, jeg fikk datamaterialet jeg var ute etter, samt rikholdig tilleggsopplysninger på ting som jeg ikke hadde forventet jeg skulle få. Et viktig moment for samtaledynamikken i intervjuet er å starte med enkle spørsmål før man så går inn på mer krevende, følelsesmessige, sensitive eller engasjerende temaer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 91).

Etter hvert som intervjuene utartet seg, stilte jeg oppfølgingsspørsmål som ifølge Bjørndal (2017, s. 113) kan bidra til å sikre mere og bedre informasjon, noe som videre kan være avhengig av hvor strukturert intervjuet er. Intervjuene var relativt ustrukturerte og i det ene intervjuet var det momenter der både jeg og informanten reflekterte over spørsmålene i lag som nevnt tidligere. Jeg synes selv det fungerte godt og følte at jeg satt igjen med et bredt datamateriale. Det finnes forskjellige typer oppfølgingsspørsmål som hver har sin rolle, den ene typen er spørsmål som fyller tomrom når det gjelder for eksempel hvor noe har skjedd, hva, hvem, når, hvordan og så videre. Den andre typen spørsmål er oppfordringer til informanten for å utdype noe de har sagt, mens den siste typen spørsmål er for å oppklare og presisere noe de har sagt (Ålvik, 1993 sitert i Bjørndal, 2017, s. 113). De fleste

oppfølgingsspørsmålene jeg stilte var for å få informantene til å utdype eller oppklare noe interessant de hadde sagt.

### **4.3 Utvalg og databehandling**

For å finne informanter valg til intervjuet lagde jeg noen kriterier for utvalget, noe som ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 39) ofte kalles for kriteriebaserte utvalg. Dette er videre en tilnærming som kan plasseres i kategorien "ikke-sannsynlighetsutvalg", der utvalgene ikke er valgt tilfeldig, og det ikke er mulig å generalisere det utvalget sier om for eksempel en større populasjon av befolkningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Mine kriterier baserte seg på at informantene hadde jobbet en god stund som norsklærer, at det var en fordel om de hadde erfaringer med både LK06 og LK20, eller at de hadde en etterutdanning i norsk med LK20 som gjeldene læreplanverk. Dette gjorde at det var vanskelig å få tak i informanter, men jeg fikk til slutt tak i to som ønsket å stille opp. Jeg tok direkte kontakt med de jeg hadde tilgang til på e-post, noe som har en tendens til å gi negative svar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Kriteriene gjør at man som forsker må være bevisst på hva slags antagelser som ligger bak kriteriene man har valgt. Derfor er det viktig å reflektere over sin egen forståelse rundt kriteriene som brukes, slik at man for eksempel unngår stereotyper og klarer å se relevansen i masteren (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39).

#### **4.3.1 Registrering av informasjon og transkribering**

For å registrere det som ble sagt under intervjuet brukte jeg taleopptakappen på telefonen min. Intervjuene varte ikke så altfor lenge, det ble rundt 25 minutter på hvert intervju. Fordelen med å ta opp det som blir sagt er at man får med seg alt og at man bruke direktesitat fra opptaket, men det er en tidskrevende jobb å transkribere det i ettertid (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 96-97). Dette samsvarer med det Bjørndal (2017, s. 114) sier om at lydopptak sikrer nøyaktig og fullstendig informasjon, og at transkribert tekst ofte er svært nyttig selv om det er tidkrevende. Bjørndal tilføyer også at det gir muligheten til å være til stede i samtalen. Jeg brukte rundt to til tre timer per intervju på å transkribere og gjøre de klare for analyse. Det første jeg gjorde var å sette telefonen inntil dataen og spilte inn det som ble sagt rett inn i Word, med Word sin diktat funksjon. På den måten fikk jeg automatisk skrevet ned en veldig grov transkripsjon som jeg redigerte manuelt etterpå. Når det er sagt er jeg usikker på hvor mye tid jeg sparte på det. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 97) kan transkribering anses som første steg i analysedelen av datamaterialet, dette fordi man kan gå inn i datamaterialet på en helt annen måten enn under intervjuet. I det ene intervjuet transkriberte jeg alt som ble sagt,



mens i det andre valgte jeg bort småord og avsporinger som jeg ikke følte var relevante for mitt bruk, dette for å spare tid. Gleiss og Sæther (2021, s. 97) skriver at man kan gå tilbake til opptaket og hente ut det som ble utelatt hvis noe av det blir relevant allikevel. Grunnen til at jeg utelot deler av intervjuet er fordi jeg skal analysere det de faktisk har sagt, ordene de bruker og hvilken sammenheng ordene brukes i, jeg skal ikke gjøre en språklig analyse. Derimot kan småord og stopp si noe om at informantene bruker tid på å tenke eller er usikker på hva de skal svare (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Dette er noe jeg oppfattet det var lite av, dermed har jeg ikke brukt mye tid på å få med dette. Jeg valgte også å sette punktum og komma i den transkriberte teksten, for å ha en lettlest tekst for min egen del. Flyten i intervjuet gjorde at det var relativt lett å vurdere hvor det var naturlig å sette tegn. Det er viktig for meg som skal analysere at jeg er bevisst på hva tegnsetting har å si for min fortolkning av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Det siste valget jeg gjorde var å omforme dialektbruken hos informantene til bokmål, dette var også for å gjøre teksten lettlest og for å anonymisere dem. En annen fare som kan oppstå ved å transkribere informantens muntlige språk ordrett, er at de kan fremstå som "lite velartikulert – og i verste fall uintelligent – i det skriftlige forskningsarbeidet." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 99). Totalt sett har jeg prøvd å la valgene under intervju og analyse påvirke datamaterialet minst mulig, men samtidig er jeg klar over at mine egne fortolkninger av datamaterialet kan ha blitt påvirket av disse valgene. Et eksempel er avsporinger som jeg har vurdert som irrelevante, kan ha blitt relevante etter hvert som analysedelen har tatt form.

#### **4.4 Analysemetode**

Analyse går på å dele datamaterialet opp i mindre deler slik at man kan se hvordan de ulike delene forholder seg til hverandre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Dette kan sees i sammenheng med det Bjørndal (2017, ss. 134-135) sier om at å analysere i hvert fall innebærer:

- Å forenkle
- Å klassifisere og sammenligne
- Å kartlegge karakteristiske mønstre
- Å forklare årsaken til mønstrene og vurdere konsekvenser av dem

I mitt tilfelle har det vært å se på de ulike svarene jeg fikk av informantene i intervjuguiden, og videre om jeg har klart å se og skape en mening ut ifra det i lag med teorien jeg har presentert tidligere i oppgaven. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 171) trenger ikke målet med

en analyse å "være noe mer enn at man skal komme under overflaten i arbeidet med egne data, og at det skal være mulig å beskrive stegene man har tatt i arbeidet med å komme fram til funnene og fortolkningene.". For meg har dette den betydningen at jeg ikke skal komme fram til noe nyskapende og originalt som ingen andre har gjort før meg, men heller det å gjøre et stykke arbeid der jeg gjennom hele prosessen lærer noe. Det jeg kommer fram til i analysen vil ikke nødvendigvis ha noen annen betydning enn at jeg har fått noen egne personlige tanker, erfaringer og refleksjoner rundt temaet kritisk tenking. "Analyse er dermed en aktiv prosess hvor man skaper mening gjennom å lage grupperinger av elementer som har noen fellestrekk, for eksempel ulike typer atferd, ulike meninger om et tema eller forskjellige identiteter." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). De ulike typene atferd, meninger, temaene og identitetene kalles gjerne for kategorier. Hvis jeg har sett noe spesielt i hvert intervju som jeg anser som interessant, har jeg prøvd å lage en kategori ut ifra det (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). "Ved å bearbeide datamaterialet på denne måten kommer det fram nye trekk ved materialet." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Jeg har selv prøvd å skape mening og kategorier ut ifra det datamaterialet jeg har samlet inn. Dette fordi jeg ønsker å se om enkelte svar fra informantene kan tyde på eller hinte til noe som jeg selv ikke har tenkt over. Dette er en induktiv tilnærming til analysedelen i og med "at kategoriene hentes fra datamaterialet, og står i motsetning til en mer deduktiv analysemetode, hvor kategoriene er etablert på forhånd." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Videre skriver Gleiss & Sæther (2021, ss. 171-172) at analysen starter lenge før man analyserer selve datamaterialet. Måten forskningsprosjektet er designet på vil prege analysen før datamaterialet er samlet inn, det vil si at hele forskningsdesignet er under konstant utvikling slik at de forskjellige delene av prosjektet skal henge mest mulig sammen. Jeg har endret og spisset problemstillingen og forskningsspørsmålene før, under og etter datainnsamlingen og analysen, basert på det jeg har lest og skrevet av teori og metode. Man må hele tiden vurdere og justere om det man har av teori og analyse samsvarer med både hverandre, og problemstillingen og forskningsspørsmålene. "Skiveprosessen er i seg selv også en fortolkende prosess hvor man får klarhet i egne tanker og kanskje oppdager nye sider ved datamaterialet." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 172). Etter hvert som jeg har skrevet, har datamaterialet blitt tydeligere ovenfor meg og jeg har fått klarere tanker om hva jeg skal fortolke datamaterialet mitt til. Dette har i lengden hjulpet meg å se en helhet i det datamaterialet jeg har tilgjengelig, samt at jeg har sett større sammenhenger til det teoretiske utvalget jeg har med i oppgaven. Det er viktig å understreke at jeg ikke har kunnet analysere alt fordi "Analyse innebærer alltid at man velger å ha noe i fokus – og å overse noe annet" (Bjørndal, 2017, s. 135). Om jeg har valgt rett måte

å tilnærme meg analysen på er vanskelig å svare på. Slik jeg nevnte tidligere anser jeg min tilnærming til analyse som induktiv. Hadde jeg valgt en mer deduktiv tilnærming hadde jeg nok fått et annet datamaterialet, i og med at jeg på forhånd hadde vært mer sikker på hva jeg faktisk hadde vært ute etter, noe som antagelig hadde blitt gjenspeilet gjennom at intervjuguiden hadde vært mer spisset, med mindre rom for avsporinger og oppfølgingsspørsmål.

#### **4.4.1 Koding**

Slik jeg forestilte meg datamaterialet jeg kom til å få ved å bruke intervju, så jeg for meg at koding var en grei måte å analysere det på. Det går kort ut på å dele opp intervjuene inn i mindre enheter, for å så gi enhetene en kode som er "et ord eller en setning som uttrykker noe om en avgrenset del av datamaterialet. En kode kan dermed forstås som en slags merkelapp eller hashtag som knyttes til datamaterialet." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Kodene kan så brukes for å beskrive datamaterialet, før man videre kan sortere kodene inn i forskjellige overordnede kodegrupper. Dette forenkler datamaterialet, i og med at innholdet blir om til koder som gjør at du får oversikt over helheten i materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Videre sier Gleiss & Sæther (2021, s. 174) at det ikke er nødvendig å kode hele datamaterialet like detaljert, på grunn av at det kan dukke opp deler i materialet som ikke er relevante for å svare på problemstillingen. Jeg har selv valgt det jeg synes er hensiktsmessig å ta med, men en feilkilde som kan oppstå på grunn av det er min egen vurdering over hva som er relevant eller ikke. Jeg kan ha gått glipp av noe relevant allikevel fordi jeg for eksempel ikke har sett sammenhengen mellom noen av svarene jeg har fått.

Vi kan skille mellom empirinær koding og tematisk koding (Tjora, 2017, ss. 197-205 sitert i Gleiss & Sæther 2021, s. 174). Jeg har tatt i bruk empirinær koding som baserer seg på å kode det man legger merke til i datamaterialet som for eksempel ord og uttrykk, som nevnt tidligere er det en induktiv tilnærming. Videre kan man skille kodingen inn i strukturert og ustrukturert koding. Strukturert koding er det valget jeg har tatt for å analysere mitt datamateriale, og innebærer at man lager et begrenset antall koder. Gleiss og Sæther (2021, s. 176) forklarer en strukturert form for koding i det følgende:

"Dette gjøres ved at forskeren utarbeider en kodestruktur eller kodebok, som er en oversikt over alle kodene man har brukt, og hvordan disse kodene er relatert til hverandre. En slik kodestruktur vil typisk inneholde koder på forskjellige nivåer, hvor noen er mer overordnede og andre kan forstås som underliggende koder."

For å videre sorterer kodene i de forskjellige nivåene er det hensiktsmessig å sortere kodene i grupper. For eksempel så har jeg brukt *dømmekraft* som en overordnet kodegruppering, der jeg videre har plassert kodene *bevisstgjøring*, *påvirkningskraft* og *selvstendighet* i.

For å kode selve datamaterialet har jeg brukt Word og laget en tabell med utdrag fra intervjuene på den ene siden, og kode og kodegruppe sidestilt på andre siden. Det er viktig å påpeke at analysen vil ha en viss grad av subjektiv fortolkning, selv om jeg som forsker prøver å være så objektiv som mulig. Denne subjektive fortolkningen ville ha vært annerledes om en annen forsker hadde fortolket det samme datamaterialet som meg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 178). I og med at jeg har valgt en induktiv og strukturert analysemetode for kodingen, åpner det opp for en mer åpen og kreativ analyse. Jeg som forsker har gått inn i datamaterialet for å finne noe interessant i svarene fra informantene laget en "assosiasjon eller kobling ved å bruke sansene, forforståelse, tidlige forskning, teoretiske perspektiver og egne erfaringer og følelser." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 179). Disse assosiasjonene hjelper forskeren å finne noe interessant i datamaterialet, noe som videre må bearbeides for å kunne se de forskjellige elementene og hvordan de forholder seg til i helheten av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 179).

## 4.5 Forskningsetikk

Som forsker må jeg ta hensyn til forskningsetiske retningslinjer, spesielt når det er rettet mot samfunnsvitenskap og humaniora. Dette gjelder gjennom hele forskningsprosessen fra utarbeiding av forskningsdesign til datamaterialet, analyse og konklusjon. Det er derfor viktig å bruke skjønn og reflektere over de valgene man tar igjennom prosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Et av de første forskningsetiske stegene jeg gjorde i masterprosessen var å sende inn et meldeskjema på Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine nettsider. I skjemaet fylte jeg ut hva formålet med forskningsprosjektet var, hvor mange informanter jeg kom til å ta kontakt med, hvilken aldersgruppe de tilhørte og om det var sensitive personopplysninger som skulle behandles. Hvordan jeg skulle behandle datamaterialet, hvor det ble lagret og hvor lenge jeg hadde tenkt å lagre det, informerte jeg også om. Jeg fylte videre inn hva slags metode jeg kom til å bruke for å samle inn data, i mitt tilfelle intervju på lydopptak. I tillegg sendte jeg inn et samtykkeskjema og intervjuguiden til vurdering. Meldeskjemaet ble automatisk godkjent basert på informasjonen jeg fylte ut, og er sammen med datamaterialet jeg har samlet inn gyldig til 01. juni 2023.

De tre mest sentrale prinsippene for forskningsetikk er ifølge Gleiss og Sæther (2022, s. 43) "informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering og å unngå negative konsekvenser for deltakerne.". I prosessen jeg gjorde for å finne informanter sendte jeg ut en samtykkeerklæring for deltagelse i mitt forskningsprosjekt som deltagerne måtte lese over og fylle ut (Se vedlegg 2). Skjemaet ble utarbeidet fra en mal som lå på NSD sine nettsider. I skjemaet forklarte jeg hensikten med forskningsprosjektet, datamaterialet som skulle samles inn og hvilke forskningsetiske hensyn jeg hadde tatt. "Informert samtykke er et grunnprinsipp i all forskning. Kravene til samtykke er at det skal være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Jeg har prøvd å være så åpen som mulig for å beskrive forskningsprosjektet og datamaterialet jeg har samlet inn. Jeg har reflektert over hva som er hensiktsmessig å ta med i samtykkeerklæringen, og har prøvd å være kortfattet og utvetydig slik at de aller viktigste detaljene i forskningsprosjektet blir beskrevet. Det er uansett vanskelig å få med all informasjon i forskningsprosjektet uten at det kan virke overveldende på deltagerne ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 44).

Konfidensialitet og anonymisering går på det å ikke gjengi noe personlig fra intervjuene som kan avsløre hvem informantene er. I og med at masteren publiseres vil det være umulig å få full konfidensialitet, siden det datamaterialet som tas med i masteren gjøres tilgjengelig for andre. Dermed handler det om å begrense tilgangen til det jeg har samlet inn av data og anonymisere deltagerne slik at de ikke kan spores (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Dette har jeg gjort ved at kun jeg har hatt tilgang til datamaterialet på som har vært lagret på min personlige PC, samt at informantene har blitt anonymisert ved å kalle de "lærer 1 og 2" i stedet for navnene deres. Verken kjønn eller alder kommer frem i datamaterialet mitt.

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 46) handler det tredje forskningsetiske prinsippet om at deltagerne ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet. Spesifikt for mitt forskningsprosjekt vil det være å unngå å stille deltagerne i dårlig lys ut ifra det de har svart på intervjuet og hvordan jeg fortolker svarene deres. Dette kan skje ved å for eksempel "avdekke lite variert undervisningspraksis, utilstrekkelige fagkunnskaper eller dårlige holdninger." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 46). Under forskningsprosessen er det et spørsmål om tillit mellom forsker og informantene. Jeg har fått informantenes tillatelse til å samle inn data som sier noe om deres yrkeshverdag, men de har ingen innflytelse over hvordan jeg fortolker datamaterialet. Jeg har også et ansvar når det gjelder å unngå at mine fortolkninger får negative konsekvenser for informantene, men samtidig må jeg være kritisk og sannferdig i arbeidet mitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 46). "Å håndtere slike dilemmaer er en etisk

balansegang som krever at forskeren bruker skjønn." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 46). Å bruke skjønn har jeg vært nødt til å gjøre under hele prosessen som har med datamaterialet mitt å gjøre. Jeg har for eksempel prøvd å unngå å fremstå som skråsikker i fortolkninger og konklusjoner, da jeg bare har et begrenset grunnlag å gjøre det på, på grunn av at masterprosjektet er såpass snevert. Gleiss og Sæther (2021, s. 46) mener det er viktig å sette seg inn i forskningsdeltagerens perspektiv, og bruke sin forestillingsevne og empati for å fortolke det deltagerne sier.

#### **4.5.1 Forskningsetiske hensyn under intervju og analyse**

Under intervjuene er det også viktig å tenke på forskningsetiske hensyn. Jeg som intervjuer er den som styrer intervjuet og fortolker det informantene velger å dele med meg, dette kan bidra til en asymmetri i maktforholdet mellom forsker og informant. Informanten har kun makten til å velge hva slags erfaringer og informasjon som skal deles (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Denne asymmetrien er ifølge Gleiss og Sæther (2021, ss. 92-93) forstått "som at forskeren har overtaket gjennom sitt fortolkningsmonopol.". Gleiss og Sæther (2021, s. 93) siterer videre Erving Goffman (1959) der de diskuterer to sosiologiske begreper, frontstage og backstage. Der frontstage handler om hvordan vi opptrer og oppfattes i en sosial offentlig sammenheng, handler backstage om det som "skjer bak kulissene." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). Man vil helst ha tilgang til både frontstage og backstage gjennom et godt forhold og tillit mellom forsker og informant, noe som er sentralt for å tilgang til et rikt datamateriale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). Jeg hadde som nevnt tidligere kjennskap til informantene, så forholdet var godt mellom oss. En svakhet i datamateriale som kan ha oppstått i denne sammenhengen, er at det har blitt skjevhet i balansen mellom det å ha en vennskapelig tone og en profesjonell relasjon. Informantene kan ha delt noe med meg som de i ettertid har angret på (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 93-94). Slik jeg ser datamateriale tror jeg ikke dette har skjedd, men det er greit å være bevisst på det.

Min jobb i analysedelen er å fortolke det informantene har sagt. Det de har gitt meg av datamateriale kalles fortolkning av første grad, og inneholder informantenes egne forståelser av et fenomen i en erfaringsnær tilstand. Dette står i motsetning til fortolkning av andre grad, som er meg som forsker sin fortolkning av deres fortolkning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186). I analysen har jeg ved bruk av teori fortolket nye meninger og forståelser av datamaterialet, kontra det å bare gjenfortelle og beskrive det som det er. Dette betyr at jeg kan ha fortolket noe som ikke sammenfaller med det informantene har sagt, noe som ifølge Gleiss og Sæther

(2021, s. 186) kan føles som et overtramp ovenfor informantene. "Å skrive om empiri som involverer mennesker, krever derfor kontinuerlig etisk refleksjon." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186). Dette har jeg prøvd å ta hensyn til når jeg kodet og fortolket data gjennom å presisere hvem som sier hva når det gjelder teori, sitater og fortolkning.

## 4.6 Reliabilitet og validitet

Gjennom hele forskningsprosjektet har jeg som forsker ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 201) et ansvar for å vurdere og reflektere kvaliteten i prosjektet. Dette gjøres som oftest ved å bruke begrepene validitet og reliabilitet for å vurdere arbeidet, og videre "etablere kriterier som kjennetegner god forskning." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

Reliabiliteten beskriver kvaliteten og troverdigheten til forskningsprosjektet, med andre ord om undersøkelsen er til å stole på. Gleiss og Sæther (2021, ss. 201-203) mener det er to vitenskapelige tradisjoner og dermed to måter å tilnærme seg både reliabilitet og validitet på. Den ene er den positivistiske tradisjonen og den andre er den sosialkonstruktive tradisjonen. Slik jeg vurderer og reflekterer over mitt prosjekt, ville jeg klassifisert det i en sosialkonstruktiv retning. Dette fordi den sosialkonstruktive tradisjonen mener at forskningen alltid vil ha et snev av forskerens subjektive meninger, og at det dermed er vanskelig å unngå partiskhet og objektivitet. Derfor vektlegges det "å være balansert og inkludere alle relevante perspektiver i analysen, samtidig som man er klar over at forskeren fortolker og setter sitt preg på datamaterialet." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Dette er noe jeg aktivt gjør i analysen da jeg prøver å se både sammenhenger, ulikheter, styrker og svakheter i datamaterialet og teorien. Det er også viktig å reflektere over forskningsprosessen som helhet, og hvordan jeg som forsker påvirker den. Å være transparent ovenfor leserne gjennom hele forskningsprosessen styrker reliabiliteten i sosialkonstruktivistisk forskning, da det ikke er mulig å reprodusere mitt forskningsprosjekt i og med at jeg er såpass sentral i datainnsamlingen og analysen (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 203-204).

"Validitet – eller gyldighet – kan defineres som kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner" (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Henger hele forskningsdesignet godt sammen? Har jeg valgt en metode som er godt egnet for min undersøkelse og for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine? Og har jeg faktisk tatt i bruk datamaterialet i fortolkningene og konklusjonen? Dette er spørsmål jeg kontinuerlig har tenkt over gjennom under forskningsprosessen, og videre prøvd å tydeliggjøre skriftlig i masteroppgaven ovenfor leserne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Slik

jeg forstår det handler det om hvor valid eller gyldig det totale arbeidet mitt er, og da er det å være transparent og reflektert sentralt. Som jeg nevnte tidligere oppfatter jeg at mitt forskningsprosjekt lener mot en sosialkonstruktivistisk tilnærming. En av måtene man kan styrke validitetene er da ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 206) "å reflektere over hva slags kunnskap ulike metoder kan gi, og hvilke begrensinger de har.". Siden jeg har intervjuet lærere så er det deres fortolkninger om egen undervisning, kunnskap og refleksjoner jeg har fortolket med teorien jeg har valgt, jeg har ikke observert hva de faktisk gjør i for eksempel en undervisningssituasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). En svakhet med dette er at jeg må ha tillit til at det informantene sier faktisk er sant, i stedet for å observere det i en klasseromssituasjon. Fordelen er at de har muligheten til å gi mye informasjon om temaet i motsetning til at jeg skulle observert de. Et annet aspekt ved validitet er det som ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 207) kalles for ekstern validitet eller generalisering, noe som er mer vanlig i kvantitative undersøkelser som for eksempel bruker statistikk og store mengder data. "Generalisering referer til muligheten for å generalisere funn fra én kontekst til en annen." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). En slik type generalisering er ikke mulig for mitt kvalitative forskningsprosjekt på grunn av at jeg har et lite utvalg med informanter "som ikke kan sies å være representative." (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207).

En svakhet jeg har sett i mitt prosjekt er at jeg fikk samlet inn mindre data enn jeg hadde forventet på spørsmål vedrørende forskjeller og likheter på LK06 og LK20, spesielt med forbindelse med spørsmål 9 i intervjuguiden (Se vedlegg 1). Dette har gjort at det har blitt et noe snevert grunnlag for å gjøre en analyse og så videre konkludere på noe håndfast når det gjelder det første forskningsspørsmålet. Jeg har likevel samlet inn data som jeg føler har vært interessant og tilstrekkelig nok til å drøfte og analysere, men jeg er klar over at det er lite data til å fortolke noe håndfast og konkret.



## 5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet skal jeg analysere og drøfte de utdragene jeg har ansett som relevante for å svare på min problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittelet er delt inn etter hvert forskningsspørsmål der jeg har fordelt datamaterialet og analysert ved å bruke koder for å beskrive utdragene fra datamaterialet. Videre har jeg drøftet og fortolket utdragene med teori og tidligere forskning. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er følgende:

*Hvilke refleksjoner rundt kritisk tenking i norskfaget kommer til uttrykk hos to lærere i ungdomsskolen?*

1. *Hvordan tolker lærerne kritisk tenking i LK20, spesielt med tanke på kjerneelementet i norsk "kritisk tilnærming til tekst" og "kritisk tenking og etisk bevissthet" fra opplæringens verdigrunnlag?*
2. *Hvordan underviser lærerne for å utvikle kritisk tenking hos elevene?*
3. *Oppfatter lærerne at elevene sin kritiske tenking har endret seg de siste årene?*

### 5.1 Lærernes tolkning av kritisk tenking i LK20

En motivasjonsfaktor for meg ved å skrive denne masteren var å kunne få et innblikk i lærerhverdagen, og mer spesifikt hva lærerne tenker rundt det som står om kritisk tenking i læreplanverket. Her var det som nevnt tidligere viktig for meg at informantene hadde en viss erfaring i læreryrket, og gjerne erfaring med både LK06 og LK20 for å undersøke hvilke refleksjoner lærerne hadde rundt kritisk tenking i læreplanverkene. I denne delen av analysen vil jeg presentere noen sitater og refleksjoner fra transkripsjonen som jeg har analysert og kodet. De tre kodene jeg har brukt på datamaterialet er *bevisstgjøring*, *påvirkningskraft* og *selvstendighet*. Jeg har satt begrepene i en kodegruppe som jeg har kalt *dømmekraft*.

Dømmekraft synes jeg er et begrep som sammenfletter og beskriver de andre kodene da det er en essensiell del av det å tenke kritisk, samt at det er et sentralt begrep som finnes i opplæringens verdigrunnlag under "kritisk tenking og etisk bevissthet"

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskningsspørsmålet jeg skal svare på er: *Hvordan tolker lærerne kritisk tenking i LK20, spesielt med tanke på kjerneelementet i norsk "kritisk tilnærming til tekst" og "kritisk tenking og etisk bevissthet" fra opplæringens verdigrunnlag?*

I intervjuguiden stilte jeg spørsmålet "hva slags tanker/erfaringer har du rundt kjerneelementet "kritisk tilnærming til tekst" i norskfaget?". Her fikk jeg følgende til svar:

**Lærer 1:** "At det er lett å sette elevene på "rett spor" (I arbeid med kritisk tenking) når man diskuterer med dem gjennom bevisstgjøring og hint, men at de stadig må minnes på å være nøye med kildene."

**Lærer 2:** "Før har det vært mye snakk om hvordan vi oppfører oss mot hverandre i klasserommet og i livet generelt, men nett er en arena de må få kompetanse i og hvordan de skal opptre. Og hva slags påvirkningskraft de har på andre og, og tenke over hvem de lar seg påvirke av for de møter jo masse der ute, og det er jo lurt å reflektere over hvem er det som får påvirke "meg" også. Og i sosiale medier så er det jo noen som tjener penger på å overbevise deg om ting, det er liksom et økonomisk aspekt i det óg."

Jeg har satt kodene *bevisstgjøring* og *påvirkningskraft* til hvert av sitatene. Jeg synes det er begreper som beskriver mye av hovedessensen i det de sier. Det å bevisstgjøre elevene på kildene de bruker er noe av det Fairclough (1992 s. 81 sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 15) snakker om når det gjelder teksters "samfunnseffekt", der verden blir presentert gjennom tekster som videre får konsekvenser for enkeltmennesket og samfunnet. Læreplanen bruker også ordet "bevissthet" aktivt i sammenheng med kritisk tenking. Et eksempel er digitale ferdigheter i norskfaget der kritisk tenking og etisk bevissthet nevnes i lag med hvordan man fremstiller seg selv andre digitalt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et annet utdrag fra kjerneelementet "kritisk tenking og etisk bevissthet" nevner at kjerneelementet skal blant annet bidra til at elevene utvikler god dømmekraft.

Jeg fortolker det første utdraget til at lærer 1 legger vekt på at elevene ofte trenger påminnelse på hvorfor de jobber med kritisk tenking og hva de skal med denne kompetansen, men det kommer kanskje ikke tydelig frem om lærer 1 har god forståelse for begrepet kritisk tenking bare med dette sitatet. Kritisk tenking er et abstrakt begrep som kanskje behøver begrepsforståelse utenfor "kritisk tenking" for å kunne gå dybden av hva det betyr. Eriksson (2020, s. 15) bruker det å være reflekterende som et synonym til kritisk tenking, siden begge er prosesser som krever ettertanke og refleksjon. Ettertanke er også noe jeg ser en sammenheng til det praktiske i klasserommet, med tanke på det å sette av tid på slutten av både timer og perioder med et nytt tema. Dette gjør man ofte for å reflektere over det man har lært eller for å ta opp noe man ikke har fått jobbet så mye med slik at man kan prøve å se ting i et større perspektiv. Dette er etter min mening en måte å bevisstgjøre elevene på hva de

faktisk har jobbet med, noe som videre kan hjelpe elevene med å understreke hvorfor de trenger kompetanse i det de har jobbet med.

Lærer 2 snakker en del om hvordan fokuset før var på hvordan elevene oppførte seg mot hverandre i klasserommet og livet generelt, men at det nå er et større fokus på hvordan man lar seg selv påvirke, spesielt med tanke på tekstmangfoldet på nett. Dette understreker lærer 2 ved å si:

"Mange unge i dag lever jo på en måte livet sitt på nett, så det handler jo om at vi også gir dem erfaring i, eller på en måte kompetanse i hvordan man burde opptre på nett og hvordan man oppfører seg mot andre også der."

Som nevnt i kapittel 3.4 så skal kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst gi noe av den kompetansen som nevnes i sitatet ovenfor, dette med å vurdere og analysere egne og andres tekster og ytringer, samt det å "vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre" (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette kan sees i sammenheng til det Lundqvist, Säljö og Östman (2013, s. 9 sitert i Blikstad-Balas, 2016, s. 9) sier om det mer overordnede begrepet literacy. De snakker om at det å forholde seg til tekst har blitt et "kjennetegn på det å være en deltakende medborger og et moderne menneske.". Med tanke på at tekstmangfoldet som finnes på nett ofte har ulike kombinasjoner av modaliteter, er det mye å forholde seg til. Slik jeg oppfatter de ulike modalitetene så brukes de ofte til å forsterke påvirkningskraften i tekstene. Noe som kan sees i sammenheng med det Blikstad-Balas (2016, s. 10) skriver om at modaliteter har en sosial og kulturell sammenheng som vi forstår og skaper mening ut ifra. Og da kommer vi litt tilbake til det å være bevisst. Å lære elevene å tenke over hvem som er avsender av tekst, og videre om avsender kanskje har et motiv med teksten tror jeg er sentralt for å bli en god kritisk tenker. Jeg fortolker lærer 2 sitt sitat til at *påvirkningskraft* er noe som vektlegges i lærerens forståelse av kritisk tenking som begrep. En måte jeg ser for meg man kunne jobbet med dette i praksis er å hente inspirasjon fra kritisk diskursanalyse. I kapittel 3.2.1 skrev jeg om hvordan kritisk diskursanalyse blant annet kan brukes for å få frem underliggende premisser og ideologer i tekster som finnes i nyheter, reklame, lærebøker og politikken (Machin & Mayr, 2012, s. 25 sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 19). Dette er en måte å se på for eksempel forskjeller og likheter i ulike politiske reklamer på hele det politiske spekteret, noe som kan bidra til et innblikk i hvordan de forskjellige tekstene og modalitetene prøver å overbevise og påvirke leserne. Videre kan man bruke dette for å skape debatter og refleksjoner i fellesskap.

Jeg vil også trekke frem et utdrag fra et svar jeg fikk av lærer 1 på spørsmål nummer 7 i intervjuguiden: "Opplever du elevene som interesserte i det å kunne tenke kritisk?"

"Dette kan variere mye fra klasse til klasse og elev til elev. Generelt er vel inntrykket at de skolefaglig sterkeste og mest modne elevene ofte er de som viser størst evne til refleksjon, kritisk tenking og selvstendighet. Det virker som om mange, kanskje stadig flere, lar sosiale media styre preferansene deres."

Dette er et interessant sitat der jeg har valgt å sette koden *selvstendighet* til. Det å være en som selvstendig klarer å reflektere over noe og gjøre seg opp egne meninger, tror jeg er viktig for å utvikle sin kompetanse i kritisk tankegang. Selvstendighet er noe som blir vektlagt i begge definisjonene på kritisk tenking som jeg presenterte i teorikapittelet. Det blir også nevnt i overordnet del av LK20 under "å lære å lære" der formålet er at eleven skal kunne tilegne seg kunnskap på selvstendig vis: "Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse."

(Kunnskapsdepartementet 2017). Sett i lag med det første sitatet fra lærer 1 som jeg trakk frem tidligere, fortolker jeg dette til at lærer 1 har en utdypet forståelse for begrep kritisk tenking, spesielt med tanke på den utvidete begrepsbruken som inngår i sitatene. Slik jeg ser det krever det en del av individet å være selvstendig, spesielt hvis man har en mening som andre ikke er enige i, det kan være lett å la seg påvirke for å få "innpass" i for eksempel en vennegjeng. Hvis vi ser litt tilbake på de to definisjonene jeg presenterte i teorikapittelet på kritisk tenking, er selvstendighet et nøkkelbegrep her også:

"Et individs evne til selvstendig å foreta vurderinger i problemløsning og beslutning, og ut fra disse prøvingene trekke relevante konklusjoner om korrekthet, mulige alternativer og konsekvenser for forskjellige deltagergrupper." (Larson, 2011 sitert i Eriksson, 2020, s. 15).

"Å tenke kritisk vil si å bruke fornuft og kunnskap for å tenke over ulike faglige forhold på en selvstendig, undersøkende og systematisk måte." (Greek, Jonsmoen & Nilsen, 2014, s. 4).

Jeg skrev i teorien at den første definisjonen er mangesidig og kompleks, men jeg velger likevel å trekke den frem fordi jeg synes den fortsatt har relevans. Det å selvstendig vurdere og trekke relevante konklusjoner er sentralt i Larsons (2011) definisjon, og i sammenheng med Greek, Jonsmoen og Nilsens definisjon (2014) tolker jeg dette til at refleksjon og

selvstendighet er viktige aspekter ved kritisk tenking. Jeg fortolker derfor sitatet fra lærer 1 til at elever som viser evne til å være selvstendige og reflekterte kritiske tenkere, kanskje ikke nødvendigvis er så interesserte i det, men at det er en mer naturlig "refleks" som er godt jobbet inn over flere år. Definisjonen til Greek et al. (2014, s. 4) er som nevnt i teorikapittelet en praktisk definisjon etter min mening. Det å la elevene være undersøkende og systematiske blir vektlagt i opplæringens verdigrunnlag under "kritisk tenking og etisk bevissthet" i overordnet del av læreplanverket: "Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer." (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å være pålagt av Kunnskapsdepartementet til å legge opp undervisning på en slik måte, skal bidra til å utvikle elevers evne til å tenke kritisk. Jeg har også gjennom egne erfaringer i praksis og vikariat, et inntrykk av at det å la elevene være systematiske og undersøkende når de jobber med nye temaer er både noe de liker og lærer noe ut av. Dette kan også sees i sammenheng med det Ferguson og Krangle (2020, s. 202) trekker frem om argumentasjon og strategisk kildevurdering som didaktiske grep som kan gi et grunnlag for å arbeide med kritisk tenking.

Jeg har drøftet forskningsspørsmålet: *Hvordan tolker lærerne kritisk tenking i LK20, spesielt med tanke på kjerneelementet i norsk "kritisk tilnærming til tekst" og "kritisk tenking og etisk bevissthet" fra opplæringens verdigrunnlag?* Avslutningsvis tyder analysen min på at lærerne har en tolkning av kritisk tenking i læreplanverket til et begrep som er bredt, men et begrep som de har en god forståelse for. Dette viser de gjennom begrepsbruken og refleksjonene som kommer frem i sitatene jeg har trukket frem og analysert. Det er ingen fasit på hvordan man tolker hva som inngår i begrepet kritisk tenking, men ved å ha en bred forståelse gjennom refleksjon over tilhørende begreper som for eksempel de tre kodene og kodegruppen jeg har brukt; *bevisstgjøring, påvirkningskraft, selvstendighet og dømmekraft*, så tror jeg man er på god vei.

## **5.2 Utvikling av kritisk tenking hos elevene**

I denne delen av analysen skal jeg drøfte og fortolke datamateriale som beskriver hvilke norsksdidaktiske metoder lærerne bruker for å jobbe med, og utvikle kritisk tenking hos elevene. Jeg har brukt kodene *underordnet tema* og *informasjonsinnhenting* for å beskrive datamaterialet, og samlet de under en kodegruppe som jeg har kalt for *praktisk arbeid med kritisk tenking*. Forskningsspørsmålet jeg skal svare på er: *Hvordan underviser lærerne for å utvikle kritisk tenking hos elevene?*

Det første utdraget fra transkripsjonen er fra lærer 2 som svarte følgende på spørsmål 6 i intervjuguiden: "Hvordan jobber du praktisk med temaet kritisk tenking?"

**Lærer 2:** "Jeg jobber kanskje ikke med det som et eget tema, men som en del av andre tema, slik som jeg oppfatter det mest. Men jeg jobber jo jevnt og trutt med det, fordi det blir flere ganger i halvåret tenker jeg."

**Meg:** "Ja det er jo et tema som man klarer å dra inn i flere sammenhenger da."

**Lærer 2:** "Men sånn i norskfaget så blir det mest når man jobber med å finne informasjon til egne tekster, hva er riktig og pålitelig? Hva kan jeg bruke? Dette kan gjelde når vi jobber med digital dømmekraft og når vi analyserer tekst."

Til begge sitatene har jeg satt koden *underordnet tema*. I kapittel 3.2.2 om kritisk literacy og didaktikk skrev jeg om Hilary Janks som mente at kritisk pedagogikk og kritisk diskursanalyse måtte tilpasses skolen, slik at elever og lærere fikk nytte av det. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv mente Janks (2010, s. 10 sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 22) at "tekstar skaper virkelegheitsbildet, og at tekstar ikkje nødvendigvis er sanne framstillingar av verda.". Dette sett i sammenheng med det lærer 2 sier om arbeid med kritisk tenking, fortolker jeg til at læreren legger vekt på det å jobbe jevnt og trutt med kritisk tenking, og at når elevene jobber med det i norskfaget er påliteligheten til tekstene under informasjonsinnhenting et fokus. Å jobbe med kritisk tenking som et "underordnet tema" i undervisningssammenheng er en måte man kan repetere arbeid med kritisk tenking på. Jeg har selv tenkt at kritisk tenking er et abstrakt og bredt begrep, som derfor "må" bety at det krever en bestemt måte å jobbe på som tydelig viser at elevene forstår begrepet, i stedet for å tenke enkelt. I arbeid med for eksempel skjønnlitteratur kan man gi elevene noen "knagger" å henge begrepet på ved "ta stilling til andres perspektiver, holdninger, ideer og verdier gjennom å gi leseren tilgang til andre menneskers livsverden" (Fjørtoft, 2014; Skaftun, 2009 sitert i Blikstad-Balas, 2016, s. 31). Flatmoen (2020) sine erfaringer rundt arbeid med kritisk tenking og skjønnlitteratur var at elevene fikk en bredere forståelse av maktbegrepet ved å trene seg på å se en sak fra flere sider. Å jobbe med skjønnlitteratur og kritisk tenking er og vektlagt i læreplanen for norsk ved blant annet følgende kompetansemål etter 10. trinn: "lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler" (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Lærer 2 forsterker mitt inntrykk av at hen liker å jobbe med kritisk tenking som et underordnet tema, med svarene jeg fikk når jeg stilte spørsmål 8 i intervjuguiden: "Har du et inntrykk av at elevene har preferanser når det kommer til læringsmetoder om temaet? (kritisk tenking)".

**Lærer 2:** Det må være tema som interesserer, og så oppfatter jeg at elevene er veldig glade i å jobbe praktisk og å få gjøre noe da. Så jeg prøver jo å variere undervisningsmetodene, sånn sett opplever jeg veldig stort engasjement. Jeg har av og til kjørt debatt, med for- og motargumenter for å øve seg og forberede seg på det, det er noe jeg har opplevd bra engasjement rundt.

**Meg:** Ja, for da er deres personlige mening ikke viktig, de skal stå for en side av saken uansett?

**Lærer 2:** Ja da må de stå for saken uansett, så da har vi trukket forskjellige temaer de har valgt, jeg føler det er viktig at de får velge tema som de brenner litt for, i fjor var skuterkjøring den ene, og så har det vært sånn om man skal få lappen når man er 16, stemmerett, det er sånne ting som de bryr seg om. Så de har fått valgt tema, men så trekker vi for å velge siden de skal være på. Så da må de sette seg inn i den siden av saken uavhengig av hva de selv mener. Det er ekstra engasjement ved bruk av praktisk-estetiske læringsmetoder.

Slik jeg forstår datamaterialet er kritisk tenking et underordnet tema i beskrivelsene til lærer 2. Hen sier elevene må sette seg inn i den ene siden av saken uavhengig av personlige meninger, noe som jeg absolutt tror kan være en god øvelse for elevenes del. På den måten må de være undersøkende og åpne for ny informasjon som de kanskje hadde avvist uten at de faktisk måtte sette seg inn i saken. Det jeg har drøftet så langt i kapittelet kan sees i sammenheng med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i norsk som blant annet sier at "gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenking og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon." (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sitatene fra transkripsjonen viser at lærer 2 arbeider både muntlig og skriftlig med kritisk tenking. En muntlig tilnærming til kritisk tenking er noe jeg selv ikke tenkte over som arbeidsmetode når jeg begynte masterprosjektet høsten 2022. Det å få utvidet horisonten for hva som er mulig når det gjelder didaktiske metoder og valg i undervisningen, har gitt meg ny innsikt og refleksjoner som jeg selv kan ta i bruk. Ved å

arbeide variert og trekke inn sider ved kritisk tenking i undervisningen der det passer, tror jeg det kan hjelpe elevene å se den røde tråden og gi en bredere forståelse av begrepet kritisk tenking.

Lærer 1 ga følgende svar på spørsmål 6 i intervjuguiden: "Hvordan jobber du praktisk med temaet kritisk tenking?"

**Lærer 1:** "Jeg jobber med det der hvor det faller naturlig å gjøre det. Hyppigheten varierer, men på fådelte skoler har man elevene i flere fag og for min del gjør jeg det kanskje oftere i samfunnsfag. Når de for eksempel skal skrive oppgaver, guider og veileder jeg dem i å bruke troverdige kilder. Dette gjør jeg gjennom samtaler hvor jeg prøver å utfordre de på å reflektere rundt hva dette (troverdige kilder) kan være. Jeg oppfordrer også ofte elevene mine til å tenke selv, og ikke la andre gjøre den jobben for dem."

Lærer 1 har en tilnærming som er relativt lik noe av det jeg har allerede har drøftet, læreren jobber med kritisk tenking der er naturlig å gjøre det. En forskjell er at lærer 1 jobber oftere med det i samfunnsfag enn i norsk slik som lærer 2 virker å gjøre, samt at muntlighet virker å være enda mer vektlagt. Samfunnsfag er et fag som har mange aktuelle temaer og samfunnsrelevante problemstillinger der kritisk tenking kan være en sentral del av undervisningen. Overrein & Madsen (2014, s. 151) trekker frem at tekster i samfunnsfag som har "faglige uenigheter og konflikter" kan leses med et kritisk blikk. Videre nevner lærer 1 at hen har samtaler med elevene der de blir utfordret på hva troverdige kilder kan være gjennom refleksjon. Dette fortolker jeg til at lærer 1 vektlegger det å la elevene få tid til å tenke seg om og reflektere både for seg selv, men også med de andre elevene og læreren når de jobber med å finne informasjon til oppgaver. *Informasjonsinnhenting* var koden jeg brukte for å beskrive sitatet til lærer 1. Dette er noe som kan lett relateres til kildekritikk siden det virker å være hovedessensen i hvordan hen jobber med kritisk tenking som tema. Kildekritikk er en viktig del av kritisk tenking ifølge Eriksson (2020, s. 110), spesielt når det gjelder digitale kilder der det er større informasjonsflyt, anonymitet, selvpublisering og redigeringsmuligheter. Kildekritikk er kanskje for mange det kritisk tenking dreier seg om, og det er definitivt en sentral kompetanse for å bli god i å tenke kritisk, selv om det er andre viktige aspekter ved begrepet som utfyller det. Jeg skrev tidligere om hvordan kritisk tenking blir reflektert i LK20 kontra LK06, og noe av det jeg trakk fram der kan sammenlignes med arbeidsmetodene til



lærer 1. Jeg trekker derfor frem det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap igjen, samt bærekraftig utvikling som sier:

"gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenking og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon." (Kunnskapsdepartementet, 2019).

"Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning."

(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Sentrale begreper som refleksjon, dialog, tekster og ytringer beskriver arbeidsmetodene lærer 1 bruker i undervisning om kritisk tenking. Jeg får et inntrykk av at læreren ønsker at elevene skal skape en egen mening selv ut ifra det de leser og diskuterer, ved utfordre dem på å reflektere selv over hva en troverdig kilde er, ut ifra det kilden sier. Dette kan kobles i lag med det dialogiske perspektivet for arbeid med kritisk literacy, der "mening" er noe som må skapes mellom leser og tekstskaper, kontra det at en entydig mening er noe som allerede ligger i teksten (Bakhtin, 1979/2005, sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 22).

Ut ifra datamaterialet virker det som lærerne har to forskjellige tilnærminger til hvordan de jobber med kritisk tenking. Lærer 2 virker å vektlegge en tilnærming som ligger nært det sosialkonstruktivistiske perspektivet for didaktisk arbeid med kritisk tenking. Dette vises gjennom at læreren jobber en god del med tekster og informasjonsinnhenting der elevene skal bli bevisst på påliteligheten til tekstene, for det er tekstene som skaper virkelighetsbildet som de vurderer (Janks, 2010, s. 10 sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 22). Mens lærer 1 har en tilnærming man kan argumentere for ligger nærmere det dialogiske perspektivet, noe som vises ved at muntlighet i klasserommet er vektlagt, samt at elevene blir oppfordret til å tenke selv og skape mening ut ifra det de leser på egenhånd (Bakhtin, 1979/2005, sitert i Veum & Skovholt, 2020, s. 22).

I dette kapittelet har jeg analysert og drøftet forskningsspørsmålet: *Hvordan underviser lærerne for å utvikle kritisk tenking hos elevene?* Jeg har trukket frem hver lærer sin tilnærming til hvordan de jobber med temaet og knyttet det til didaktiske perspektiver som understreker deres praksis. Jeg har også drøftet deres didaktiske tilnærminger opp mot noen deler av læreplanverket som beskriver kritisk tenking. Et avsluttende poeng er at det er

vanskelig å generalisere det jeg har fortolket til andre skoler og elevgrupper, jeg har kun gitt et innblikk i hvordan to lærer jobber med det på hver sin måte. Jeg vil også understreke at det ikke er noe som viser til at den ene tilnærmingen er bedre enn den andre, derimot tror jeg det er viktig å være klar over at det alltid vil være ulike tilnærminger til hvordan man arbeider med kritisk tenking på. *Praktisk arbeid med kritisk tenking* var kodegruppen for kodene *underordnet tema og informasjonsinnhenting*, som beskriver lærernes tilnærming til hvordan man kan jobbe med kritisk tenking for å utvikle kritisk tenking hos elevene. Jeg tror det er en fordel å reflektere over styrker og svakheter ved begge tilnærmingene, samt det å variere mellom de og finne ut hva som fungerer gjennom å prøve og feile.

### 5.3 Kritisk tenking – en kompetanse i endring?

Som nevnt tidligere synes jeg det hadde vært interessant å få et innblikk i hvordan kompetansen i å tenke kritisk har endret seg hos elevene. Samfunnet er i stadig endring særlig når det gjelder informasjonsflyten på nett, derfor mener jeg lærere bør være oppdatert på hvordan elevene "konsumerer" informasjon. Jeg har i kapittel 3.4 skrevet om hva slags forskjeller som finnes i LK06 og LK20 om kritisk tenking, og i det følgende skal jeg analysere og drøfte dette opp mot lærernes erfaringer og refleksjoner. Kodene jeg har brukt for å analysere datamaterialet er *digital utvikling, dybdekunnskap og å navigere tekstmangfoldet* som jeg har plassert i kodegruppen *en god medborger*. Det tredje forskningsspørsmålet som skal drøftes er: *Oppfatter lærerne at elevene sin kritiske tenking har endret seg de siste årene?*

I intervjuguiden stilte jeg flere spørsmål som omhandlet hvordan lærerne oppfattet elevenes kritiske tankegang, og hvordan den har utviklet seg de siste årene. Begge informantene var lærere som hadde jobbet en god stund, og særlig lærer 1 hadde erfaring med LK06. Det første utdraget jeg ønsker å trekke frem, er fra spørsmål 9 i intervjuguiden: "Merker du noen forskjell til elevenes evne til det å tenke kritisk nå, kontra før? Spesielt sett i sammenheng med tanke på den nye lærerplanen vs. den gamle"

**Lærer 1:** Inntrykket er at elevene for noen år tilbake var mer kritiske og hadde flere tanker om verden rundt seg. Jeg tenker at dette har sammenheng med at informasjonsflyten og mengden informasjon var langt mindre og at det som nådde oss alle da, var silt ut av nyhetsredaksjoner. Sosiale media er ofte utforma slik at vi ikke skal tenke. Hvorvidt man kan si at man kan merke forskjell på ny og gammel læreplan er vanskelig å si. Jeg tror den nye i så fall har fått for lite tid på seg.

Jeg vil trekke frem et til utdrag fra samme lærer og drøfte de i lag. Utdraget er hentet fra spørsmål 12: "Er det ellers noe du synes er viktig, eller ønsker å utdype?"

**Lærer 1:** Som norsklærer med godt og vel 25 års erfaring opplever jeg at norskfaget i dag er blitt veldig "omfangsrikt", med store krav og mange kompetansemål. Dette til tross for at det er færre (kompetansemål) i LK20. Kritisk tenking og kildekritikk er såpass viktig at det kanskje burde fått en større plass enn det som er realiteten i dag. Det betyr at andre ting må tones ned.

Dette er to utdrag som etter min mening stiller seg litt i motsetning til det jeg presenterte i kapittel 3.4 om forskjellene på LK06 og LK20. Der var hovedinntrykket mitt at kritisk tenking ikke var et begrep som være særlig vektlagt i LK06. Kritisk tenking var ikke et totalt fremmed begrep, men slik jeg oppfatter LK06 må man "lese mellom linjene" for å finne noe konkret om begrepet kritisk tenking. At lærerens inntrykk av elevenes kompetanse i kritisk tenking har blitt svekket samtidig som at LK20 spesifiserer og anvender begrepet kritisk tenking i større grad, synes jeg er en interessant utvikling. Læreren selv påstår jo at det er vanskelig å svare på om læreplanen har hatt noe innvirkning på dette, noe som er forståelig da den ikke har vært gyldig i så mange år enda. Det er mange andre faktorer som kan spille inn på dette også, bare det at dette er én lærers oppfatning av situasjonen er grunn til å ikke legge så mye i det, men det er likevel interessant å drøfte det. Datamaterialet som jeg har presentert har fått koden *digital utvikling*, og jeg har fortolket det til at lærerens oppfatninger av læreplanverket og kompetansen til elevene har blitt påvirket av nettopp det. Den kontinuerlige digitale utvikling er nok en av mange grunner til at kritisk tenking i større grad er vektlagt i LK20, noe som blant annet blir gjenspeilet i kompetansemål etter 10. trinn som for eksempel: "utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon". Dette bildet forsterkes når jeg ser det i sammenheng med UNESCOs definisjon på hva literacy er, som også er tatt i bruk i LK20:

Acquiring literacy is not a one-off act. Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world. (UNESCO, 2022).

Et konkret eksempel på noe av essensen i sitatet til UNESCO, finnes i følgende kompetansemål etter 10. trinn i norskfaget: "utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon" (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Lærer 2 svarte følgende på spørsmål 9 "Merker du noen forskjell til elevenes evne til det å tenke kritisk nå, kontra før? Spesielt sett i sammenheng med tanke på den nye lærerplanen vs. den gamle":

**Lærer 2:** Jeg har tenkt på at elevene i dag har jo veldig mye mer å forholde seg til, et mye større tekstmangfold, de møter veldig mye mer på mange forskjellige medier enn før da, så det føles som det er noe som vi har vært nødt til å jobbe med mer bevisst de siste årene på grunn av det da så, men min erfaring på 6 år er jo egentlig ganske lang tid i den her teknologiverden. Og så er en utfordring, kanskje som jeg opplever litt her på skolen, det er at vi har jo ikke så stort fagmiljø. Vi har ikke veldig mange gode og lange fag diskusjoner i norsk for eksempel, i og med at vi er så få norsklærere. Og nå er vi omtrent bare en til to på hvert trinn, så vi har snakket om at vi har lyst til å sette oss ned og jobbe litt mer nøye med ja for eksempel kjerneelementene i Norsk da, også at mange her på skolen har ønsket seg å kunne samarbeide med andre i kommunen, om å diskutere de her tingene i og med at vi er litt få her.

Utdraget over har fått koden *dybdekunnskap* og viser at lærer 2 har noe av det samme inntrykket som lærer 1 har, når det kommer til det at elevene har et større tekstmangfold å forholde seg til, samt det at det er mye som kan skje i løpet av seks år i den digitale utviklingen. Hen nevner ikke noe særlig spesifikt når det gjelder om læreplanen bidratt til å endre elevenes kompetanse i kritisk tenking, men trekker frem at hen savner å kunne gå i dybden av læreplanen i lag med andre norsklærere. Dette er interessant med tanke på at LK20 er som nevnt tidligere et mer gjennomtenkt læreplanverk som bruker fagbegreper i flere deler av planen. Jeg presenterte i kapitlet om tidligere forskning et prosjekt der Veum et al (2022, s. 17) skrev at elevene som var med på undersøkelsen klarte i liten grad å koble det å være kritisk til tekstene de leste som en norskfaglig eller tekstanalytisk kompetanse, de brukte generelle formulering og manglet fagbegreper og metaspråket for å begrunne svarene. Dette kan etter min mening ha en viss overførbarhet til læreryrket også med tanke på at vi som lærere må forstå omfanget av begrepet godt, før vi kan lære det bort. Når jeg selv har tenkt tilbake på hvordan vi jobbet med kritisk tenking når jeg gikk på skolen, så er det i forbindelse med kildekritikk. Det er først i senere tid at jeg selv har blitt bevisst på hvor mye forskjellig

som faktisk kan ligge i begrepet. Jeg fortolker dette til at lærer 2 har noe av det samme inntrykket som meg; at kritisk tenking er et begrep som inneholder mange aspekter som krever dybdekunnskap, og som i takt med blant annet den digitale utviklingen er noe som kontinuerlig endrer seg, noe som også gjenspeiler seg i forskjellene mellom LK06 og LK20.

Før jeg runder av analysedelen ønsker jeg å trekke frem og drøfte noen refleksjoner og tanker rundt kritisk tenking og hvordan samfunnet endres i lag med den digitale utviklingen. De første utdragene er fra lærer 1, hentet fra to forskjellige spørsmål i intervjuguiden. Jeg har satt koden *å navigere tekstmangfoldet* til samtlige utdrag fra både lærer 1 og 2.

Spørsmål 11: "Hvordan vil du si kritisk tenking påvirker elevens kompetanse i det å kunne navigere det store tekstmangfoldet i dagens samfunn? Har du lagt merke til noe hos deg selv, eller hos elevene?"

**Lærer 1:** I dag er evne til kritisk tenking avgjørende om vi skal kunne ha et fungerende demokrati. Det finnes mange ulike aktører og krefter som ønsker å påvirke oss i ulike retninger som ønsker å splitte og så tvil. Det her kan jo være både kommersielle og politiske aktører. Å evne å navigere og forholde seg kritisk til det store tekstmangfoldet og de enorme mengdene med informasjon blir særdeles viktig i fremtida.

Spørsmål 4: Hvordan forstår du begrepet kildekritikk i forhold til kritisk tenking?

**Lærer 1:** I forhold til kritisk tenking er det avgjørende å sjekke ut at kildene er til å stole på. Mulighetene til å dele fake news, desinformere og påvirke ukritiske mennesker er store og mange. Man trenger jo heller ikke være spesielt naiv før man har gått i fella. Vi lever i en evig strøm av informasjon og nyheter, og man må være veldig våken og bevisst om man ikke skal la seg lure.

Mye av det som kommer frem i utdragene virker å komme fra en person som er interessert og oppdatert på kritisk tenkning. I teorikapittelet presenterte jeg at "literacy" ble ansett som en tilgangskompetanse som blant annet inneholder demokrati og medborgerskap. Denne kompetansen skal gi elevene de nødvendige verktøyene de trenger for å kunne vurdere og stille seg kritisk til forskjellige typer tekster, og til å bli deltagere i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Blikstad-Balas (2016, s. 20) argumenterer også for at man må ha bred literacy-kompetanse for å kunne delta i samfunnets demokratiske prosesser. Dette

fordi demokratisk medborgerskap går på det å samhandle med andre. "En person som klarer å tilpasse språket til ulike situasjoner, vil alltid ha større muligheter til å gjøre sin egne stemme hørt." (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Riiser-Larsen og Tunstad (2021, s. 117) mener at kritisk tenking og ytringsfrihet går hånd i hånd, og at det derfor er viktig å øve seg på å stå for noe man mener selv om det er ubehagelig, slik at "meningsutvekslingene som foregår i samfunnet baseres på et stort og variert mangfold. Dette er en del av det som kreves for å leve i et demokrati og hvor vi er nødt til å bidra. Den innsatsen trenger vi å gjøre, alle sammen." (Riiser-Larsen & Tunstad, 2021, s. 117). Dette kan også sees i sammenheng til hva Veum og Skovholt (2020, s. 16) sier om at de som ikke er i stand til å stille kritiske spørsmål til for eksempel hvem som er avsender, hva slags interesser avsendere kan ha og budskapet i teksten, kan ende opp som tekstlige offer. Jeg fortolker dette til at lærer 1 er bevisst på påvirkningskraften som finnes i dagens tekstmangfold og at dette igjen er noe som er viktig å gjøre elevene oppmerksom på.

Lærer 2 har også noen gode innspill når det gjelder det å skape medborgere, demokratiet og hvordan vi må forholde oss til samfunnets utvikling. På spørsmål 11 fikk jeg dette til svar "Hvordan vil du si kritisk tenking påvirker elevens kompetanse i det å kunne navigere det store tekstmangfoldet i dagens samfunn? Har du lagt merke til noe hos deg selv, eller hos elevene?":

**Lærer 2:** Jeg tenker at det kunne tenke kritisk er viktig for å kunne navigere i tekstmangfoldet, og er mange god på det så blir det lettere å finne pålitelig og relevant informasjon, å kunne delta i diskusjoner, være en god medborger og et godt medmenneske.

**Meg:** Ja ikke sant, at hvis du er god til å tenke kritisk så har du gode forutsetninger for å være god en god medborger og bidra i samfunnet.

**Lærer 2:** Ja, det var det jeg tenkte, at da har du et godt utgangspunkt for mange ting. Vi snakket jo om livsmestring, det å få et bra liv det høres stort og svulstig ut, men det handler jo om at... la oss si det motsatte, at du ikke tenker så mye kritisk, så kan du havne i ganske mange dårlige situasjoner.

Jeg fikk dette til svar på spørsmål 12 "Er det ellers noe du synes er viktig, eller ønsker å utdype?":

**Lærer 2:** Jeg tenker at det å være lærer, det synes jeg blir stadig mer utfordrende fordi at samfunnet er i så rask utvikling, så det kjenner jeg jo på innimellom. På den andre siden så er det jo veldig givende for at jeg vet at vi er veldig viktig for utviklingen til de nye samfunnsborgerne, så det er både veldig utfordrende å være lærer, men og veldig viktig og givende mange ganger. Så det at vi kan være med å utvikle elevene både faglig, men også ikke minst som mennesker, det er kanskje det som gjør at jeg er lærer da.

Som utdragene viser er lærer 2 også opptatt av hva det vil si å være en god medborger og hvordan både kritisk tenking og lærere generelt kan bidra til at elevene blir det. Med det er vi litt tilbake til Blikstad-Balas (2016, s. 20) og det hun sier om literacy som tilgangskompetanse og hvordan det henger sammen med det å være en god medborger i forhold til det å blant annet kunne ytre seg og tilpasse språket i ulike situasjoner. Dette er også noe som er godt forankret i læreplanen for norskfaget under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap som skal bidra til å "utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser." (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Jeg har drøftet følgende forskningsspørsmål: *Oppfatter lærerne at elevene sin kritiske tenking har endret seg de siste årene?* Det mine fortolkninger antyder er at elevenes evne til å tenke kritisk har endret seg i takt med hvordan samfunnet og den *digitale utviklingen* har endret seg. Om endringene er i positive eller negative retninger er det vanskelig å si noe om, men ut ifra datamaterialet er det tegn på at elever i dag blir i påvirket i større grad av digitale tekster enn før, spesielt med tanke på sosiale medier og det å *navigere tekstmangfoldet*. Et annet interessant poeng er at den digitale utviklingen går fort, og at det derfor er stadig noe nytt å som både elever og lærere må forholde seg til. For de to lærerne virker det som viktig å ha *dybdekunnskap* i kritisk tenking for å danne *gode medborgere* for samfunnet.





## 6 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg presentert relevant teori og tidligere forskning rundt kritisk tenking, gjort rede for metodiske valg, drøftet, analysert og fortolket datamaterialet ved bruk av teorigrunnlaget. I analysen har jeg brukt forskningsspørsmålene for å trekke frem interessante refleksjoner og erfaringer hos informantene rundt kritisk tenking. Dette ligger til grunn for å svare på problemstillingen for oppgaven som er: *Hvilke refleksjoner rundt kritisk tenking i norskfaget kommer til uttrykk hos to lærere i ungdomsskolen?*

Det første forskningsspørsmålet er: *Hvordan tolker lærerne kritisk tenking i LK20, spesielt med tanke på kjerneelementet i norsk "kritisk tilnærming til tekst" og "kritisk tenking og etisk bevissthet" fra opplæringens verdigrunnlag?* Lærerne oppfattet begrepet kritisk tenking som et begrep med mange sider som inneholdt både kildekritikk, bevisstgjøring, påvirkningskraft og selvstendighet både ovenfor hverandre som mennesker, men også i forhold tekster på nett. Slik jeg tolker datamaterialet er dette to lærere som har god forståelse for begrepet kritisk tenking og ikke minst en interesse for det. Dette vises gjennom at de er opptatt og oppdatert på hva som skjer rundt i samfunnet når det gjelder for eksempel sosiale medier, og hvordan den digitale utviklingen endrer og tilføyer noe nytt i hverdagen som vi må forholde oss til.

Det andre forskningsspørsmålet er: *Hvordan underviser lærerne for å utvikle kritisk tenking hos elevene?* Lærerne hadde didaktiske arbeidsmetoder som både viste likheter og forskjeller i måten de underviste på. Lærer 1 vektla særlig muntlighet i undervisningen, og videre at felles refleksjoner både med elevgruppa og lærer var noe som ofte ble tatt i bruk. Dette for å utfordre elevene selv til å bruke tid på å blant annet vurdere hva som kan være en god kilde under *informasjonsinnhenting*. Lærer 2 brukte også muntlighet en god del, særlig i form av debatter. Dette for å la elevene øve på å finne pålitelig informasjon og videre bruke dette for å begrunne sine meninger. Læreren var også opptatt av å prøve å trekke kritisk tenking inn i flere sammenhenger der det var mulig, noe som jeg fortolket til at kritisk tenking ofte ble brukt som et *underordnet tema* der det var relevant å trekke det inn. Etter min mening er det ingen av lærernes tilnærminger til arbeid med kritisk tenking som tyder på at den ene er bedre enn den andre, men jeg vil trekke frem at begge har fordeler og ulemper som man bør være bevisst på. Begge tilnærmingene har hver sin nytte avhengig av hvordan man ønsker å organisere og jobbe med kritisk tenking på, jeg vil også understreke at dette bare er to eksempler på hvordan man kan tilnærme seg praktisk arbeid med kritisk tenking på.

Det tredje forskningsspørsmålet er: *Oppfatter lærerne at elevene sin kritiske tenking har endret seg de siste årene?* Dette forskningsspørsmålet bidro til at jeg fikk innsikt i lærernes oppfatninger av kritisk tenking, og hvordan denne kompetansen ifølge dem har endret seg hos elevene. I takt med hvordan samfunnet endrer seg, særlig i sammenheng med den *digitale utviklingen*, er det stadig flere teksttyper med ulike former for påvirkningskraft som elevene trenger å være bevisste på og forholde seg til. Dette påvirker elevene, noe som etter min mening blir gjenspeilet forskjellene på læreplanverkene LK06 og LK20. *Dybdekunnskap* i kritisk tenking virker derfor å være noe som er vektlagt hos lærerne for å navigere det stadig *større tekstmangfoldet* som elevene blir utsatt for. Jeg mener at bevisstgjøring, påvirkningskraft og selvstendighet er noe av den dybdekunnskapen vi trenger for å bli god til å tenke kritisk.

For å konkludere problemstillingen min vil jeg trekke frem de tre kodegruppene jeg brukte for å beskrive hvert forskningsspørsmål: dømmekraft, praktisk arbeid med kritisk tenking og det å være en god medborger. Problemstillingen er: *Hvilke refleksjoner rundt kritisk tenking i norskfaget kommer til uttrykk hos to lærere i ungdomsskolen?*

*Dømmekraft* er et begrep som blir aktivt brukt av Utdanningsdirektoratet i forbindelse med det å kunne tenke kritisk og være en reflektert person. Dette vises blant annet i opplæringens verdigrunnlag under kritisk tenking og etisk bevissthet og i kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Jeg forstår begrep som nært beslektet til selvstendighet, refleksjon, bevissthet og kritisk tenking, og ut ifra datamaterialet jeg har analysert, tyder refleksjonene til lærerne også på at det er en stor del av deres forståelse av det å kunne tenke kritisk. Som tidligere nevnt er tekstmangfoldet i dag stort og da er dømmekraft viktig for å kunne vurdere om det vi leser, hører og ser er troverdig. Mulighetene til å påvirke menneskers personlige meninger, valg og handlinger er relativt store og det blir viktig for oss som individer og oss som et samfunn å være klar over mekanismene som ligger bak tekstmangfoldet vi utsettes for. Derfor er dømmekraft en kompetanse som alle burde opparbeide seg gjennom skole og utdanning.

*Praktisk arbeid med kritisk tenking* beskriver hvordan mine to informanter jobber med kritisk tenking i klasserommet. Jeg har tidligere nevnt at en motivasjon for å skrive masteren er å kunne sitte igjen med noe som jeg selv kan ta bruk i egen yrkespraksis. Det å få øynene opp for hvordan man kan tilnærme seg et såpass abstrakt begrep og tema som kritisk tenking, har vært lærerikt og det har gitt meg egne tanker om hvordan jeg kan selv kunne tenkt meg

undervist om det på. Refleksjonene til lærerne baserer seg på at kritisk tenking er noe som krever repetisjon og refleksjoner rundt hva selve begrepet betyr og hva som inngår i selve begrepet, som for eksempel kildekritikk og egen oppførsel både i virkeligheten og på nett. Slik jeg fortolket lærer 2, var det å jobbe kritisk tenking som et underordnet tema en måte å implementere det på i undervisningen. Jeg mener det er en god måte å repetere kritisk tenking på, slik at forståelsen og kunnskapen holdes ved like gjennom et skoleår og i et større perspektiv, hele skoleløpet.

Å være *en god medborger* ser jeg i sammenheng med opplæringens formålsparagraf der skolen skal bidra til å "danne" elevene (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Lærerne virker også å være opptatt av nettopp dette, det å være de som lærer bort fagstoff, men også de som lærer de å bli gode medborger. De refleksjonene som kommer frem, er at det er viktig for fremtiden å kunne være i stand til å navigere tekstmangfoldet, og at på grunn av samfunnets utvikling er det utfordrende, men også givende å være en av de personene som kan "danne" elevene.

Avslutningsvis vil jeg argumentere for at kritisk tenking er en kompetanse som vi ser ut til å trenge mer av i stadig større grad. Kompetanse i kritisk tenking blir viktig mye på grunn av hvordan sosiale medier påvirker vår tankegang og evne til selvstendig refleksjon, men også for å kunne navigere et stort tekstmangfold generelt. Å kunne vurdere en tekst eller kilde på egenhånd krever en del arbeid med tanke på at dette er ferdigheter man må øve på. Videre må man etter min mening kunne se disse tekstene eller kildene i perspektiv fra andre "synsvinkler", samt det være i stand til å gjøre research rundt hvem avsender er, hva slags budskap og motiver teksten kan ha og hvem som eventuelt gagnar på disse budskapene og motivene. Mulighetene for å påvirke eller manipulere andre blir stadig større med tanke på multimodaliteten enkelte tekster har og hvor enkelt det er å redigere lyd, bilder, videoer og informasjon i disse tekstene. Med andre ord ser jeg på kritisk tenking som en særdeles viktig kompetanse for demokratiet og hvordan det påvirker samfunnet vi lever i, et samfunn som blir stadig mer tekstmangfoldig og digitalt. Til slutt vil jeg si at kritisk tenking som kompetanse er noe som kanskje er litt lett å ta for gitt, men at det er mye som tyder på at dette er noe det stadig blir større fokus på, blant annet gjennom det nye læreplanverket.

## **6.1 Videre forskning**

Underveis i masterprosessen har jeg tenkt over hva som ellers kunne vært interessant å forske på, og et tema som er veldig i vinden om dagen og som allerede har påvirket skole og utdanning, er kunstig intelligens. Open Ai lanserte Chat GPT i november 2022 og siden da

har tjenesten vokst i voldsomt tempo, og den ble fort tatt i bruk av blant annet elever til skolearbeid. Mange lærere er forståelig nok bekymret over hva slags konsekvenser en slik tjeneste kan få med tanke på muligheten til juks, lese- og skriveferdigheter og kunnskapsutvikling. Dette førte til at det i desember 2022 ble sendt ut en bekymringsmelding til stortingspolitikere fra Landslaget for norskundervisning (Eriksen, 2022). Et halvår senere nå i mai 2023, har Open Ai satt utviklingen av chatroboten på pause etter at de fikk bekymringsmeldinger fra de 500 mest innflytelsesrike teknologiekspertene verden rundt (Eriksen & Schwebs, 2023). Ifølge Eriksen og Schwebs (2023) er teknologieksperten Inga Strümke en av de som har vært bekymret over utviklingen, og har nå tidligere i år gitt ut boken "Maskiner som tenker" som omhandler kunstig intelligens og hvordan det vil påvirke livene våre i årene som kommer. Det er grunn for å være bekymret for hvordan kunstig intelligens kan påvirke våres liv i negativ retning, men jeg tror kunstig intelligens kan påvirke oss i en positiv retning også. Potensialet for hva man kan bruke det til er allerede enormt. Norsklærer Eirik Vassenden sier at vi må lære oss å leve sammen med teknologien, og at det da er nødvendig at den reguleres (Eriksen, 2022). Når det gjelder min egen undersøkelse og tema, hadde det vært interessant å forske videre på hvordan det jobbes med kritisk tenking i andre fag som engelsk og samfunnsfag. Jeg kunne også tenkt meg og undersøkt hvordan kritisk tenking blir vektlagt i lærebøker og nettressurser i norskfaget.

## Referanseliste

- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Bjørnereim, M. (2022). *Kritisk tenking i norskfaget: Eit utval lærarar sine opplevingar av moglegheiter og utfordringar* [Masteroppgave, OsloMet]. ODA.  
<https://hdl.handle.net/11250/3026957>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren* 2017(4), 28-39.  
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62425>
- Eriksen, D. (2022, 7. desember). Lærere fortvilet over ny kunstig intelligens. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/kultur/laerere-fortvilet-over-ny-kunstig-intelligens-1.16210580>
- Eriksen, D & Schwebs, I. J. R. (2023, 3. mai). Stanser utviklingen av Chat GPT. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/kultur/stanser-utviklingen-av-chat-gpt-1.16395712>
- Eriksson, L. T. (2020). *Kritisk tenkning: hva, hvorfor og hvordan*. Gyldendal.
- Ferguson, L. E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen – forskningsbaserte forslag. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 104(2), 194-205.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Flatmoen, M. (2020). *Å skjelne i og ved hjelp av fiksjonen – kritisk tenking i norskfaget* [Masteroppgave, OsloMet]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/9127>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Greek, M., Jonsmoen, K. M. & Nilsen, I. M. (2014). *Tenk kritisk og reflekter – Førstehjelp for studenten*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/NOR1-05#>

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Generell del av læreplanen (Utgått)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(4), 4-11. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Luke, A. (2014). Defining critical literacy. I J. Z. Pandya & J. Ávila (red.), *Moving critical literacies forward* (s. 19-31). Routledge.
- Mills, K. A. (2016). *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Multilingual Matters.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overrein, P og Madsen R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I K. Skovholt (red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. (s. 126-172). Cappelen Damm Akademisk.
- Pandya, J. Z. & Ávila, J. (red.). (2014). *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts*. Routledge.
- Riiser-Larsen, V. & Tunstad, E. (2021). *Kritisk tenking – En enkel guide til å bruke hodet godt*. Humanist forlag.
- Undrum, L. V. M. (2022). Kritisk tilnærming til tekster i sosiale medier: - En studie av influenseres tekster på Instagram og unges utfordringer i møte med dem. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 24 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8990>

UNESCO. (2022). *What you need to know about literacy*. Hentet fra:

<https://www.unesco.org/en/education/literacy/need-know>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i*

*norsk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/#>

Veum, A., Kvåle, G., Løvland, A., & Skovholt, K. (2022). Kritisk tekstkompetanse i norskfaget: Korleis elevar på 8. trinn les og vurderer multimodale kommersielle tekstar. *Acta Didactica Norden*, 16(2), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8992>

Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.





## Vedlegg

### Intervjuguide – kritisk tenking i norskfaget

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva slags utdanning har du innenfor norskfaget?
3. Hvordan forstår du begrepet kildekritikk?
4. Hvordan forstår du begrepet kildekritikk i forhold til kritisk tenking?
5. Hva slags tanker/erfaringer har du rundt kjerneelementet "kritisk tilnærming til tekst" i norskfaget?
6. Hvordan jobber du praktisk med temaet kritisk tenking?
  - a. Jobber du ofte med det?
  - b. Er det utfordrende å jobbe med det?
7. Opplever du elevene som interesserte i det å kunne tenke kritisk?
8. Har du et inntrykk av at elevene har preferanser når det kommer til læringsmetoder om temaet?
9. Merker du noen forskjell til elevenes evne til det å tenke kritisk nå, kontra før?  
Spesielt sett i sammenheng med tanke på den nye lærerplanen vs. den gamle.
10. Elever i dag må navigere et stort tekstmangfold, så det å tenke kritisk og stille seg kritisk til tekst er noe elevene møter i andre fag enn bare norsk. Har du noen ganger jobbet tverrfaglig med dette temaet?
11. Hvordan vil du si kritisk tenking påvirker elevens kompetanse i det å kunne navigere det store tekstmangfoldet i dagens samfunn? Har du lagt merke til noe hos deg selv, eller hos elevene?
12. Er det ellers noe du synes er viktig, eller ønsker å utdype?

# Vil du delta i forskningsprosjektet "kritisk tenking i norskfaget"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av læreres refleksjoner rundt kritisk tenking i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

## Formål

Jeg skal skrive en master i norskdidaktikk der jeg ønsker å se nærmere på hva slags refleksjoner et utvalg norsklærer har rundt temaet kritisk tenking. En av grunnene dette er at det er et relativt nytt begrep som har blitt implementert i læreplanen, og det at elever vil være igjennom det å kunne tenke kritisk i andre fag som for eksempel engelsk og samfunnsfag. Det å kunne tenke kritisk er også en viktig kompetanse å ha i det store tekstmangfoldet elevene møter på i hverdagen, alt i fra nyheter og sosiale medier, til skjønnlitteratur og sakprosa.

Her er min midlertidige problemstilling og forskningsspørsmål:

*"Hva slags refleksjoner rundt kritisk tenking i norskfaget kommer til uttrykk hos tre lærere i ungdomsskolen?"*

- Hva anser lærerne som viktig for å utvikle kritisk tenking hos elevene?
- Hvordan tolker lærerne kjerneelementet kritisk tenking i læreplanen i norsk?
- Oppfatter lærerne at elevene sin kritiske tekstforståelse har endret seg de siste årene?

## Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT

## Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du er utvalgt er fordi du har jobbet som norsklærer over en lengre periode, har gjort opp deg opp noen refleksjoner og erfaringer rundt deg selv som lærer, elever, og har jobbet med den gamle og nye læreplanen. Jeg ønsker data fra tre lærere, så derfor vil rundt 6-8 lærere bli kontaktet.

## Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil bruke intervju som metode for å samle inn data som skal analyseres. Intervjuet vil bli tatt opp digitalt, og transkriberes over på PC. Alt av informasjon som kan spores tilbake til deg vil bli anonymisert, og selve intervjuet vil bli slettet når oppgaven er ferdigskrevet og levert.

Intervjuet vil være individuelt, åpent og semistrukturert, noe som gjør at det blant annet blir rom for deg som intervjuobjekt å fylle på med tilleggsopplysninger, eller for meg å stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuet er beregnet til å ta ca. 45 minutter.

### **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.

### **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.

Det er kun meg og eventuelt min veileder som blir å ha tilgang til datamaterialet som samles inn i forbindelse med intervjuet. Navnet ditt blir anonymisert med et pseudonym, eller eventuelt med en kode. Datamaterialet vil bli lagret på UiTs servere som er kryptert med blant annet en app-autentisering som må brukes for å få tilgang.

Du vil ikke kunne bli gjenkjent når masteren er publisert, navn og skole anonymiseres. Hvor lenge du har jobbet som lærer og eventuelt din alder, er det eneste som vil være relevant for min oppgave.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteren er vurdert og karaktersatt, rundt mai/juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NSD har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Karl Martin Karlsen  
Tlf: 48115730  
E-post: [kka097@uit.no](mailto:kka097@uit.no)
- Min veileder: Vibeke Øie  
Tlf: 92693743  
E-post: [vibeke.oie@uit.no](mailto:vibeke.oie@uit.no)
- Vårt personvernombud: NSD

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

*Student*

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*kritisk tenking i norskfaget*" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg anonymiseres og lagres frem til prosjektslutt (mai/juni 2023)

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

