

Utvikling av kritisk tenkning og refleksjon i pedagogikkfaget

Brekke, M-B. R. og Eide, M.L., Høgskolen på Vestlandet

ABSTRACT: Alle fag i Grunnskolelærerutdanningen (GLU) skal bidra til å fremme kritisk tenkning og refleksjon som en del av studentenes danningsprosess. Kritisk tenkning er også vektlagt i den overordnede delen av læreplanen for Grunnskolen. Det er derfor et dobbeltoppdrag for oss som lærerutdannere at studentene utvikler et bevisst forhold til hva kritisk tenkning og refleksjon kan innebære, både på egne vegne, og når de senere skal skape rom for kritisk tenkning og refleksjon i sine klasserom. I løpet av det første året med PEL legges det et grunnlag for å utvikle pedagogisk kunnskap, hvor selvstendig tenkning er sentralt for egen utvikling som lærer. Vi har gjort en pilotundersøkelse hvor vi har som mål å få bedre kjennskap til hvordan lærerstudenter i pedagogikkfaget forstår disse sentrale begrepene. Vi har også undersøkt hvilke læringsformer i faget de mener i størst grad fremmer slik tenkning.

Innledning

Alle fag i Grunnskolelærerutdanningen (GLU) skal bidra til å fremme kritisk tenkning og refleksjon som en del av studentenes danningsprosess. Ifølge de nasjonale retningslinjene for GLU 5-10 (UHR, 2018, s.8), innebærer dette blant annet at lærerstudentene utvikler evne til å se en sak fra flere sider. For å kunne utvikle selvstendig handlingskompetanse og kunne ta egne valg, er det sentralt å utvikle evne til å analysere egne og andres holdninger og handlinger gjennom kritisk refleksjon, «aleine og i et profesjonsfelleskap».

Kritisk og vitenskapelig tenkning er vektlagt i den overordnede delen av læreplanen som er gjort gjeldende fra 2020. Elevene skal lære å bruke sin fornuft på en undersøkende og systematisk måte (s.5), blant annet ved at etablerte ideer «... granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis», slik at ny innsikt skal kunne vokse frem. Elevene skal lære at kunnskap er en forutsetning for kritisk refleksjon, men at slik refleksjon også rommer usikkerhet. Som fremtidige lærere er det derfor viktig at studentene utvikler et bevisst forhold til hva kritisk tenkning og refleksjon kan innebære, både på egne vegne, og når de senere skal skape rom for kritisk tenkning og refleksjon i sine klasserom.

I løpet av det første året med PEL skal det legges et grunnlag for å utvikle pedagogisk kunnskap. Gjennom studiet kan selvstendig tenkning om læreryrket gradvis vokse frem, under forutsetning av at det innarbeides vaner som innebærer å betrakte eksisterende forestillinger med et kritisk blikk (Brekke & Eide, 2019). Et hovedmål i utdannelsen må derfor være å lære studentene til å tenke over pedagogiske problemstillinger, stille spørsmål og utfordre etablerte sannheter (Brekke, 2017).

Ennis (2016) har over flere år arbeidet med å utdype konseptet kritisk tenkning. Han knytter dette blant annet til en tilbøyelighet og evne til å engasjere seg i en aktivitet med refleksiv skeptisisme. Ifølge Ennis trenger vi forståelse for hva konseptet kritisk tenkning kan innebære, for å kunne legge til rette for eksplisitt undervisning som kan fremme slik tenkning.

Refleksjon har i en årrekke blitt ansett som viktig for læring i utdanningen av lærere. Eksempelvis er skriving av refleksjonsnotater, blant annet i praksisopplæringen, hyppig brukt som læringsmetode. Men refleksjonsbegrepet er ofte uklart og vagt definert, og ikke sjelden overlatt til den enkelte å legge et innhold i (Korthagen mfl., 2001). 'Kritisk tenkning' og 'refleksjon' er av stor betydning for lærerstudentenes overveielser knyttet til sin fremtidige yrkesutøvelse, og vi søkte derfor å undersøke hvordan studentene i Grunnskolelærerutdanningen forstår disse sentrale begrepene.

Vi har gjennomført en spørreundersøkelse med åpne og lukkede spørsmål som besvares av førsteårsstudenter via et elektronisk spørreskjema (SurveyXact). Målet for undersøkelsen er å skaffe kunnskap om lærerstudenters forståelse av kritisk tenkning og refleksjon knyttet til pedagogikkstudiet. Undersøkelsen er en pilotundersøkelse som kan gi oss et grunnlag for utdyping i kvalitative intervjuer.

Prosjektet er en del av det overordnede prosjektet «Aktiv deltakelse, kritisk tenkning og refleksjon i pedagogikkstudiet».

Problemstillingen som blir undersøkt her er: Hvordan forstår lærerstudenter begrepene 'kritisk tenkning' og 'refleksjon', og hvilke læringsaktiviteter kan fremme slik tenkning?

Kritisk tenkning og refleksjon; et teoretisk bakteppe

For å kunne ta selvstendige valg som fremtidige lærere, og utvikle pedagogisk dømmekraft, er det avgjørende å utvikle en kritisk holdning til saksforhold og situasjoner. Kunnskap om tilrettelegging for kritisk tenkning er vesentlig i barnehage og skoler, i lærerutdanning og i veilederutdanning (Bjerkholt, Ødegård, Søndena, & Hjordemaal, 2014). Videre blir kritisk tenkning innenfor utdanning vektlagt som et mål og en viktig kompetanse for enkeltindividet. Ifølge nasjonale retningslinjer pekes det på at det er viktig at studentene «... utvikler et reflektert og kritisk forskerblikk på skolens virksomhet og egen praksis ...» (NRLU, 2018, s.18-19). Det å studere til å bli lærer innebærer å utvikle tenkning og forståelse, siden dette er avgjørende for analyse og fortolkning av pedagogiske problemstillinger i praktiske situasjoner, samt for fantasi og muligheter for å se ulike løsninger. I denne sammenhengen er utvikling av refleksjonsevne og kritisk tenkning sentralt.

Tangen et.al. (2018) viser til behov for forskning på lærerstudenters læring, der de argumenterer for å arbeide med kritisk refleksjon som ledd i deres profesjonelle utvikling. I følge Børhaug & Christophersen (2012), er det stor enighet om at oppøvingen av kritisk tenkning tar tid. Det er derfor viktig å prioritere å stille studentene over problemstillinger som krever kritisk tenkning helt fra start av i lærerutdanningen. I 2015 publiserte Abrami en metastudie som fokuserer på hvordan man kan arbeide for å utvikle og forbedre ferdigheter knyttet til kritiske tenkning hos studenter. Resultatene viser at spesielt bruk av dialog i undervisning, veiledning og bruk av autentiske problemstillinger og eksempler kan være med på å utvikle slike ferdigheter.

Kvernbekk (2021) knytter kritikk til normative verdier, der det gjøres vurdering av om noe er riktig, troverdig, aksepterbart og saklig. Hun sier videre at området og begrepet kritisk tenkning er et «komplekst, mangfoldig og til dels uoversiktlig begrepsmessig landskap» (s.43). Den etymologiske betydningen av ordet kritikk kommer fra gresk og betyr dømmekraft eller vurderingsevne, og det dreier seg om å kunne identifisere personers eller tings verdi (Kvernbekk, 2021, Askeland 2006).

Kritisk tenkning kan knyttes til ulike tradisjoner i den pedagogiske historien, for eksempel til Sokrates som mente at kunnskap må undersøkes og reflekteres over og til Kant som vektla at gjennom opplysning og danning skulle mennesket utvikle sin sunne fornuft og bruke sin frie dømmekraft (von Oettingen, 2012). Kritisk tenkning kan videre knyttes til kritisk teori som pedagogisk tradisjon, der samfunnsperspektivet er fremtredende med fokus på maktforhold og undertrykkelse (Straume, 2019), eller til den angloamerikanske tradisjonen for kritisk tenkning, med røtter i Deweys ideer, der kritisk tenkning defineres som «... reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ennis, 2018). Ifølge Ennis har kritiske tenkere noen karakteristiske trekk, blant annet en søken etter å klargjøre problem, konklusjoner, uttalelser eller sammenhenger mellom disse. Den kritiske tenker er velinformert, tar inn den helhetlige situasjonen, overveier seriøst andre perspektiver med et åpent sinn og kan endre synspunkt når bevis eller begrunnelser ikke er holdbare. Kort sagt, den kritiske tenker prøver å forstå problemet riktig, i den grad det er mulig.

Kritisk tenkning og refleksjon er fenomener som gir mening hver for seg, men de nevnes ofte i samme ordelag, som om de henger - og hører - sammen. Begrepsinnholdet i ordparet *kritisk tenkning og refleksjon* er ikke alltid eksplisitt uttrykt. Askeland søker i sin artikkel (2006) å belyse forskjellen på å være reflekterende og å være kritisk reflekterende. Den som er reflekterende, vil ha fokus på å forstå og forbedre arbeidsprosesser og handlinger, mens den refleksive (kritisk reflekterende) vil gå i dybden og stille kritiske spørsmål ved underliggende antakelser, teorier, verdier og rammefaktorer og hvorfor disse tas for gitt. Her ser vi at kritisk refleksjon beskrives som en utvidelse av refleksjon, mer enn tilbakeskuing eller overveielse, og at kritisk tenkning og kritisk refleksjon er tilstøtende begreper med flere sammenfallende særtrekk. Ifølge Askeland er refleksjon og kritisk refleksjon ikke synonyme begreper, selv om de ofte brukes om hverandre, som overlappende begreper.

Refleksjon i etymologiske betydning betyr gjenskinn eller tilbake-kasting, som når lyset treffer en gjenstand, vil det bøyes og vendes tilbake. I overført betydning er refleksjon en overveielse og en tenkning som en tilbakeskuende bevegelse (Klemp, 2014). Ifølge Dewey (2010) vil refleksjon innebære å snu saken over i bevisstheten, og søke etter supplerende bevis og stadig mer og ny kunnskap, som vil kunne utvikle ideene videre.

Dewey (2010) peker på at det er ulike steg i en refleksjonsprosess. Det første steget dreier seg om å identifisere et problem, deretter må det skje en begrepsmessig avklaring av problemet, slik at det kan stilles ulike foreløpige hypoteser med løsningsforslag. I neste steg trekkes eksisterende viten på området inn, slik at ferdige hypoteser for testing kan klargjøres. I siste steget testes hypotesene ut. I denne prosessen kan Deweys metafor om refleksjon som en «veiskillesituasjon» trekkes inn (Dewey, 2010). Selv i trivielle situasjoner, som å velge riktig vei, må man gjennom en undersøkelse, en refleksiv tenkning, for å skaffe seg et kunnskapsgrunnlag å handle ut fra. Det må skapes et "veiskille" i overført betydning, der tvilen i en tvetydig situasjon er sentral, for å sette refleksjonsprosesser i gang.

Dewey setter kritisk tenkning og refleksjon i forbindelse med hverandre. Hvis forslagene som inntreffer aksepteres med det samme, har vi ukritisk tenkning og det minimale av refleksjon. Dette betyr at skal det skje en utvidelse av tenkning og forståelse, må de umiddelbare løsningsforslagene utfordres og den logiske konsekvensen av antakelsene vurderes. Dewey kaller dette tenkning på sitt beste, eller refleksiv tenkning. Når refleksjonene rettes mot handlingsnivået, den etablerte kunnskapen eller forståelsen som følger tradisjon og common sence, kan vi snakke om en immanent refleksjon, som bekrefter det vi allerede vet (Søndenå, 2004)). Hun peker på at målet for refleksjonen, slik Dewey beskriver det, er en transcendent refleksjon, som overskrider det en allerede vet, og som utforsker nye måter å se og forstå på.

Metodisk tilnærming

Datainnsamlingen for prosjektet ble gjennomført via et elektronisk spørreskjema, med lukkede og åpne svaralternativer. I denne pilotstudien er fokuset på de åpne spørsmålene knyttet til hvordan førsteårsstudenter i pedagogikk forstår de teoretiske begrepene «kritisk tenkning» og «refleksjon», samt et lukket spørsmål knyttet til hvilke læringsaktiviteter som fremmer refleksjon og kritisk tenkning. De pre-strukturerte svaralternativene er valgt med bakgrunn i kjente aktiviteter fra pedagogikkstudiet. Resultatene vil gi oss kjennskap til fenomenene vi ønsker å undersøke videre, og kan gi oss bakgrunnskunnskap for å utarbeide en intervjuguide for å følge opp funnene i etterkant.

Utvalg Og Informanter Til Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble gjennomført anonymt via SurveyXact, et webbasert datainnsamlingsverktøy, høsten 2019. Utvalget i undersøkelsen bestod av egne førsteårsstudenter på grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen. Studentene ble kontaktet via epost, gjennom læringsplattformen Canvas, hvor det var lagt ved en lenke til undersøkelsen.

Etiske Betraktninger

Studentene som var invitert til å delta i undersøkelsen, ble informert i et informasjonsskriv med et samtykkeskjema, om at svar ville bli registrert elektronisk og brukt til forskningsformål, og at personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt, slik at anonymitet ble ivaretatt. Det ble videre informert om at deltakelse i studien var frivillig, og at det ikke ville få negative konsekvenser for den enkelte om han/hun ville trekke seg fra undersøkelsen.

Analyse

Studentenes svar knyttet til *hvilke læringsaktiviteter* som bidrar til kritisk tenkning og refleksjon, er fremstilt via deskriptiv statistikk for å sammenfatte og beskrive frekvensfordelinger av respondentenes svar på disse spørsmålene (del 1 i resultatdelen).

De åpne spørsmålene angående studentenes *forståelse av begrepene*, ble analysert, både i forhold til hyppighet og innhold. Det ble benyttet både en summativ og konvensjonell innholdsanalyse (Hsieh og Shannon, 2005), hvor vi i første steg var ute etter hyppigheten av enkelte ord som ble benyttet, og hvordan ord og innhold kom frem i bestemte kontekster. I neste steg var vi ute etter å finne mønstre som kunne beskrive hvordan studentene forstod begrepene vi ville undersøke. Her ble enkeltbegreper sett og tolket i lys av den sammenhengende studentene innholdsmessig skapte gjennom utsagnene sine.

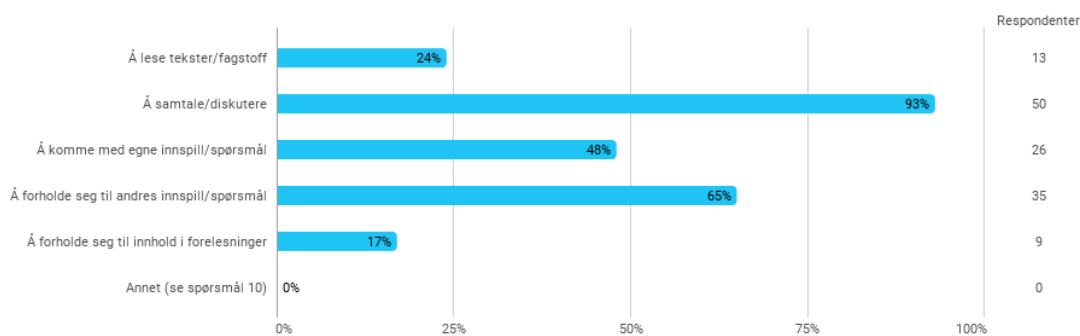
Studentene ble bedt om å uttrykke hva de legger i det å tenke kritisk og hva de legger i refleksjon (del 2 i resultatdelen). Noen av resultatene som utkrystalliserte seg i analysen av de åpne spørsmålene presenterer i følgende to kategorier; 2a) hyppige formuleringer og forståelse av begrepenes meningsinnhold og 2b) hva mener studentene er formålet med kritiske tenkning og refleksjon?

Resultater fra undersøkelsen

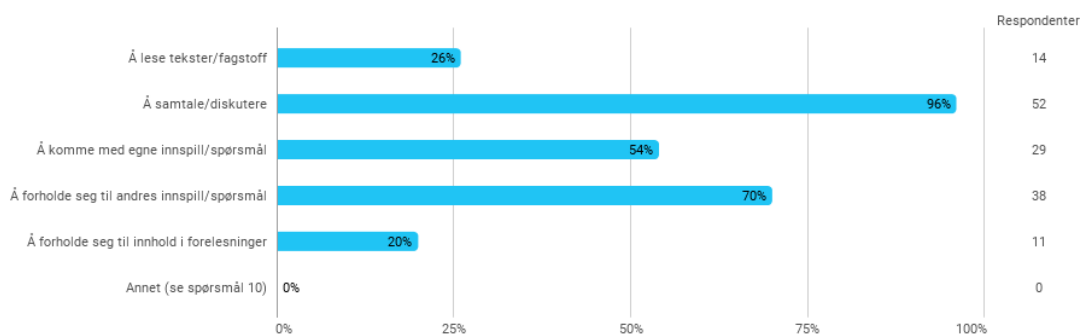
Først i denne delen vil den deskriptive statistikken over hvilke læringsaktiviteter studentene mener i størst grad bidrar til å utvikle kritisk tenkning og refleksjon bli presentert. Deretter presenteres funn fra de åpne spørsmålene knyttet til studentenes forståelse av begrepene.

Del 1. Kritisk Tenkning Og Refleksjon Knyttet Til Læringsaktiviteter I PEL-faget

På spørsmål om hvilke læringsaktiviteter studentene mener (i størst grad) bidrar til kritisk tenkning og til refleksjon (Figur F og G) er det ett svar som utpeker seg begge steder: *å samtale/diskutere*. Også *å forholde seg til andres innspill/spørsmål* blir vektlagt. Svarene med færrest avkryssninger er på begge spørsmålene knyttet til det å lese fagstoff og forholde seg til innhold i forelesninger.



Figur F: Hvilke læringsaktiviteter bidrar i størst grad til kritisk tenkning?



Figur G: Hvilke læringsaktiviteter bidrar i størst grad til refleksjon?

Del 2a. Hyppige Formuleringer Og Forståelsen Av Begrepenes Meningsinnhold

I datamaterialet forekommer enkeltbegreper som beskriver handlinger/tenkemåter når det gjelder hva kritisk tenkning innebærer at man skal gjøre; å *reflektere, bedømme, vurdere, forstå, tolke, lete, drøfte* og *begrunne valg, stille spørsmål, tenke på* og *forholde seg til*. Av disse enkeltbegrepene og vendingene forekommer å *reflektere* og *stille spørsmål* hyppigst. Det er en del studenter som peker på at kritisk tenkning er knyttet til at det ikke finnes *en* fasit eller *en gitt* sannhet, og noen som peker på at det finnes flere sider av samme sak, at man må se på et tema fra ulike vinkler og knyttes til ulike situasjoner eller mennesker. Videre er det utsagn som viser studenters forståelse av hva man *ikke* må gjøre når man tenker kritisk; *ikke* tro på alt man leser, *ikke* ta alt for god fisk, *ikke* ta for gitt at andre har rett og *ikke* svelge alt du hører rått. Disse *ikke*-utsagnene kan forstås som uttrykk for en skepsis, der denne skepsisen peker i litt ulike retninger, men som kan tolkes som en positiv holdning til det å stille seg tvilende i møte med informasjon og ytringer.

Refleksjon settes i datamaterialet hyppig i sammenheng med det å *tenke*, enten alene eller sammen med andre ord, som for eksempel å *tenke selv, tenke over, tenke utenfor, tenke åpent, tenke grundig* og *tenke kritisk*. Det blir uttrykt at refleksjon handler om å tilnærme seg kunnskap innenfor et emne, se ulike innfallsvinkler til et tema, og bruke det på nye måter. Refleksjon assosieres av flere med det å *vurdere, å selv ta stilling til, og å se ulike forhold i sammenheng*.

Kritisk tenking og refleksjon blir brukt for å forklare og utdype hverandre, som i dette svaret om hva studentene legger i kritisk tenking: «... å bruke flere blikk på en situasjon og ikke hoppe til en konklusjon før det er gjort en grundig refleksjon over hendelse eller litteratur». Her legges det vekt på å innta en spørrende holdning, og å overveie saken nøye før man tar en avgjørelse.

Del 2b. Hva Mener Studentene Er Formålet Med Kritisk Tenkning Og Refleksjon?

Flere studenter trekker frem forholdet/koblingen teori og praksis som betydningsfullt for tenkning og refleksjon, ved å se på sammenhenger mellom fagstoffet og egen erfaring fra praksis i studiet, og fremtidig praksis.

Det forekommer utsagn der kritisk tenkning og refleksjon knyttes til et profesjonsperspektiv, som for eksempel dette: «... at jeg tenker selv over mine valg som fremtidig lærer, og finner mening og grunn til hvorfor jeg lærer det jeg lærer». I en annen ytring fremheves profesjonsperspektivet gjennom ordene *lærerstudent* og *fremtidig lærer*, og refleksjon er et av flere støtteord for å forklare kritisk tenkning: «Å kunne både forstå, tolke, reflektere og drøfte blant annet ulike tema og dilemma som en møter på som lærerstudent og senere som lærer. Her legges det gjerne ekstra vekt på å kunne drøfte.» Vi ser her at refleksjon er med på å forklare kritisk tenkning, og at tankehandlinger settes i sammenheng med å drøfte temaer og dilemma opp mot hverandre.

En del studenter bruker refleksjon i ulike sammenhenger for å komme frem til noe bestemt, enten en god praksis eller et rett svar. Her er noen eksempler: «Å reflektere slik at kunnskapen sitter og du forstår hvordan du kan bruke denne i praksis», og «Å prøve å lage en sammenheng mellom teori og praksis, f.eks. det jeg gjorde i praksis, og hvordan jeg ser for meg fremtidig praksis og det å jobbe som lærer». Refleksjon uttrykkes her som en form for nytteverdi.

Vi ser også eksempler der teori og praksis blir en «toveisprosess» som utfyller hverandre i forståelsen av faget, uttrykt av en student på denne måten: «At du tenker over hva du har lært og hvorfor det er slik. Kanskje knytte det opp til ting som skjedde i praksis for å få en bedre forståelse».

Når studenter har uttrykt at kritisk tenkning dreier seg om å *reflektere, bedømme, vurdere, stille spørsmål* m.m., så er dette i stor grad rettet *utover*; mot fagstoffet, mot det som er rett og bra å gjøre i praksis, mot det som andre sier og mener, illustrert for eksempel med dette utsagnet: «Tenke over hva som er god og dårlig pedagogikk».

Det ser ut til at kritisk tenkning i stor grad blir knyttet til egen forståelse, egen mening og selvstendige tenkning, og at dette dreier seg både om ytre, sosiale handlinger og prosesser, som å diskutere og stille spørsmål, og til indre, kognitive handlinger og prosesser. For flere studenter blir refleksjon og kritisk tenkning i pedagogikkstudiet assosiert med å forholde seg til temaer, fagstoff, litteratur, teorier og ideer eller situasjoner. Som tidligere påpekt, så knyttes kritisk tenkning hyppig til å *reflektere, stille spørsmål, vurdere, bedømme*, og dette settes ofte i sammenheng med å forstå lærestoffet, få en grundig eller selvstendig forståelse, eller at det er flere sider å ta i betraktning, som illustrert ved følgende utsagn: «Det å stille spørsmål ved litteratur jeg har lest. Leter etter egne svar i litteraturen, stiller spørsmål for egen forståelse av pensum.» Spørsmål er for denne studenten viktig for å utvikle egen forståelse og tenkning på bakgrunn av litteratur.

Oppsummerende refleksjoner

Vi har som en del av undersøkelsen bedt studentene krysse av for hvilke læringsaktiviteter som i størst grad kan fremme refleksjon og kritisk tenkning. På dette spørsmålet er det et overveldende flertall som krysser av for samtale/diskusjon. Dette sammenfaller med funn fra Abram (2015) sin metaundersøkelse omkring aktiviteter som fremmer kritisk tenkning. Dette foreløpige bildet gir oss en god inngang til å kunne spørre for å få mer utdypende svar om hvordan disse arbeidsmåtene kan fremme kritisk tenkning og refleksjon, og hvilke forutsetninger som bør være til sted for at arbeidsmåten skal gi en slik positiv læringseffekt.

Det kan se ut som at studentene, ved hjelp av ulike ord og tilstøtende begreper, assosierer kritisk tenkning med å innta en spørrende, undersøkende eller tvilende holdning; det er viktig å se en sak fra flere sider. Samtidig blir det av en del studenter pekt på at det ikke finnes *en* fasit eller *ett* riktig svar. Her berører studentene et kjerneområde angående kritisk tenkning; Er målet å oppnå forståelse, svar, eller en sannhet, eller er det personlige sider ved tenkningen, som å tvile og løse problemer osv., som er målet. Hvordan vi forstår dette problemområdet, vil få betydning for hvordan vi som lærere legger opp vår undervisning. Er det å utvikle kritisk tenkning en teknikk, eller er det utvikling av en fornuft som kan hjelpe oss å skjelle sant fra usant? Ifølge den etymologiske forståelsen av ordet kritikk er dette siste et vesentlig poeng.

Refleksjon assosieres av studentene med ulike varianter av det å tenke, og knyttes blant annet til å vurdere, ta stilling og se ulike forhold opp mot hverandre. Vi ser at forståelsen er tett opp mot den som blir presentert om kritisk tenkning. De to begrepene kritisk tenkning og refleksjon brukes også, som vi har sett, for å forklare hverandre. Også i litteraturen blir det pekt på at de to begrepene nærmest brukes om hverandre, og at begrepene meningsinnhold er uklart og opp til den enkelte å definere (Askeland, 2006, Kvernbekk, 2021, Korthagen m.fl., 2001).

Refleksjon og tenkning blir hos flere studenter satt i sammenheng med å forstå noe bestemt, eller å få til god praksis. Dette kan kategoriseres som en *reflekterende tenkning*, der den lærende søker å forstå arbeidsprosesser og handlinger (Askeland, 2016). Dette kan også knyttes til en immanent forståelse av refleksjon (Søndenå, 2004) *Kritisk reflekterende tenkning* (refleksiv tenkning) vil i større grad gå dypere inn i et problem, og kritisk vurdere blant annet underliggende antakelser bak det man tar for gitt (Dewey, 2010). Vi finner spor av slik tenkning i noen få utsagn, for eksempel dette vi tidligere har omtalt: «Å kunne både forstå, tolke, reflektere og drøfte blant annet ulike tema og dilemma som en møter på som lærerstudent og senere som lærer. Her legges det gjerne ekstra vekt på å kunne drøfte.» Referansen til det å være student og å være lærer, kan tyde på at både tematikk i studiet og dilemmaer i lærergjerningen krever nøye overveielser og det å se ulike forhold opp mot hverandre. Her er prosessen ved kritisk tenkning vektlagt, og det sies ikke noe om hvilket resultat som er ønskelig.

I en spørreundersøkelse som denne, der studentene raskt beskriver sine assosiasjoner, kan vi ikke forvente at studentene gir utdypende redegjørelser av begrepene meningsinnhold. Som en forundersøkelse gir den imidlertid et godt grunnlag for videre undersøkelser. Kvalitative intervju vil være godt egnet for å få frem mer utvidet kunnskap om studentenes forståelse. Også observasjon av samtaler mellom studenter vil kunne gi kunnskap om hvordan de *praktiserer* sin forståelse av begrepene når de arbeider med pedagogiske problemstillinger.

Denne pilotundersøkelsen har gitt oss en foreløpig forståelse omkring studentenes forståelse for kritisk tenkning og refleksjon, og vil derfor kunne fungere som et godt redskap for utarbeiding av et kvalitativt design for videre undersøkelse.

Litteratur

- Abrami, P.C. m.fl. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta- Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.
- Askeland, G.A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk Sosialt Arbeid (Trykt Utg.)*, 26(2), 123-135.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjørdemaal, F.R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped (Lillehammer)*, 37, 19-31.
- Brekke, M. R. (2017). Pedagogisk refleksjon i «det undersøkende rommet». I H. Sæverot & T. Werler (red.), *Pedagogikkens språk* (s.240–255). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brekke, M.-B. R., & Eide, M. L. (2019). Praksisfortelling, refleksjon og transformativ læring. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6910>
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dewey (2010). *How We Think*. Project Gutenberg.
- Ennis, R.H. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi* 37, 165–184 (2018). Hentet 28.04. fra <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Klemp, T. (2013) Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped (Lillehammer)*, 2(1), 42-58.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kvernbekk, T. (2021). Det pedagogisk kritiske – et mangslungent landskap. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, volum 7, s.43 – 55. Hentet 28.04.21 fra <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2823>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 28.04. fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Søndena, K. (2004). Kraftfull refleksjon i lærerutdannings. Oslo. Abstrakt forlag.
- Universitets- og høyskolerådet (UHR, 2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*NRLU (2018). hentet 28.04. fra https://www.uhr.no/_f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Tangen, T.N., Madsen, A.Aa., & Løhre, A.(2018). Pedagogikkfagets kraft for lærerstudenter i profesjonsutdanningen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 4, Vol.4, 2018-05-01.
- von Oettingen, A. (2012). *Almen Pædagogikk. Pædagogikkens grunnlæggende spørsmål*. København: Gyldendal A/S.