

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Jonatan Helmersen

Bacheloroppgave

Et kritisk tenkende klasserom

Nøkkelen til visdom er gjennom spørsmål. Ved å tvile ledes vi til undersøkelse, og gjennom undersøkelse oppdager vi sannheten.

A Classroom of Critical Thinking

Grunnskolelærerutdanning 5. - 10. trinn

2. semester 2017

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	2
Norsk sammendrag	4
Engelsk sammendrag (abstract)	5
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 <i>Problemstilling</i>	7
1.2 <i>Oppbygning av oppgaven</i>	8
2. Teori	9
2.1 <i>Kritisk tenkning</i>	9
2.1.1 En kritisk bevegelse	9
2.1.2 Kritisk tenkning i Ludvigsenutvalget	11
2.1.3 Undervisning i kritisk tenkning	12
2.2 <i>Sokratisk metode</i>	12
2.2.1 Sokratiske spørsmål og kritisk tenkning	13
2.2.2 Sokratiske spørsmål	14
3. Metode	16
3.1 <i>Valg av metode</i>	16
3.2 <i>Kvalitativt intervju</i>	16
3.3 <i>Brevmetoden</i>	17
4. Presentasjon og analyse av funn	19
4.1 <i>Kritisk tenkning</i>	19
4.2 <i>Sokratisk metode</i>	20
4.3 <i>Sokratiske spørsmål</i>	21
5. Drøfting av funn	24
5.1 <i>Funn 1: Kritisk tenkning</i>	24
5.2 <i>Funn 2: Sokratiske spørsmål</i>	25
5.3 <i>Funn 3: Sokratiske spørsmål</i>	26
6. Oppsummering	28

Litteraturliste	29
7. Vedlegg	32

Norsk sammendrag

Tittel: Et kritisk tenkende klasserom	
Forfatter: Jonatan Helmersen	
År: 2017	Sider: 34
Emneord: Kritisk tenkning. Sokratiske metode. Sokratiske spørsmål.	
Sammendrag: I skolens styringsdokumenter står det at opplæringen skal fremme elevenes evne til kritisk tenkning. Dette var også hovedanliggende for Sokrates, som tok utgangspunkt i å stille sine studenter spørsmål for å finne veien til kunnskap og sannhet. Litteraturen belyser en rekke lærings- og undervisningsmetoder ment for å utvikle kritisk tenkning, og den mest prominente forskningen viser til den sokratiske metoden for strategisk og god utvikling av kritisk tenkning hos elevene. Denne oppgaven undersøker de ulike forståelsene av kritisk tenkning og hvordan den sokratiske metoden kan benyttes for å utvikle kritisk tenkning blant elevene. Oppgaven er forankret i internasjonale og nasjonale tilnærminger til kritisk tenkning og sokratiske metode. I tillegg vil det i form av egen empiri bli presentert erfaringer gjort av to lærere på området	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: A Classroom of Critical Thinking	
Authors: Jonatan Helmersen	
Year: 2017	Pages: 34
Keywords: Critical thinking. Socratic method. Socratic questions.	
Summary: According to the Norwegian Schools Educational Act, education is intended to promote the student's ability to think critically. This was also the main concern for Socrates, who assumed that asking questions to his students would help them to find their way to knowledge and truth. The literature highlights a number of learning and teaching methods designed to develop critical thinking, but the most prominent research refers to the Socratic method for strategic and good development of critical thinking among the students. The following thesis will explore the different understandings of critical thinking and how Socratic method can be used by teachers to develop critical thinking among the students. This thesis is based both on international and national approaches to critical thinking and Socratic method. In addition to this experiences made by two teachers will be presented in the form of own empiricism.	

Forord

Denne bacheloroppgaven markerer slutten på en treårig epoke med faget Pedagogikk og elevkunnskap. Er det én ting jeg har lært i løpet av disse tre årene så er det at jeg elsker forelesninger. Rettelse: jeg elsket forelesninger... Som en passiv, blodsugende klegg har jeg sittet i tre år og sugd til meg informasjon og kunnskap fra bakerste rad i auditoriet. Derfra har jeg uforstyrret og totalt ukritisk kunne notert ned hvert eneste ord av det hellige budskapet læreren har å formidle, nemlig pensum - den absolutte sannhet. Det har derfor vært en prøvelse hver eneste gang noen har rukket opp hånden og stilt spørsmål ved eller etterprøvd den kunnskapen jeg akkurat, uten baktanke, har tatt for god fisk og notert ned ordrett på arket foran meg.

Under en praksisperiode opplevde jeg å møte meg selv i døra på dette punktet. Jeg ble nemlig svært oppmerksom på hvor sjeldent elever faktisk evnet å tilegne seg og bruke den kunnskapen de lærte på skolen på en selvstendig og god måte. Elevene var ikke i stand til å systematisk analysere og vurdere en påstand, ei heller se at en tanke kan romme flere forskjellige muligheter. Det var da jeg måtte spørre meg selv om det er slike elever jeg ønsker i mitt klasserom. Svaret ble nei. Jeg ønsker elever som evner å tenke kritisk, som stiller spørsmål ved den informasjonen og kunnskapen de blir presentert for, og som ser verdien i å utvikle egen og andres tenkning gjennom samtale og dialog.

For å kunne oppnå dette må jeg starte med meg selv, og på den måten har arbeidet med denne bacheloroppgaven vært en interessant og lærerik prosess, krydret med noen artige utfordringer. Jeg vil rette en takk til mine informanter for at de ønsket å stille opp og bidra i denne oppgaven. Deres erfaringer og kunnskap har vært til stor hjelp og inspirasjon.

En stor takk rettes også til min veileder, Lillian Gran, som alltid har vært tilgjengelig for meg. Hennes verdifulle og konstruktive innspill og tilbakemeldinger har hjulpet meg på veien mot dette endelige produktet.

Furnes, mai 2017.

1. Innledning

«The key to powerful thinking is powerful questioning», når vi stiller de riktige spørsmålene har vi lykket som tenkere, for spørsmål er drivkraften bak vår tenkning (Paul & Elder, 2007). Det å fore elevene med endeløs kunnskap og informasjon, blir det samme som å gjentatte ganger tråkke inn bremsen på en bil, som dessverre allerede står i ro (Paul & Elder, 2007). Det elevene trenger er gode og dype spørsmål, som setter i gang deres intellektuelle motorer. Ved å stille spørsmål definerer vi agendaen for vår tenkning, leder den i bestemte retninger og fastslår hvilken informasjon vi søker etter. Spørsmålene fører oss i en retning fremfor en annen, og er derfor viktig for utviklingen av vår tenkning (Paul & Elder, 2007).

Fisher (1990) mener det er en naturlig prosess for barn og unge å absorbere holdningene og meningene til de signifikante andre i livene deres. Det kan medføre barn som i stor grad er avhengig av andres tenkning, hvilket er på kollisjonskurs med formålsparagrafen i opplæringsloven (1998), som vektlegger elevenes evne til kritisk tenkning og refleksjon. Med andre ord er dette egenskaper ved elevene som skolen skal fremme, og vi som lærere kan enten dømme elevene til lukkethet eller vi kan oppmuntre dem til å verdsette autoriteten av egen kapasitet til tenkning. EU-kommisjonen betrakter kritisk tenkning som en nøkkelkompetanse for livslang læring når det gjelder holdninger til kritisk forståelse og nysgjerrighet, interesse for etiske problemer og respekt for sikkerhet og bærekraft, særlig innen vitenskapelig og teknologisk framgang og i forhold til en selv, familie, samfunn og globale spørsmål (Fisher, 2001). I forlengelsen av dette hevder Ludvigsenutvalget at kritisk tenkning er viktig i dagens samfunn, og at sider ved denne kompetansen vil få økt betydning fremover. Kompleksiteten i samfunnet og den enorme tilgangen på informasjon gir behov for kritiske vurderinger, samt håndtering av ulike problemstillinger og problemer i både arbeids-, samfunns- og privatliv (Ludvigsen et al., 2015 s. 33).

1.1 Problemstilling

Litteraturen rundt kritisk tenkning strekker seg tilbake til 1960-tallet da urolige lærere, spesielt i USA, ytret stor bekymring over at deres studenter ikke evnet å overføre de kunnskapene og ferdighetene de hadde tilegnet seg gjennom skolegangen til de praktiske problemene i livene deres (Facione, 2013). På tross av dette kom man ikke frem til en

forenelig forståelse av hva kritisk tenkning dreide seg om før på 1990-tallet, da den amerikanske forskeren Peter Facione gjennomførte en kvalitativ undersøkelse med formål å komme til enighet om hva kritisk tenkning var, og hvordan det kunne tas i bruk i klasserommet (Facione, 1990). Resultatet av undersøkelsen viste at kritisk tenkning enklest kunne uttrykkes som god tenkning eller riktig tenkning (Facione, 2013). Likevel hevder Paul og Elder (2007) at dette blir for snevert i forhold til et så rikt konsept, og at mange fortsatt sliter med å få tak i hva kritisk tenkning dreier seg om. Dersom man gjør et kjapt søk i litteraturen, vil man finne like mange definisjoner av kritisk tenkning som det er forfattere.

Kritisk tenkning fremheves som vesentlig i en rekke nasjonale dokumenter om utdanning. Likevel kan det å skape en skole som strategisk dyrker kritisk tenkning virke som en stor utfordring, men det vil kunne gi elevene de verktøy og ferdigheter som er nødvendig for selvstendig tenkning og læring (Paul, 1992). På bakgrunn av dette er det blitt formulert følgende problemstilling:

Hva ligger i begrepet *kritisk tenkning*, og hvordan utvikle denne kompetansen hos elevene ved bruk av sokratiske metode?

1.2 Oppbygning av oppgaven

Teorikapitlet vil presentere oppgavens teoretiske grunnlag, og ha en tydelig todeling. Innledningsvis vil det bli redegjort for ulike syn og oppfatninger som kan bidra til å belyse og skape forståelse av kritisk tenkning, deretter fokuseres det på innholdet i den sokratiske metoden. Videre vil metodekapitlet redegjøre for oppgavens metodiske valg og beskrivelse av arbeidet med innhenting av datamaterialet. Så følger kapitlet med presentasjon og analyse av funn, der det empiriske materialet vil bli presentert og sett i sammenheng med relevant teori. Deretter vil funn fra analysearbeidet drøftes i forhold til problemstillingen og i lys av det teoretiske perspektivet som tidligere er blitt redegjort for. Avslutningsvis oppsummeres oppgaven og det gjøres en sammenfatning av studien.

2. Teori

2.1 Kritisk tenkning

John Dewey (1916) tok sterkt til ordet for at målet med all undervisning må være å lære elevene å tenke selvstendig og hevdet dette var det eneste skolen trengte å gjøre (Dewey, 1916). Fisher (1990) påpeker at mange har latt seg overbevise av Deweys tanke om at utdanningens hovedmål må være å utvikle elevenes tenkning, ikke ved å fortelle dem hva de skal tenke, men ved å hjelpe dem til å finne deres egen vei til mening. For dersom tenkning er hvordan elevene finner meningen i ting, vil det å utvikle deres tenkeferdigheter kunne hjelpe dem til å få mer ut av læringen og livet (Fisher, 1990). På en måte begynte Sokrates med denne tilnærmingen til undervisning og læring for over 2000 år siden, likevel er Dewey allment kjent som far til den moderne tradisjonen av kritisk tenkning (Fisher, 2001). Dewey refererte til kritisk tenkning som refleksiv tenkning, definert som aktiv, vedvarende og nøye vurdering av en tro eller form for kunnskap (Fisher, 2001).

Browne og Keeley (2001) sammenligner kritisk tenkning med å vaske etter gull, og utdyper dette med at når man vasker etter gull så tar man først et stort parti med materiale, før man bearbejder det i håp om å finne det dyrebare gullet. Det samme kan sies om kritisk tenkning; i dagens moderne samfunn blir barn og unge presentert for store mengder uoversiktlig informasjon, som de systematisk må bearbejde i søken etter svar på deres spørsmål og den relevante kunnskapen de kan tilegne seg (Wagner, 2008). Fastvold (2009) hevder Dewey anså selvstendig tenkende samfunnsborgere som en betingelse for et velfungerende samfunn. Det å «tenke sjæl» har blitt en av de mest essensielle ferdighetene i det moderne demokratiet, og vordende samfunnsborgere som evner dette vil være bedre rustet for å ta gode og rasjonelle valg for eget livsløp. Av den årsak er kritisk tenkning viktig for å sikre at elevene oppnår mestring og suksess både i og utenfor klasserommet (Fastvold, 2009; Wagner, 2008).

2.1.1 En kritisk bevegelse

Deweys (1916) forestilling om kritisk tenkning som refleksiv tenkning har påvirket mange ledende teoretikere rundt kritisk tenkning (Paul & Elder, 2007). En av de første som forsøkte å karakterisere den kritiske bevegelsen, var John McPeck (1981), som definerte kritisk tenkning som tilbøyelighet og ferdighet til å engasjere seg i en aktivitet med reflekterende

skepsis. Videre tilhører en av de mest henviste definisjonene av kritisk tenkning Robert Ennis (1987), som deler mange av de samme synspunktene som Dewey. Ennis definisjon tar utgangspunkt i kritisk tenkning som fornuftig og reflekterende tenkning fokusert på å avgjøre hva man skal tro eller gjøre (Ennis, 1987). Peter Facione (2013) utfyller Ennis ved å mene at kritisk tenkning er resultatet av reflektert og målrettet bedømmelse.

Ennis (1996) forsvarer en oppfatning av kritisk tenkning basert på bestemte ferdigheter, som observasjon, argumentasjon, evaluering og resonnering. Kritisk tenkning handler konkret om vurdering av ulike påstander og kilder, gjennom logisk tenkning karakterisert av komplekse kognitive ferdigheter (Ennis, 1996). Mer generelt er kritisk tenkning fornuftig og reflekterende tenkning fokusert på hva man skal tro eller ikke (Ennis, 1996). I reflekterende tenkning ligger bevissthet i søken etter eller bruken av gyldige argumenter, basert på en ikke-tilfeldig intellektuell aktivitet (Ennis, 1996). Ennis mener at en person som tenker kritisk kjennetegnes av åpenhet overfor andres tanker og meninger, og videre påpeker han at ferdigheter i kritisk tenkning kan utvikles uavhengig og på tvers av fagområder, men han erkjenner behovet for en viss kompetanse innenfor et fagområde før man kan anvende kritisk tenkning (Ennis, 1996). I motsetning til Ennis (1996) argumenterer McPeck (1981) for at kritisk tenkning er spesifikk for et bestemt fagområde, og derfor avhenger av en gjennomgående kunnskap og forståelse av innholdet i fagområdet. På den måten hevder McPeck (1981) at kritisk tenkning ikke kan læres uavhengig av et bestemt fagområde, og det er derfor likegyldig om man har ferdigheter i kritisk tenkning, da man også må ha forståelse og kunnskap av et emne for å kunne tenke kritisk rundt det. Derfor vil det være vanskelig å være en kritisk tenker innenfor fagområdet kjernefysikk, dersom man vet lite om det fra før (McPeck, 1981).

Paul (1992) skiller mellom sterk og svak grad av kritisk tenkning. Svak grad av kritisk tenkning innebærer evnen til å tenke kritisk rundt andre oppfatninger enn ens egne, og ofte handler dette om egosentriske personer som bruker kritisk tenkning for egen vinning, på bekostning av sannheten. Sterk grad av kritisk tenkning involverer å kunne tenke kritisk rundt egen tenkning, oppfatninger, argumenter, antagelser og verdenssyn, og å se helheten av en situasjon i en større sammenheng, fremfor å kritisere enkelte oppfatninger (Paul, 1992). Sterk grad av kritisk tenkning forutsetter dyp forståelse og kunnskap om en selv, hvilket krever intellektuelt mot og ydmykhet (Paul, 1992). Dialog med andre som er forskjellig fra en selv og har ulike oppfatninger er viktig, da det først er da man lærer å se ting fra ulike perspektiver og kontekstualisere sine oppfatninger innenfor en større helhet (Paul, 1992).

Videre refererer Paul og Elder (2007) til kritisk tenkning som en intellektuelt disiplinert prosess, som forsikrer at en person benytter den beste og mest hensiktsmessige tenkningen i enhver situasjon. Dette innebærer kritisk tenkning som disiplinert og selvstyrt tenkning, ved å kontrollere og utvikle egen intellekt, og dermed ta den i bruk i egen tenkning for å finne den mest pålitelige løsningen eller informasjonen rundt ethvert emne, innhold og problem (Paul, 1992; Paul & Elder, 2007). Dette er interessant, fordi det retter oppmerksomheten mot en funksjon av kritisk tenkning som lærere og forskere stort sett ser ut til å være enige om, nemlig at den mest realistiske måten å utvikle kritisk tenkning er gjennom metakognisjon (Fisher, 2001).

2.1.2 Kritisk tenkning i Ludvigsenutvalget

Ludvigsenutvalget legger vekt på utviklingstrekk mot et samfunn preget av mangfold, kompleksitet og hurtige endringer. På bakgrunn av disse utviklingstrekkene har utvalget anbefalt fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold, deriblant kompetanse i å kunne utforske og skape, som er sterkt forankret i kritisk tenkning (Ludvigsen et al., 2015 s. 8). Utvalget hevder kritisk tenkning innebærer bruk av vitenskapelige metoder og tenkemåter for å vurdere holdbarheten av informasjon og argumenter (Ludvigsen et al., 2015 s. 33). I forlengelsen av dette ser utvalget kritisk tenkning i sammenheng med problemløsning, da begge handler om å resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål og å kunne bruke relevante strategier for å løse komplekse problemer (Ludvigsen et al., 2015 s. 27). Det å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder er også en del av denne kompetansen (Ludvigsen et al., 2015 s. 27).

Digitalisering og tilgang på informasjon gjør at utvalget ser på kritisk tenkning og kildekritikk som enda viktigere enn tidligere (Ludvigsen et al., 2015, s. 33). Informasjon som er tilgjengelig digitalt er i varierende grad kvalitetssikret, derfor er det viktig å kunne forholde seg kritisk til denne informasjon og i den forbindelse viser utvalget til Pellegrino og Hilton (2012), som vektlegger det å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra forskjellige kilder i ukjente og sammensatte situasjoner. I et demokratisk perspektiv er det viktig å kunne forholde seg kritisk til informasjon og ta gode valg og avgjørelser. (Ludvigsen et al., 2015 s. 33). Videre hevder utvalget at for å kunne bidra til nytenkning, innovasjon og omstilling i arbeidslivet, og for å forhindre fremtidige samfunnsutfordringer vil det være nødvendig at skolen legger til rette for at elevene utvikler evne til å utforske, se muligheter og utvikle nye løsninger (Ludvigsen et al., 2015 s.10). Derav bør elevene allerede

i grunnopplæringen begynne å trene på å stille utforskende spørsmål, utvikle ideer og analysere og løse problemer med andre (Ludvigsen et al., 2015 s. 21).

2.1.3 Undervisning i kritisk tenkning

For å undervise i kritisk tenkning mener Paul, Binker, Martin, Vetrano og Kreklau (2010) at man må kritisere nåværende undervisningspraksis, og etablere en ny oppfatning rundt kunnskap og læring. Lærde akademikere og forskere har i flere århundrer arbeidet med å syntetisere historiske teorier om refleksjon i pedagogiske undervisningsmetoder for å forbedre menneskelig tenkning og refleksjon (Fisher, 2013; Paul, 1992). Likevel hevder Paul et al. (2010) at de fleste skoler rundt om i verden bruker didaktiske tilnærminger til kunnskap og læring, hvilket er dårlig tilpasset utviklingen av kritiske elever da slike skoler i liten grad stimulerer til undersøkelse av elevenes tanker og spørsmål. Det er forventet at elevene skal motta og memorere kunnskap og fagspesifikke detaljer, og de blir sjeldent oppmuntret til å stille spørsmål ved eller undre seg rundt det de blir fortalt i klasserommet (Paul et al., 2010).

I litteraturen finnes det en rekke ulike teorier og undervisningsmetoder ment for å utvikle kritisk tenkning (Fisher, 2013). Disse er vanligvis forankret i teoretiske rammeverk og den mest prominente forskningen viser til den sokratiske metoden for strategisk og effektiv utvikling av kritisk tenkning (Fisher, 2013; Paul & Elder, 2007). Fisher (2013) viser til effektiviteten av å benytte sokratiske metode for å undervise i kritisk tenkning, og hevder det å reise og løse komplekse spørsmål er en viktig del av å være kritisk. Videre skriver Paul (1992) at sokratiske metode er nøkkelen til undervisning i kritisk tenkning, spesielt med tanke på å starte klasseromsdiskusjoner, da sokratiske samtaler i klasserommet gjør elevene oppmerksomme på egne tanker, og tillater dem å utvikle egen tenkning ved å gjøre den eksplisitt.

2.2 Sokratiske metode

De historiske røttene til kritisk tenkning strekker seg 2500 år tilbake i tid, til antikkens Hellas og de gamle greske filosofene da Sokrates introduserte sin metode for kritisk tenkning, kjent som den sokratiske metoden (Fisher, 2013). Sokrates tok utgangspunkt i å stille sine studenter spørsmål for å finne vei til kunnskap og sannhet, og systematisk hjelpe dem til å tenke bedre (Paul, 1992; Schjelderup, 2012). Hans tro på forståelse gjennom dialog er fundamentet i den sokratiske metoden og skapelsen av sokratiske klasserom (Chesters,

2012). For Sokrates var ikke utdanning overføring av kunnskap gjennom et bestemt pensum, men aktivisering av tanker. Sokratiske metode vektlegger dialog og diskusjon som deliberativt undervisningsverktøy basert på reflekterende undervisning, der tenkning forstås som en undersøkelsesprosess (Chesters, 2012; Fisher, 2013). Å lære i sokratiske forstand handler om å være involvert i et personlig drama, da det både avhenger av kritisk tenkning og følelsesmessig engasjement (Fisher, 1990).

Samtalen var Sokrates fremste interesse, han ga ingen svar, men stilte i stedet spørsmål for å fremprovosere de øvrige deltakeres evne til selvstendig tenkning (Svare, 1996). Sokratiske metode handler først og fremst om å være interessert i hverandres tenkning og forsøke å forstå noe sammen (Schjelderup, 2012). Man kan lære å tenke gjennom samarbeid og anvendelse av språk på en spesifikk og praktisk måte som resulterer i intellektuell og moralsk utvikling (Pihlgren, 2008). Det handler om å kontinuerlig skape mening i et reflekterende fellesskap, som alltid står i forhold til den enkelte og fellesskapet (Schjelderup, 2012). Elevene må kunne se seg selv utenifra og vurdere egne tanker og holdninger, slik at de selv kan bestemme hvordan de vil tenke, og dermed også hvordan de vil oppleve verden (Schjelderup, 2012).

2.2.1 Sokratiske metode og kritisk tenkning

Kritisk tenkning blir ofte brukt for å beskrive den sokratiske metoden, hvilket belyser den sterke relasjonen dem i mellom. Den sokratiske metoden anses for å være den mest effektive metoden for å fremme kritisk tenkning gjennom dialog mellom lærer og elever (Chesters, 2012; Fisher, 2013; Paul, 1992; Paul & Elder, 2007). Paul og Elder (2007) hevder formålet med kritisk tenkning er å etablere en disiplinert måte å tenke på, mens den sokratiske metoden tar sikte på å dyrke en indre stemme som skal disiplinere hodet til å stille hensiktsmessige spørsmål. En person som øver og disiplinere seg til å tenke på en spesifikk måte, ved å konsekvent bruke de samme fremgangsmåtene for å lede tenkningen, kan heve sine standarder for tenkning (Fisher, 2013). I forbindelse med læring innebærer dette at kritisk tenkning kan utvikles dersom lærerne evner å gjennomføre meningsfulle dialoger og stille de riktige spørsmålene i klasserommet (Fisher, 2013).

Sokratiske metode er hjertet av kritisk tenkning, all undervisning og aktivitet i klasserommet bør stimulere elevene til å stille spørsmål ved egne og andres ideer (Paul, 1992). Evnen til å stille gode spørsmål og undersøke dybden i ideer og meninger er derfor fundamentalt innen

kritisk tenkning (Paul, 1992). Kritiske tenkere evner å stille spørsmål ved etablerte sannheter og følge opp egne spørsmål på en hensiktsmessig måte. De kan benytte ulike spørsmålsteknikker, ikke i den hensikt å få andre til å se dumme ut, men for å lære hvordan de tenker og hjelpe dem til å utvikle deres tanker og ideer (Paul, 1992). Videre påpeker Paul (1992) at kritiske tenkere er komfortable med å bli stilt spørsmål til, da de verken blir fornærmet, forvirret eller skremt. De ønsker gode spørsmål velkomne, og ser på dem som en mulighet til å utvikle egen og andres tenkning (Paul, 1992).

2.2.2 Sokratiske spørsmål

Den sokratiske metoden krever lærere som undrer seg over meningen og sannheten i elevenes tanker, og som kan overføre denne nysgjerrigheten til sokratiske spørsmål (Fisher, 2013; Paul, 1992). Ved å undre seg høyt vil læreren formidle interesse og respekt overfor elevenes tanker, og modellere en analytisk holdning (Paul, 1992). Når læreren er i dialog med elevene og stiller sokratiske spørsmål, etableres et undersøkende fellesskap der hver enkelt kan stå frem med sine tanker og meninger (Schjelderup, 2012). Sokratiske metode baserer seg på dialog tilrettelagt av spørsmål (Fisher, 2013). Paul og Elder (2007) understreker betydningen av å stille spørsmål som dyrker en disiplinert sjel og kritisk tenkning. Det å stille analytiske spørsmål er fundamentalt for å undersøke argumentasjon og forståelse av kunnskap (Paul & Elder, 2007). Når lærere regelmessig bruker verktøy for kritisk tenkning, vil den sokratiske metoden oppleves som produktiv i den forstand at elevene blir kjent med betydningen av å stille spørsmål i læringsprosessen (Paul & Elder, 2007).

Moore (2009) bemerker at de riktige gode spørsmålene sjeldent blir stilt i klasserommet. Et godt spørsmål er en stimulus for tenkning, fordi det er åpent og inviterer ulike syn og perspektiver til diskusjon (Fisher, 1990; Fisher, 2013). Wagner (2008) hevder at evnen til å stille gode spørsmål er en gjenganger i kjernekompetanser og ferdigheter for suksess i livet. Derfor påpeker Paul (1992) viktigheten av å utvikle elevenes evne til å gå utover de generelle *hva* og *hvordan* spørsmålene som befinner seg i deres narrative spørsmålsimpulser. Det er viktig at lærerne ikke unngår spørsmål elevene stiller, for når de blir eldre vokser de gjerne av seg vanen med å stille spørsmål, derfor er det viktig å fostre nysgjerrighet og oppmuntre elevene til en spørrende holdning (Fisher, 1990). Likevel hevder Fisher (2013) at lærere oftest bruker lukkede og retoriske faktaspørsmål, som kun tester elevenes evne til memorering av kunnskap. Åpne spørsmål er derimot spørsmål uten et utpreget fasitsvar, og

blir sokratiske spørsmål i form når de inviterer til undersøkelse (Fisher, 2013). Sokratiske spørsmål skiller seg fra andre åpne spørsmål ved at de følger et mønster og progresjon av oppfølgingsspørsmål som utforsker påstander og oppfatninger, og tar undersøkelsen videre (Fisher, 2013). Sokratiske spørsmål innebærer bruk av spørsmål utformet for å vurdere kvaliteten av argumentasjon, tenkning og påstander (Paul, 1992; Paul & Elder, 2007). Denne typen spørsmål brukes for å se progresjon, nøyaktighet, dybde og relevans i argumentasjon (Paul & Elder, 2007).

James Nottingham (2012) argumenterer for at den enkleste og mest effektive måten å lære elevene kritisk tenkning er ved å oppmuntre dem til å begrunne alt de sier. Når elevene har som vane å gi begrunnelser, kan man be dem vurdere begrunnelsen bak deres påstand og hvor god den er (Nottingham, 2012). Ved å stille sokratiske spørsmål kan læreren skape en kognitiv konflikt hos elevene, hvilket innebærer å skape et dilemma, som bringer tenkeren ut av fatning og får han til å tenke og reflektere mer over sine antakelser (Nottingham, 2012). Nottingham (2012) påpeker at den viktigste grunnen til å konstruere en kognitiv konflikt er at den provoserer elevene til å tenke og reflektere på et dypere nivå. Elevene vil søke etter flere løsninger og alternativer og vurdere ulike tilnærminger (Nottingham, 2012).

3. Metode

3.1 Valg av metode

Innen samfunnsforskning er hensikten å studere og analysere informasjon fra samfunnet, for å bidra med kunnskap og forståelse av hvordan virkeligheten i verden ser ut (Johannessen et al., 2016). For å gjennomføre dette benytter man ulike metoder. En metode er redskapet vårt i møtet med det vi ønsker å undersøke (Dalland, 2012). Metoden sier noe om hvordan man bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. I den samfunnsvitenskapelige metodelæren finner man et skille mellom to ulike metoder, kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen et al., 2016). Begge metodene tar sikte på å gi en større forståelse av samfunnet vi lever i, eller mer spesifikk den virkeligheten folk opplever (Dalland, 2012; Johannessen et al., 2016). Med bakgrunn i dette ønsker oppgaven å belyse og skape en dypere forståelse av hvilken virkelighet et utvalg lærere opplever og erfarer når det gjelder bruk av sokratisk metode for å utvikle kritisk tenkning hos elevene.

Dalland (2012) mener bakgrunnen for å velge en bestemt metode avhenger av at man mener den vil gi gode data og belyse spørsmål på en faglig god måte. I arbeidet med denne oppgaven er det valgt å benytte en kvalitativ forskningsmetode med bakgrunn i ønske om å lære mest mulig om oppgavens tema og problematikk. Den kvalitative metoden bygger på hermeneutikkens tanker og verdier, og streber etter å finne deltakernes tanker, meninger, erfaringer og oppfatninger. Vi møter verden med en forståelse og oppfatning av virkeligheten, som vi benytter for å tolke og forstå det som skjer rundt oss (Johannessen et al., 2016). Dalland (2012) skriver at hermeneutikk handler om å finne frem til meningen i noe, eller oppklare noe som er uklart. Johannessen et al. (2016) skriver er det hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode dersom man skal undersøke fenomener man ikke kjenner så godt, og som man ønsker å forstå mer fyldig. Av den enkle årsak ble kvantitativ metode tidlig valgt bort med tanke på manglende oversikt over utbredelse og arbeid med kritisk tenkning og sokratisk metode i norsk skole.

3.2 Kvalitativt intervju

En måte å samle inn førstehånds informasjon er gjennom kvalitativt intervju. Fordelen med det kvalitative intervjuet er at det gir mulighet for dypere forståelse av et fenomen (Dalland,

2012). Det kvalitative forskningsintervjuet streber etter å få tak i informantens egen beskrivelse av den livssituasjonen han eller hun befinner seg i, for å kunne fortolke hvilken betydning den har for informanten (Dalland, 2012). For å gjennomføre et kvalitativt intervju må man derfor finne informanter som er velinformerte om spørsmålene som skal drøftes. Kritisk tenkning og sokratisk metode er begge felter med godt dokumentert forskning og litteratur, likevel var det utfordrende å finne informanter som kunne bidra med innsiktsfulle og fruktbare betraktninger. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det ikke finnes et anbefalt antall informanter i forskning, men at det viktigste er at antallet er stort nok til at resultatene kan være overførbare. Ved ønsket om å gå i dybden av materialet ble det i oppgaven valgt å fokusere på et mindre antall informanter.

I forkant av intervjuene ble det gjort et utvalg av informanter. Det ble noe ufrivillig valgt å begrense utvalget til to informanter, primært på bakgrunn av manglende nettverk og kjennskap til aktuelle informanter, men også på grunn av manglende respons fra de spurte. Blant de som ble spurt om å delta som informanter i denne oppgaven, valgte kun to å respondere på henvendelsen. Informantene ble valgt på bakgrunn av anbefalinger fra en person som hadde kjennskap til at disse lærerne hadde benyttet sokratiske metode i sin undervisning over flere år. En utfordring var at informantene rent geografisk befant seg langt unna Hamar, derfor ble de kontaktet via e-post, der de ble presentert for en prosjektbeskrivelse og oppgavens foreløpige problemstilling. Det ble benyttet et strukturert intervju, der temaet for spørsmålene var presentert på forhånd og ferdig formulerte spørsmål ble stilt i en bestemt rekkefølge.

3.3 Brevmetoden

I forskningsarbeidet rundt denne oppgaven falt valget på å foreta intervjuer via brevmetoden, en kvalitativ forskningsmetode, som best kan beskrives som en mellomting mellom et intervju og spørreskjema (Berg, 1999; Sjøbakken, 2012). Metoden går i hovedtrekk ut på at informanter blir oppfordret til å skrive et brev til undersøkeren der de viser til og utdyper sine erfaringer og kunnskap knyttet til det undersøkeren ønsker å forske på (Sjøbakken, 2012). Brevmetoden praktiserer skriftliggjøring av erfaringer, og metoden står og faller på hvorvidt informanten er i stand til å sette ord på og dele sine erfaringer med andre (Sjøbakken, 2012). Derfor vil det alltid være en utfordring å kvalitetssikre at man faktisk får svar på det man er ute etter å undersøke. Det vil hele veien ligge et usikkerhetsmoment rundt

innsamlingen av data, da man som forsker ikke får vite hva som står i brevene før de er ferdig skrevet og returnert. Berg (1999) skriver at en fordel med brevmetoden er at den er lett å administrere for forskeren, fordi analysearbeidet kan starte med en gang brevet er ferdig skrevet og returnert.

Brevmetoden (Sjøbakken, 2012) svarer godt til forskningsarbeidet i denne oppgaven, da informantene bor spredt og langt fra hverandre rent geografisk. Av den årsak ble det funnet mest praktisk å gjennomføre intervjuene via e-post, og ikke ansikt til ansikt. Ulempen med å benytte brevmetoden er at man verken får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller oppfordre informantene til å svare mer detaljert der og da. Man er i så måte avhengig av at informantene viser engasjement i forhold til brevet, og svarer utfyllende og godt. En av fordelene med brevmetoden er at informantene har mulighet til å sitte hjemme i fred og ro, og skrive ned sine tanker, erfaringer og opplevelser rundt temaet.

4. Presentasjon og analyse av funn

4.1 Kritisk tenkning

Funnene i kategorien kritisk tenkning viser at kritisk tenkning er et mangfoldig og sammensatt begrep (Facione, 1990). I definisjonen av kritisk tenkning nevner informantene mye likt, likevel tillegger de kritisk tenkning ulik betydning i bredden av begrepet. Dette kan forklares via Paul og Elder (2007) som hevder mange sliter med å definere hva kritisk tenkning spesifikk er, fordi det er et rikt konsept og tjener en stor oppgave.

«For meg handler kritisk tenkning om evnen til å undre seg og stille spørsmål ved den kunnskapen en tilegner seg. Det handler om å være reflektert, sammenligne teorier fra ulike kilder og kunne se en sak fra forskjellige perspektiver. Man må møte fagstoff på en spørrende måte, og med en viss skepsis. På den måten kan en ta egne valg, som en kan argumentere for og stå for.»

Informant A

Denne forståelsen av kritisk tenkning kan ligne på det som formidles av Ennis (1987), som definerer kritisk tenkning som fornuftig og reflekterende tenkning fokusert på å avgjøre hva man skal gjøre eller tro. I forlengelsen av dette nevner Informant A at kritisk tenkning handler om å møte fagstoff med en viss skepsis. Dette er i tråd med McPecks (1981) oppfatning om at det mest bemerkelsesverdige ved kritisk tenkning innebærer å møte en påstand, etablert norm eller atferd med skepsis. I McPecks (1981) øyne kan denne skepsisen til slutt gi vei til aksept, men den tar likevel ikke sannheten for gitt.

Paul (1992) skiller mellom sterk og svak grad av kritisk tenkning, og derav står Informant B sin oppfatning av kritisk tenkning i sterk relasjon til det Paul (1992) legger i sterk grad av kritisk tenkning. Hun hevdet kritisk tenkning handlet om å tenke selvstendig, stille spørsmål ved etablerte sannheter, men også å kunne stille spørsmål ved egne oppfatninger og endre disse dersom en møter bedre argumenter. Videre la informant B vekt på det metakognitive aspektet ved kritisk tenkning, som ifølge Fisher (2001) er den eneste realistiske måten å utvikle kritisk tenkning. Dette forsterkes hos Paul (1992) som mener kritisk tenkning er disiplinert og selvstyrt tenkning. I forlengelsen av dette referer Paul og Elder (2007) til

kritisk tenkning som en intellektuelt disiplinert prosess, der man evner å ta kontroll over egen intellekt, og dermed bruke den mest hensiktsmessige tenkningen i en hver situasjon.

4.2 Sokratiske metode

Sokratiske metode handler om å stille spørsmål til elevene for å finne veien til kunnskap og sannhet og systematisk hjelpe dem til å tenke bedre (Paul, 1992; Schjelderup 2012). Funnene rundt kategorien sokratiske metode viser at informantene har et sterkt fokus på samtalebaserte undervisnings- og læringsmetoder i sin yrkesutøvelse.

«Åpne og utforskende samtaler er hjertet av min undervisning. Målet mitt er å hjelpe elevene i prosessen til å bli selvstendig tenkende vesen, og ikke bare fore dem med svar fra pensum. Jeg ønsker at de skal bli aktive deltakere i dagens og fremtidens samfunnet.»

Informant A

Sitatet ovenfor kan gjenspeiles i Deweys (1916) tanker om at det overordnede målet med all undervisning må være å lære elevene å tenke selvstendig, ikke ved å fortelle dem hva de skal tenke, men ved å hjelpe dem til å finne deres egen vei til mening (Fisher, 1990). Den sokratiske metoden er helt i tråd med hvordan Informant A tenker rundt sin rolle som lærer. Hun synes det er givende å undre seg med elevene og ser på dette som sin hovedoppgave i undervisningen. Dette underbygger Chesters (2012) som mener troen på forståelse gjennom dialog er det fundamentale i sokratiske metode. Informant B ser også på samtalen som en viktig del av sin undervisning og finner den sokratiske metoden svært tilfredsstillende i forhold til læreplanen og dens innhold. Hun påpeker videre at en sokratiske tilnærming til undervisningen er viktig for å nå målene om kritisk tenkning i Ludvigsenutvalget (2015) fant hun det tidvis utfordrende å skulle gjennomføre dype og meningsfulle samtaler i en allerede hektisk og tettpekket skolehverdag.

Arbeidet med å utvikle tenkeferdigheter er et viktig fokusområdene i undervisningen til informant A, mens informant B mente hun kunne trent enda mer på dette sammen med elevene. Likevel arbeider begge aktivt med å skape et trygt og åpent klima i klasserommet, der elevene opplever det som naturlig å stille spørsmål ved og etterprøve egne, andres og allment etablerte sannheter. Dette kan ses i lys av det Paul et al. (2010) skriver om at

undervisning i kritisk tenkning først og fremst handler om å skape et minikritisk samfunn i klasserommet og på skolen som oppmuntrer og etterspør verdiene av kritisk tenkning. Videre viser Informant A til erfaringer med at hennes elever trente på å lytte til, og diskutere med hverandre, hvilket gjorde det å være uenig til noe ufarlig og heller snarere en kilde til felles refleksjon og læring. Hun viser til tidligere elever som har fortalt at de på ungdomsskolen følger seg tryggere i møtet med nytt fagstoff, og synes det er spennende å skrive oppgaver som krever evne til refleksjon, og det å se og vurdere en sak fra flere perspektiv og innfallsvinkler. Informant B mente å kunne se sammenhenger med at elever som evnet å tenke kritisk aldri mistet lyst på å lære, ved at de er i stand til å stille spørsmål ved den informasjonen de blir presentert for på en slik måte at de utvikler et drivende engasjement for læring.

«Dette kan være en krevende måte å undervise på, særlig hvis elevene ikke er vant til det. I en travel skolehverdag kan man oppleve det som vanskelig å finne tid til dette arbeidet, fordi man møter så mange krav til timeantall o.l.»

Informant B

Paul et al. (2010) skriver at mange lærere opplever det å holde en sokratiske diskusjon som et lite kaos av meninger. Dette gjenspeiles hos informantene, som begge mener at den store utfordringen med bruk av sokratiske metode er å unngå at samtalene blir ren meningsutveksling. Informant B mente særlig at dette kunne være tilfellet dersom elevene ikke var vant med å lytte ordentlig til hverandre tanker og meninger, og bygge videre på det andre har sagt i sin argumentasjon. For å forhindre dette hevder Paul et al. (2010) at elevene må lære å lytte til, reflektere over og analysere hva andre sier, før de kan delta i sokratiske diskusjoner. Videre opplevde informant A at det kunne være utfordrende å veilede en samtale uten å ta fullstendig styring over den. Hun mente det var vanskelig å finne en god balansegang mellom å vite når hun skal gripe inn, veilede og etterspørre begrunnelser, og når hun skal la være eller avvente.

4.3 Sokratiske spørsmål

Fisher (2013) hevder at dagens skole i alt for stor grad baserer seg på lukkede faktaspørsmål, ment for å teste elevenes evne til memorering av kunnskap. Funnene i kategorien sokratiske spørsmål viser at informantene ser stor verdi av å benytte sokratiske spørsmål i

undervisningen for å utvikle kritisk tenkning. Informant B hadde erfart at å stille åpne og undrende spørsmål fikk elevene til å strekke seg enda lenger etter svarene, og hun kunne samtidig stille oppfølgingsspørsmål for å støtte elevenes tenkning. Dette gjenspeiles i Fisher (2013), som skriver at sokratiske spørsmål skiller seg fra andre åpne spørsmål ved at de følger et mønster og progresjon av oppfølgingsspørsmål, som tar undersøkelsen videre. Videre hevdet informant B at sokratiske spørsmål søker avklaringer og forklaringer, sjekker ut antakelser og stiller spørsmål ved spørsmål.

«Hvis en venn er en du stoler på, er da en du stoler på en venn? Når jeg stoler på at en sykepleier hjelper meg når jeg er syk, er hun da en venn?»

Informant B

Eksemplet overfor illustrerer hvordan informant B benytter sokratiske spørsmål for å konstruere en kognitiv konflikt, som får elevene til å «vakle». Dette ligner på det Nottingham (2012) skriver om at en kognitiv konflikt innebærer å skape et dilemma, som bringer tenkeren ut av fatning og får han eller henne til å tenke og reflektere mer over sine antakelser. Informant B så stor verdi i å konstruere kognitive konflikter ved bruk av undrende spørsmål, fordi det ledet tenkningen mot et dypere nivå og mer langvarig læring. Dette underbygges av Nottingham (2012), som skriver at den viktigste grunnen til å konstruere en kognitiv konflikt er at den provoserer elevene til å tenke og reflektere på et dypere nivå.

En gjenganger i svarene til informantene er at alle hevdet at gode spørsmål ikke dreide seg om spørsmål med enkle ja/nei svar, ei heller var det snakk om hva/hvordan spørsmål. Dette underbygges av Paul (1992), som påpeker viktigheten av å utvikle elevenes evne til å gå utover de generelle og enkle *hva* og *hvordan* spørsmålene som befinner seg i deres narrative spørsmålsimpulser. Informant A mente at et godt spørsmål kjennetegnes av å være et åpent spørsmål med rom for felles undring og refleksjon. Hun påpeker også, i likhet med Moore (2009), at disse spørsmålene i alt for liten grad blir stilt i det tradisjonelle klasserommet. I forlengelsen av dette viste hun til et konkret eksempel der hun hadde vært øvingslærer for et parti lektorstudenter, som skulle undervise i naturfag i hennes klasse. Elevene hadde over tid arbeidet med sokratiske tilnærminger i undervisningen, og lektorstudentene ble svært overrasket over hvor gjennomtenkte og dyptgripende spørsmål elevene stilte. På forhånd var studentene kun forberedt på enkle faktaspørsmål, men de fikk erfare at elevene var levende

opptatt av årsaksforhold, de etterspurte begrunnelser og reflekterte sammen. Lektorstudentene strevde etter hvert med å klare å holde følge med elevenes samtale, hvordan de utfordret hverandre og kom dypere ned i materien. Dette indikerer langt på vei Pihlgrens (2008) påstand om at man kan lære å tenke kritisk gjennom arbeid og anvendelse av språk på en spesifikk og praktisk måte som resulterer i intellektuell og moralsk utvikling.

5. Drøfting av funn

5.1 Funn 1: Kritisk tenkning

Funn fra analysen kan indikere oppfatningen av kritisk tenkning som et rikt, mangfoldig og sammensatt begrep (Facione, 2013). Informantene hadde ulik forståelse av kritisk tenkning i bredden av begrepet, som kan forstås ut ifra at kritisk tenkning kan ha ulik betydning avhengig av hvilket perspektiv og posisjon aktøren som benyttet begrepet har. Den samme tendensen kan ses igjen i de ulike forståelsene presentert i teorikapitlet. På den ene siden kan det virke som at Ennis (1996), Facione (2013) og McPeck (1981) fokuser på det kritiske utfallet av tenkning, fremfor den kritiske prosessen rundt. På den andre siden baserer Paul og Elder (2007) sin forståelse av kritisk tenkning på tenkning som er disiplinert og selvstyrt, ved å kunne ta kontroll over egen intellekt. Pauls (1992) sterke grad av kritisk tenkning forsterker det metakognitive inntrykket, ved å involvere kritisk tenkning rundt egen tenkning. Det kan være at det ligger en implisitt metakognitiv forståelse hos Ennis, Facione og McPeck, uten at det eksplisitt har kommet fram i denne oppgaven. I arbeid med et så komplekst begrep som kritisk tenkning, er det viktig å ikke undervurdere nytten av de ulike forståelsene. En forklaring kan være at det finnes begrensinger ved alle forståelsene som man må være oppmerksom på, derfor kan det tenkes å være mest hensiktsmessig å ikke utelukkende basere seg på en bestemt teoretikers forståelse. De fleste definisjonene er formulert av anerkjente teoretikere, og det kan derfor tenkes at en bør verdsette de ulike formuleringene som bidrar til å gjøre de ulike aspektene ved kritisk tenkning mer synlig.

Ennis (1996) sin forståelse av kritisk tenkning forsvarer oppfatningen av kritisk tenkning basert på ferdigheter. Likevel kan det ut ifra øvrig teori og funn i analysen tyde på at kritisk tenkning best kan forstås som en kompetanse. Utdanningsdirektoratet (2016) definerer kompetanse som noe mer enn kunnskap og ferdigheter. Det kan betraktes som de samlede ferdighetene, kunnskapene, evnene og holdningene som gjør det mulig å handle i tråd med definerte krav. Pauls (1992) sterke grad av kritisk tenkning ser på all tenkning som kritisk tenkning, og mer som en livsstil. Dette gjør det for snevert å utelukkende basere seg på ferdighetsaspektet ved kritisk tenkning, slik Ennis hevder. En ytterligere forklaring finner vi hos Paul og Elder (2007), som definerer kritisk tenkning som en intellektuelt disiplinert prosess. I ordet prosess ligger en varig og naturlig utvikling, beskrevet som evnen til å

kontrollere og utvikle egen intellekt (Paul & Elder, 2007). Dette kan gjenspeile det metakognitive i Pauls (1992) forståelse av sterk grad av kritisk tenkning, som innebærer evnen til å tenke kritisk rundt egen tenkning. Det kan tyde på at elevene ikke bare skal være kritisk til fakta og kunnskap de blir presentert for, men også stille seg kritisk til egne tanker og meninger ved å etablere det Paul (1992) kaller sterk grad av kritisk tenkning.

5.2 Funn 2: Sokratisk metode

Funn fra analysen bekrefter at informantene ser verdien av å benytte sokratisk metode i undervisningen for å utvikle kritisk tenkning. Paul (1992) mener dialog med andre, gjør oss i stand til å se ting fra ulike perspektiver og kontekstualisere våre oppfatninger innenfor en større helhet. Men er det slik at enhver bruk av sokratisk metode bidrar til å gjøre elevenes tenkning mer kritisk? På den ene siden hevder Fisher (2013) at man kan heve sine standarder for tenkning dersom man disiplinere seg til å tenke på en bestemt måte, ved å spesifikk bruke de samme fremgangsmåtene for å lede tenkningen. På den andre siden opplevde informantene det som vanskelig å unngå at enkelte sokratiske dialoger ble et kaos av meninger, snarere enn kritisk refleksjon. En mulig forklaring kan være elevenes manglende kompetanse innenfor fagområdet som diskuteres. McPeck (1981) mener det er likegyldig om man har innarbeidet effektive rutiner for kritisk tenkning, da man også må ha kunnskap og forståelse av et fagområde for å kunne tenke kritisk rundt det. En annen forklaring kan være lærerens manglende evne til å gjennomføre fruktbare dialoger. Fisher (2013) stresser betydningen av lærernes ferdigheter i å gjennomføre meningsfulle dialoger og stille de riktige spørsmålene i klasserommet, slik at elevene kan ta i bruk og utvikle kritisk tenkning i læringsprosessen.

Hovedessensen i dagens skole er didaktisk tilnærming til kunnskap og læring, der elevene er passive mottakere av kunnskap (Paul et al., 2010; Wagner, 2008). For Sokrates var ikke utdanning overføring av kunnskap gjennom et bestemt pensum, men aktivisering av tanker (Fisher, 2013). Kan det tenkes at i hastverket med å dekke et omfattende pensum mater vi elevene med kunnskap og informasjon konstruert av andre? Funn viser at en informant, i likhet med Sokrates, ønsker å hjelpe elevene i prosessen med å bli selvstendig tenkende vesen, derfor fokuser hun på samtalebasert undervisning fremfor å fore elevene med svar fra pensum. Det kan tenkes å være utfordrende å skape en skole som strategisk dyrker og etterspør verdiene av kritisk tenkning blant elevene. En mulig vei blir å etablere en ny

oppfatning rundt kunnskap og læring, lik den Sokrates presenterte (Paul et al., 2010). En implementering av sokratiske metode i undervisningen vil stille nye krav til både lærer og elever sammenlignet med tradisjonell kunnskapsformidling, og kan derfor møte motstand blant elevene. Funn fra analysen viser at en informant opplever at sokratiske metode kan være krevende undervisning, og særlig hvis elevene ikke er vant til det. Men ved å arbeide med å utvikle tenkeferdigheter, kan man skape et trygt og åpent klima i klasserommet, der elevene opplever det som naturlig å utøve kritisk tenkning. På den ene siden må slik undervisning baseres på dialog mellom elevene, der de lytter til hverandre, argumenterer seriøst og begrunner sine påstander. På den andre siden vil det kreve tid og innsats å bygge et slikt minikritisk samfunn (Paul, 1992), og det er grunn til å tro at lærere kan se dette som en utfordring i en allerede tettpakket skolehverdag.

5.3 Funn 3: Sokratiske spørsmål

Sokrates stilte spørsmål i samtalen for å fremprovosere selvstendig og kritisk tenkning blant de øvrige deltakerne (Fisher, 2013). Likevel bemerket Moore (2007) at de riktige gode spørsmålene sjeldent blir stilt i dagens klasserom. Lærere bruker oftest lukkede og retoriske faktaspørsmål, for å teste elevenes evne til memorering av kunnskap (Fisher, 2013). Det kan tenkes at det ligger et uforløst potensial rundt kritisk tenkning i form av hvilke spørsmål som blir stilt i klasserommet. Funn fra analysen viser at informantene så verdien av å benytte sokratiske spørsmål i undervisningen for å utvikle kritisk tenkning. En mulig forklaring kan være at sokratiske spørsmål fungerer som en stimuli for tenkning, fordi de er åpne og inviterer ulike syn og perspektiver til diskusjon (Fisher, 1990). På den ene siden er det belyst at når lærerne regelmessig stiller sokratiske spørsmål i undervisningen vil det oppleves som produktivt og elevene blir kjent med betydningen av å stille spørsmål i egen læringsprosess (Paul & Elder, 2007). På den andre siden kan det tenkes at skolehverdagen er for travel og tettpakket til at lærerne i stor nok grad er villige til å lytte til elevenes tanker og meninger. En mulig forklaring kan være at bruk av sokratiske metode forutsetter lærere som evner å undere seg over elevenes tanker og meninger, og som kan overføre denne nysgjerrigheten til undersøkende fellesskap. Funn fra analysen viser likevel at dette er nødvendig da det kan føre til at elevene lærer å tenke kritisk gjennom arbeid på en spesifikk og praktisk måte, som resulterer i intellektuell utvikling (Pihlgren, 2008).

I sokratisk metode forstås tenkning som en undersøkelsesprosess, og gjennom sokratiske spørsmål skal elevene finne veien til kunnskap, sannhet og bedre tenkning (Chesters, 2012; Schjelderup, 2012). Men hva er kunnskap og sannhet? På den ene siden må man erkjenne at læreren står i en maktposisjon i forhold til kunnskap og sannhet, da hun i det tradisjonelle klasserommet har stor faglig makt (Bergem, 2008). På den andre siden kan man undre seg over hva som vil skje med lærerens faglige makt dersom man utvikler kritiske elever, som stiller spørsmål ved og etterprøver en hver kunnskap og sannhet læreren formidler. Pihlgren (2008) hevder at mange lærere har vanskeligheter med å gi slipp på sin tradisjonelle rolle i klasserommet. Det kan tenkes at læreren først og fremst må erkjenne og innrømme at kunnskap og sannhet er foreløpig og usikker, og at skolen kun presenterer et perspektiv (Schjelderup, 2012). Først da kan det tenkes at sokratiske spørsmål vil bli ønsket velkommen fra både lærere og elever, og man kan forstå læring som utforskning av det kjente, like mye som det ukjente.

6. Oppsummering

Oppgavens utgangspunkt var å undersøke hva som ligger i begrepet kritisk tenkning og hvordan man ved bruk av sokratiske metode kan utvikle kritisk tenkning blant elever. Studien viser at kritisk tenkning er et rikt konsept, som tjener en stor oppgave. Etter å ha arbeidet med ulike definisjoner og forståelser av begrepet, kan det erkjennes at det ikke finnes én bestemt definisjon eller forståelse av kritisk tenkning som man utelukkende kan basere seg på. Man kan likevel argumentere for at kritisk tenkning handler om en grundig og reflekterende prosess i forkant av at man skal ta avgjørelser basert på hva man skal tro eller ikke, enten det er i forhold til egne eller andres oppfatninger. Videre indikerer funn i studien at bruk av sokratiske metode i undervisningen kan gjøre elevene mer kritiske. For Sokrates var ikke utdanning overføring av kunnskap gjennom et bestemt pensum, men aktivisering av tanker (Fisher, 2013). Derav er undervisning i sokratiske forstand tuftet på dialog, som forventer at deltakerne lytter til hverandre, argumenterer seriøst og begrunner sine påstander. Når læreren evner å gjennomføre meningsfulle dialoger og stille de riktige spørsmålene i klasserommet, vil elevene kunne ta i bruk og utvikle kritisk tenkning. Den sokratiske metoden bidrar først og fremst til å skape et minikritisk samfunn i klasserommet som oppmuntrer og etterspør verdiene av kritisk tenkning.

Å skape en skole som strategisk dyrker kritisk tenkning blant elevene kan virke som en stor utfordring, men vil kunne gi verktøy og ferdigheter som er nødvendig for selvstendig tenkning og læring. Å stille sokratiske spørsmål er viktig for utvikling av kritisk tenkning fordi det innebærer å tenke systematisk og dypt, samt vise interesse for og vurdere sannhet. Funn viser at den sokratiske metoden kan frigjøre elevene fra tenkemåter som begrenser deres potensial og i stedet oppmuntrer dem til å utforske og behandle informasjon fra ulike kilder. Den sokratiske metoden stimulerer elevene til å bruke egen tenkning for å skape konklusjoner og løsninger, for å vurdere troverdigheten i ulike kilder, for å evaluere argumenter og for å stille spørsmål ved og diskutere andres oppfatninger (Paul, 1992) - en slik fundamental endring av undervisningen og skolens klima vil kunne påvirke elevenes læring.

Litteraturliste

Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: ad Notam Gyldendal.

Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Browne, N. M. & Keeley, S. M. (2001). *Asking the right questions: A guide to critical thinking* (8. utg). New Jersey: Prentice Hall.

Chesters, S. D. (2012). *The Socratic classroom: Reflective thinking through collaborative inquiry*. Brisbane: Sense Publishers.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Hentet fra <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/190319/2a5836b93124f200790476e08ecc4232.pdf>.

Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. Baron & R. Sternberg (Red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (9-26). New York: W.H. Freeman.

Ennis, R. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Hentet fra https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf.

Facione, P. A. (2013). *Critical thinking: what it is and why it counts*. Millbrae, California: The California Academic Press.

Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning: Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Hentet fra http://psim.co.uk/psim_old/apel/crit_th.pdf.

Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. Cheltenham, United Kingdom: Nelson Thornes.

Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (4. utg.). London, United Kingdom: Bloomsbury Academic.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ludvigsen, S., et al. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015: 8). Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2013). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.

Moore, D. T. (2007). *Critical thinking and intelligence analysis*. Hentet fra http://ni-u.edu/ni_press/pdf/Critical_Thinking.pdf.

Nottingham, J. (2012). *Læringsreisen: Hvordan skape aktiv læring og refleksjon i klasserommet*. [Oslo]: Cappelen Damm.

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Paul, R. (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world* (2. utg.). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C. & Kreklau, H. (2010). *Critical thinking handbook: 6th-9th grades: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies, and science*. Hentet fra <http://www.criticalthinking.org/data/pages/41/ac8b391489123fd21e452be287bbf52a519e5adf9961a.pdf>.

Paul, R. & Elder, L. (2007). *Critical thinking: The art of Socratic questioning*. Dillion Beach, California: Foundation for Critical Thinking.

Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington D.C.: The National Academies Press.

Pihlgren, A. (2008). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Malmö: Studentlitteratur

Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet: Filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget.

Sjøbakken, O. J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Svare, H. (1996). *I Sokrates fotspor*. Oslo: Pax Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å forstå kompetanse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it*. New York: Basic Books.

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Jonatan Helmersen

E-postkontakt: jonatanhelmersen@gmail.com

Tlf.: 91685728

Furnes, 19.04.2017

Informasjonsbrev vedrørende datainnsamling til bacheloroppgave

Hei!

Innledningsvis vil jeg takke for at du ønsker å bidra i min bacheloroppgave. Jeg har valgt å benytte meg av en forskningsmetode som heter brevmetoden, som i all hovedsak går ut på at personer eller grupper oppfordres til å svare skriftlig på noen grunnleggende spørsmål rundt det emnet forfatteren av oppgaven ønsker å finne ut mer om. Jeg vil sette det som står i brevet i sammenheng med relevant teori rundt filosofiske samtaler og kritisk tenkning, for jeg igjen belyser dette med hva jeg selv har opplevd i egen praksis

Problemstillingen for min bacheloroppgave er:

Hvordan bruke filosofisk tilnærming til samtaler for å forbedre elevenes evne til kritisk tenkning?

Hele eller deler av brevet du skriver vil kunne bli referert inn i oppgaven. Du og eventuelt andre som refereres til vil bli anonymisert, og eventuelt sensurert om det skulle virke avslørende. Det er selvfølgelig frivillig å delta, og du kan fortløpende trekke deg fra prosjektet så lenge oppgaven ikke allerede er publisert. Oppgaven skal etter planen være ferdig innen 1. juni. Brevet ditt og all annen informasjon du oppgir vil bli slettet når bacheloroppgaven er ferdig skrevet.

Når du skriver ønsker jeg at du skal fortelle om dine erfaringer med egne ord, og jeg vil at du skal vektlegge det du selv føler er viktig å formidle. Det er ikke nødvendig med en lang

avhandling, men trekk frem det du anser som viktig og vesentlig. Beskriv gjerne kritiske suksessfaktorer og spesielle erfaringer/opplevelser du har sitter inne med. Det er også ønskelig at du gjør det personlig og at du bruker konkrete eksempler dersom det er hensiktsmessig.

Jeg er ute etter å høre din historie og dine erfaringer!

Samtykkeerklæring

Jeg trenger din tillatelse for at du skal kunne delta som informant, og for at jeg skal kunne bruke dine tilbakemeldinger i min oppgave. I den anledning samtykker du, og er villig til å delta som informant ved å svare på dette brevet, innenfor de retningslinjene som er nevnt.

Personvern

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil jeg gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt. All informasjon og opplysninger som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt. Som forsker plikter man å behandle informanter og innsamlet materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder.

Dersom noe skulle være uklart, må du gjerne ta kontakt.

Jeg ønsker å starte analysearbeidet fortløpende, derfor håper jeg at du har mulighet til å besvare og sende brevet til meg elektronisk så fort som mulig.

Med vennlig hilsen Jonatan Helmersen

Det er ønskelig og hensiktsmessig at du besvarer spørsmålene så godt som mulig. Det er likevel ikke nødvendig med lange avhandlinger, så lenge du får formidlet det du ønsker.

Samtalen

1. Har du et sterkt fokus på samtaler i din undervisning?
2. Trener dine elever på samtaleferdigheter, i så fall hvilke?
3. Hva gjør du for å unngå at samtalene blir ren meningsutveksling?

Lærerrollen

1. Hva er din rolle i en samtale i klasserommet?
2. Hvilke ferdigheter kreves av deg for å holde en samtale?

3. Hvor langt er du villig til å bygge videre på et spørsmål fra en elev?

Kritisk tenkning

1. Hvordan vil du definere kritisk tenkning?
2. Hva mener du kjennetegner et godt spørsmål?
3. Føler du at undervisningsmetodene du bruker bidrar til å gjøre elevene mer kritiske, i så fall hvordan?

Annet

1. Hva er grunnen til at du bruker sokratisk tilnærming i din undervisning, og føler du at det gir resultater på elevenes læringsutbytte?
2. Hvordan passer denne typen undervisning inn i læreplanen?
3. Hvordan opplever du elevenes møte med en slik type undervisning? Fordeler og ulemper.