

# Kritisk tenkning i nye læreplaner

- Kritisk diskursanalyse av styringsdokumenter og implikasjoner  
for vurdering i kunst og håndverk

Julie Solli



Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design

Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet - Storbyuniversitetet

2020



Kritisk tenkning i nye læreplaner  
- Kritisk diskursanalyse av styringsdokumenter og implikasjoner  
for vurdering i kunst og håndverk

Julie Solli

Kandidatnummer: 10

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design

Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet - Storbyuniversitetet

2020

[www.oda.hioa.no/nb](http://www.oda.hioa.no/nb)



## **Takk til**

I forbindelse med dette masterprosjektet ønsker jeg å takke følgende personer:

Jeg ønsker å takke mine to kjekke veiledere, Eva Lutnæs og Kristina Feet. Takk for at dere har hatt tro på prosjektet mitt, gitt meg gode råd både før og underveis i skriveprosessen og for at dere har tilrettelagt veiledninger slik at jeg har kunnet skrive masteren min fra Bergen.

Jeg ønsker å takke Liv Merete Nielsen og Janne Reitan. Takk for at dere har sørget for et godt og lærerikt klassemiljø i to år, og for all kunnskap dere deler.

Jeg ønsker å takke mine herlige medstudenter. Takk for gode innspill, motivasjon og morsomme samtaler.

Jeg ønsker å takke min fantastiske mamma. Takk for at du har orket å lese korrektur på teksten og for at du støttet meg da jeg helst ville gi opp hele prosjektet.

Jeg ønsker å takke meg selv for at jeg ikke ga opp hele prosjektet.

Julie Solli

6. mai 2020

Bergen



## **Sammendrag**

Kompetansemålene i læreplanen danner grunnlaget for elevenes underveis- og standpunktvurdering. Evne til refleksjon og kritisk tenkning er inkludert i den nye definisjonen av kompetansebegrepet.

I denne avhandlingen undersøkes omtale og fremming av kritisk tenkning i sentrale styringsdokumenter frem mot LK20 og hvordan dette legger føringer for vurdering i kunst og håndverk på ungdomstrinnet. Gjennom granskning av begrepet kritisk tenkning, drøfting av vurdering i praktiske og estetiske fag og gjennomgang av ny læreplan i kunst og håndverk søker avhandlingen å svare på følgende problemstilling: **Hvordan fremmes kritisk tenkning gjennom sentrale styringsdokumenter som leder frem til LK20, og hvilke føringer gir dette for vurdering av kritisk tenkning i kunst og håndverk på ungdomstrinnet?**

Kritisk tenkning og vurdering i kunst og håndverk undersøkes gjennom en kritisk diskursanalyse av følgende dokumenter: (1) *NOU 2015:8 Fremtidens skole*, (2) *St meld 28 Fag - Fordypning - Forståelse*, (3) *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S* og (4) *Ny læreplan i kunst og håndverk*.

For å svare på problemstillingen drøftes blant annet begrepet kritisk tenkning i lys av styringsdokumentene og ulike teoretikere, utvikling av kompetansebegrepet, skolens todelte dannings- og utdanningsoppdrag, omtale av og vurdering i praktiske og estetiske fag og resultatet av den nye læreplanen i kunst og håndverk med hovedfokus på fagspesifikk omtale av vurdering og implementering av kritisk tenkning. Gjennom drøftingen kommer det frem at eksplisitt bruk av begrepet kritisk tenkning i den nye læreplanen i kunst og håndverk forekommer sjeldent, men at meningsinnholdet er å finne igjen i andre formuleringer og kan tolkes inn i ulike verb som anvendes i kompetansemålene. Meningsinnholdet er gjennomgående identifiserbart i den fagspesifikke omtalen av underveisvurdering, selv om begrepet ikke benyttes eksplisitt.

I den praktisk estetiske delen visualiserer jeg egen arbeidsprosess gjennom brodering av tekst





## Abstract

The competence aims in the curriculum form the basis for the pupils' formative and summative assessments. Ability to reflect and think critically is included in the new definition of the term competence.

This dissertation examines the viewpoint and promotion of critical thinking in key government documents leading up to the LK20, and how this provides guidelines for assessment in Arts and Crafts. The dissertation concerns the middle school levels of education. Through the examination of the term critical thinking, discussion of assessment practices in practical and aesthetic subjects and review of the new curriculum in Arts and Crafts, the dissertation seeks to answer the following research question: **How is critical thinking promoted through key government documents leading up to LK20, and what guidelines does this provide for assessing critical thinking in Arts and Crafts at middle school level education?**

Critical thinking and assessment in Arts and Crafts is explored through a critical discourse analysis of the following documents: (1) *NOU 2015:8 Fremtidens skole*, (2) *St meld 28 Fag – Fordypning - Forståelse*, (3) *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S* and (4) *The new curriculum in Arts and Crafts*. To answer the research question, the term critical thinking is discussed by looking at the government documents and various theorists, the development of the term competence, the school's double mission, opinions on practical and aesthetic subjects, assessment within those subjects and the result of the new curriculum in Arts and Crafts with main focus on subject-specific statements of assessment and implementation of critical thinking. The discussion reveals that explicit use of the term critical thinking in the new curriculum in Arts and Crafts rarely occurs, but that the meaning is found in other formulations and can be interpreted in various verbs used in the competence aims. The meaning of the term critical thinking is consistently identifiable in the subject-specific statements of formative assessment, even though the term itself is not used explicitly.

In the practical aesthetic part of this dissertation, I visualize my own work process through embroidery of text.



## **Innholdsfortegnelse**

Takk til.....	III
Sammendrag.....	V
Abstract.....	VII
<b>KAPITTEL 1. INTRODUKSJON TIL UNDERSØKELSESFELTET.....</b>	<b>1</b>
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
PROBLEMSTILLING.....	2
RELEVANT LITTERATUR OG FORSKNING TIL UNDERSØKELSESFELTET.....	2
Kritisk tenkning og refleksjon i skolen.....	3
Vurdering i kunst og håndverk.....	8
AVHANDLINGENS STRUKTUR.....	11
<b>KAPITTEL 2. VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED, METODE OG UTVALG AV TEKSTER.....</b>	<b>12</b>
KRITISK REALISME.....	12
KRITISK DISKURSANALYSE.....	14
Begrepsavklaring: Diskurs.....	15
Verktøy for tekstanalyse.....	17
UTVALG AV TEKSTER.....	20
NOU 2015:8 Fremtidens skole.....	20
St meld 28 Fag - Fordypning - Forståelse.....	21
Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S og Ny læreplan i kunst og håndverk.....	21
<b>KAPITTEL 3. ANALYSE.....</b>	<b>22</b>
ANALYSE 1: NOU 2015:8.....	22
Bakgrunn.....	22
Kritisk tenkning.....	24
Vurdering.....	26
Kunst og håndverk.....	27

ANALYSE 2: ST MELD 28.....	28
Bakgrunn.....	28
Kritisk tenkning.....	30
Vurdering.....	31
Kunst og håndverk.....	33
ANALYSE 3: RETNINGSLINJER-LK20 OG LK20-KH.....	35
Retningslinjer-LK20.....	35
LK20-kh.....	38
<b>KAPITTEL 4. DRØFTING.....</b>	<b>40</b>
DEL 1 - KRITISK TENKNING I SENTRALE STYRINGSKORT.....	40
Begrepene refleksjon og kritisk tenkning.....	41
Kompetansebegrepet og kritisk tenkning.....	54
Skolens todelte oppdrag.....	56
Hvordan ser fremtiden ut?.....	58
Hvordan fremmes kritisk tenkning i sentrale styringsdokumenter som leder frem til LK20?.....	58
DEL 2 - VURDERING AV KRITISK TENKNING I KUNST OG HÅNDVERK..	59
Fagområdet “praktiske og estetiske fag”.....	60
Vurdering.....	65
Kompetansebegrepet og vurdering.....	74
Hvilke føringer har sentrale styringsdokumenter gitt for vurdering av kritisk tenkning i kunst og håndverk på ungdomstrinnet?.....	80
<b>KAPITTEL 5. PRAKTISK ESTETISKE DEL.....</b>	<b>84</b>
VISUELL MODALITET.....	84
<b>KAPITTEL 6. ETISKE REFLEKSJONER OG TILBAKEBLIKK PÅ</b>	
<b>OPPGAVEN.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERANSER.....</b>	<b>89</b>
<b>FIGURER.....</b>	<b>98</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>99</b>

# **Kapittel 1. Introduksjon til undersøkelsesfeltet**

## **Bakgrunn for valg av tema**

Jeg er utdannet grunnskolelærer 5-10 trinn ved Høgskulen på Vestlandet, avd Bergen. Her studerte jeg kunst og håndverk, engelsk, samfunnsfag, geografi og fordypning i historie. Da jeg skulle velge hvilket fag jeg ønsket å gå videre med til en mastergrad vurderte jeg innenfor hvilket av disse fagene jeg kunne finne et problemområde som jeg interesserte meg særlig mye for. Jeg har alltid interessert meg for vurderingsprosesser, og har i løpet av mitt utdanningsløp oppdaget at kunst og håndverk kan være særlig utfordrende å vurdere. I løpet av mitt fjerde år på grunnskoleutdanningen ble jeg bedt om å utvikle vurderingskriterier for måloppnåelse i en øvingsoppgave. Å utvikle slike vurderingsskjemaer hadde jeg arbeidet med i både engelsk og historie tidligere, men i denne øvingsoppgaven opplevde jeg at kunst og håndverk viste seg vanskelig å vurdere. Hvordan skape en rettferdig vurdering av uttrykk eller formidlingsevne i et maleri, når oppfattelsen av dette vil variere avhengig av hvem som er mottaker/publikum? Skal man la være å gi karakterer til klassen dersom halvparten av leirfigurene eksploderer i keramikkovnen? Slike problemstillinger er høyst aktuelle i kunst og håndverk og forteller en liten del om hvorfor kunst og håndverk er et særlig vanskelig fag å vurdere korrekt, rettferdig og konstruktivt.

Temaet vurdering i kunst og håndverk favner bredt og er komplekst, og jeg måtte derfor i løpet av høsten 2019 snevre meg inn på noe mindre og konkret for å kunne utarbeide en problemstilling. Jeg ønsket å finne et tema som er aktuelt og som kunne knyttes opp mot de nye læreplanene. Kritisk tenkning har vært mye omtalt både i media og i ulike styringsdokumenter. Ved nærmere gjennomgang fant jeg ut at (1) kritisk tenkning blir forstått og brukt forskjellig, og derfor kan være vanskelig å vurdere, og at (2) kritisk tenkning er et tema som har stor relevans for flere fag i skolen. Disse funnene inspirerte meg til å finne ut hvordan - eller hvorvidt - kritisk tenkning kan vurderes, samt få muligheten til å skrive en masteravhandling som kan ha overføringsverdi til andre fag i skolen, noe jeg håper både jeg og andre kan dra nytte av.

Med min bakgrunn som grunnskolelærer 5-10 trinn har jeg valgt å fokusere på ungdomstrinnet i denne masteravhandlingen. Grunnen til dette er at jeg føler det er her min

kompetanse ligger, og at det er dette som vil gi meg størst gevinst i mitt fremtidige arbeidsliv. Avgrensningen er også gjort med hensyn til avhandlingens omfang. Jeg ser likevel ingen åpenbare grunner til at undersøkelser og funn i denne avhandlingen ikke skal ha overføringsverdi og relevans for barneskolen eller design, kunst og håndverk i den videregående skolen.

### **Problemstilling**

Hvordan fremmes kritisk tenkning gjennom sentrale styringsdokumenter som leder frem til LK20, og hvilke føringer gir dette for vurdering av kritisk tenkning i kunst og håndverk på ungdomstrinnet?

Jeg har valgt å fokusere på begrepet kritisk tenkning fordi det benyttes i den nye kompetansedefinisjonen. Min tolkning av begrepets meningsinnhold vil bli gjort rede for i kapittel 1 og drøftet i lys av styringsdokumentene i kapittel 4. Begrepet vurdering omfatter både underveis- og sluttvurdering. De sentrale dokumentene er (1) NOU 2015:8 Fremtidens skole, (2) Stortingsmelding 28 Fag - Fordypning - Forståelse, (3) Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S og (4) ny læreplan i kunst og håndverk.

### **Relevant litteratur og forskning til undersøkelsesfeltet**

I denne delen vil jeg gi en kort innføring i relevant litteratur og forskning til undersøkelsesfeltet. Utvalget er basert på hva som er hensiktsmessig å besitte av fagkunnskaper for å kunne forstå det videre innholdet i avhandlingen. Dette knytter seg opp mot to sentrale punkter i problemstillingen: (1) begrepet kritisk tenkning og (2) vurdering i kunst og håndverk. Jeg har valgt å holde denne delen med teori relativt kort av hensyn til leservennlighet, slik at ny og relevant teori presenteres der det har høyst relevans.

I tillegg til litteraturen og forskningen som blir trukket frem og diskutert i denne avhandlingen er det skrevet annet materiale som omhandler de to temaene. Av nyere litteratur finner man mindre om temaet vurderingspraksis i kunst og håndverk (Lutnæs, 2009; Øidvin, 2010; Hårdi, 2014; Helgestad, 2014; Mjøen, 2015; Hammerborg, 2015; Hassel, 2017;), enn temaet kritisk tenkning, som det er skrevet særlig mye om de siste årene (Børhaug &

Christophersen, 2012.; Schjeldrup, 2012; Bjerkholt, Ødegård, Søndena & Hjordemaal, 2014; Bakken, 2015; Lim, 2015; Sporrang & Westin, 2016; Lorentzen og Røthing, 2017; Shpeizer, 2018; Flatås, 2018; Jegstad, Jøsok, Ryen & Sandvik, 2019; Nygren, Haglund, Samuelsson, Gejerstam & Prytz, 2019) Dette har trolig sammenheng med ulike sentrale styringsdokumenters vekting av temaene.

### **Kritisk tenkning og refleksjon i skolen**

Arbeid med kritisk tenkning er et satsningsområde innenfor norsk skole. Evne til å kunne tenke kritisk fremmes i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven)* § 1-1 hvor det heter at “elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad” (Opplæringsloven, u.å.). I forbindelse med fornyelsen av læreplanene er det utarbeidet en ny overordnet del for læreplanverket. Her fremheves “kritisk tenkning og etisk bevissthet” som ett av 6 punkter under “opplæringsens verdigrunnlag”. I utdypingen fortelles det blant annet at “Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kritisk tenkning inkluderes i den nye definisjonen av kompetansebegrepet (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5).

Som analysen og drøftingen vil vise kan det være vanskelig å skille mellom begrepene “refleksjon” og “kritisk tenkning” av flere grunner. De to begrepene inneholder i stor grad mye av de samme byggesteinene, i betydningen av at man må ha evne til refleksjon for å kunne utføre kritisk tenkning. I tillegg, som analysen og drøftingen vil vise, brukes de noen ganger om hverandre, både med likt og ulikt meningsinnhold uten at det presiseres nærmere hva som er tilfellet. Det er også viktig å ha i bakhodet at begrepet “kritisk”, ikke er synonymt med “kritikk”, slik det i dagligtale kan forstås som å bety feil eller mangler. Prefikset kritisk foran “tenkning” eller “refleksjon” refererer til undersøkelse av ulike saksforhold på en selvstendig og systematisk måte. Med en slik forståelse, kan man utøve kritikk overfor gitte saksforhold, men det er hverken nødvendig eller det som er målet (Fastvold, 2009, s. 22).

I drøftingsdelen av denne avhandlingen vil jeg ta utgangspunkt i fem ulike teoretikers definisjoner av begrepene “refleksjon” og “kritisk refleksjon”. Utvalget er gjort basert på Eva Lutnæs’ (2015) artikkel *Kritisk refleksjon og systemorientert design - Bevisstgjøring og endringskompetanse gjennom Utdanning for bærekraftig forbruk*. I artikkelen utforsker Lutnæs tekster fra de fem teoretikerne og diskuterer hvordan de kan bidra i utdanning av informerte, ansvarlige og kritisk forbrukere. Avslutningsvis foreslår hun “en modell der kritisk refleksjon forenes med systemorientert design for å skape læringserfaringer som utfordrer til å tenke nytt om forbrukskultur på det personlige og samfunnsmessige plan” (Lutnæs, 2015, s. 1). Lutnæs bygger i sin artikkelen videre på Nona Lyons (2010) artikkel *Reflection and reflective inquiry: Critical issues, evolving conceptualizations, contemporary claims and future possibilities*. I denne avhandlingen bruker jeg de fem teoretikerne for å belyse hvordan styringsdokumentene omtaler refleksjon og kritisk tenkning, og hvordan deres teorier kan ha overføringsverdi til meningsinnholdet i begrepene slik de presenteres i styringsdokumentene.

Jeg forstår her begrepet “kritisk refleksjon” som synonymt med begrepet “kritisk tenkning”. I behandlingen av de fem teoretikerne benytter jeg meg av betegnelsen “kritisk refleksjon”, fordi dette samsvarer best med ordlyden i deres tekster. I analysen av styringsdokumentene og den nye læreplanen bruker jeg begrepet “kritisk tenkning”, fordi det er denne betegnelsen som blir brukt i disse tekstene. Å ta i bruk begge disse begrepene, og å anvende dem synonymt er et grep jeg har valgt for å være mest tro mot originaltekstene. Hovedessensen er å forstå skillet mellom “refleksjon” og “kritisk tenkning/refleksjon”.

Tabellen (Figur 1) på neste side illustrerer grovt hvordan de fem teoretikerne behandler begrepet refleksjon, med og uten prefikset kritisk. En grundigere gjennomgang av de ulike teoretikernes perspektiver er plassert i drøftingen, med hensyn til leservennlighet.

I det følgende avsnittet vil jeg gi en kort innføring i hva begrepet kritisk tenkning innebærer. Hensikten med dette er å gjøre leseren av denne avhandlingen bevisst på hvordan jeg tolker begrepet, og hvilken definisjon jeg har brukt som utgangspunkt i arbeidet med analysene av de ulike dokumentene.



<b>Teoretiker</b>	<b>Målet med refleksjon er...</b>	<b>Målet med kritisk refleksjon er...</b>	<b>Begrep</b>
<b>John Dewey</b>	...med prefikset refleksiv, en granskning av grunnlaget for egne kunnskaper og tanker.		Refleksiv tenkning
<b>Donald Schön</b>	...å artikulere og vurdere den kunnskapen som er implisitt i et handlingsmønster som grunnlag for den videre handlingen	...en granskning av de tankemønstre som ligger til grunn for ens egne handlinger	Refleksjon-i-handling Refleksjon-over-handling
<b>Paulo Freire</b>	...en undersøkelse av de politiske, sosiale og kulturelle kontekstene man lever og lærer innenfor	...å gjennom valg av ord og handlinger ha muligheten til å endre den sosiokulturelle virkeligheten som former ens eget liv	Problemrettet undervisning
<b>Jack Mezirow</b>	...å avdekke hvordan man handler.	... å avdekke begrunnelsen for, og konsekvensene av handlingene	Transformativ læring
<b>Stephen Brookfield</b>	...å finne ut hvordan man kan arbeide mer effektivt eller mer produktivt innenfor et system som allerede eksisterer.	...å stille spørsmål ved fundamentet og normene som utgjør grunnlaget for dette systemet	Kritisk teori

*Figur 1. Sammenfatning av ulike teoretikers perspektiver på refleksjon og kritisk tenkning. Egenprodusert tabell basert på Eva Lutnæs' (2015) artikkel Kritisk refleksjon og systemorientert design - Bevisstgjøring og endringskompetanse gjennom Utdanning for bærekraftig forbruk. Hentet 22. september 2019 fra <http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1433>*

### **Begrepsavklaring: Refleksjon versus kritisk tenkning/refleksjon**

Teoretikerne i tabellen ovenfor har ulike agendaer for refleksjon. Likevel varierer de ikke i så stor grad når det kommer til å beskrive refleksjon som en spesifikk tankeprosess, noe avhandlingen beskriver nærmere i drøftingen. Likhetstrekkene i denne tankeprosessen kan sammenfattes i en felles grunnstruktur:

- Fase 1 - Konfronterende
- Fase 2 - Eksplorativ
- Fase 3 - Vurderende

- Fase 4 - Transformativ  
(Lutnæs, 2015, s. 8).

Denne grunnstrukturen kan eksemplifiseres med utgangspunkt i en tenkt arbeidsoppgave hvor en ungdomsskoleelev skal lage en kopp av leire. I denne tenkte undervisningssituasjonen har klassen fått beskjed om å ikke bruke mer leire enn nødvendig. Etterhvert som eleven arbeider med utforming av koppen blir noe av leiren tørr, slik at det blir vanskeligere å sammenføye leirebitene. Eleven går nå inn i den første fasen som er konfronterende. Han/hun støter på et problem som gjør at de vante tankemønstrene utfordres. Den neste fasen er eksplorativ, hvor eleven kartlegger hva som er problemet og hvordan han/hun kan komme seg videre i arbeidet. To av elevens åpenbare valg er å enten tilføre vann på den tørre leiren, eller han/hun kan hente en ny fersk leire og arbeide videre med den. Nå er eleven inne i den tredje fasen, den vurderende fasen. Her er målet å lede til ny forståelse og gi grunnlag for den siste fasen, den transformativ fase. Dersom eleven henter ny leire vil den tørre leiren kastes og gå til spille. Samtidig kan eleven spare tid og energi på å arbeide videre med den tørre leiren, når det allerede ligger fersk leire tilgjengelig i rommet. Forhåpentligvis vil eleven etter å ha kartlagt mulighetene og deres konsekvenser (fase 2), og vurdert hva som er mest hensiktsmessig med tanke på forbruk og ressurser (fase 3), velge å tilføre vann til “den gamle” leiren for å gjøre ferdig koppen. I så tilfelle vil han/hun ha trådt inn i fase 4, den transformativ fase, og etablert nye tankemønstre og en forbedret praksis.

Eksempelet ovenfor illustrerer en refleksjonsprosess i fire faser. Enkelt forklart kan man se for seg at hver av de fire fasene har tomme bokser foran seg, og dersom man kan krysse av utført i alle de tomme boksene har man oppnådd refleksjon. For å oppnå kritisk tenkning er man avhengig av flere bokser man kan krysse av. Refleksjon uten prefikset kritisk handler om å utvikle forbedringer innenfor rammen av etablerte kunnskapsfelt. Kritisk tenkning, derimot, styrer mot å rokke ved fundamentet for det etablerte kunnskapsfeltet. Kritisk tenkning søker å finne svar på hvorfor vi tenker og handler slik som vi gjør og etterprøver antagelsene vi bygger handlingene og holdningene våre på, og stiller spørsmål ved hvor vi har disse fra. For å kunne utføre kritisk tenkning er man avhengig av å forholde seg til det etablerte kunnskapsfeltet, men i den eksplorative fasen (fase 2) og den vurderende fasen (fase 3) søker man å finne alternative holdninger/handlinger som utfordrer det etablerte kunnskapsfeltet. Målet med kritisk tenkning er et oppgjør med egne holdninger og handlinger for å skape

endring (fase 4). I tilfeller hvor mange personer endrer sine handlings- og tankemønstre, kan kritisk tenkning føre til systemendringer (Lutnæs, 2015, s. 8).

Vi kan igjen illustrere dette med eksempelet hvor eleven lager en kopp av leire. Eleven har i fase 2, den eksplorative fasen, kommet opp med to løsningsalternativer: hente ny leire eller tilføre den tørre leiren vann. Eleven har også i fase 3, den vurderende fasen, vurdert konsekvensene av to alternativene: han/hun kan spare tid og krefter på å hente ny leire eller han/hun sparer materielle ressurser ved å tilføre vann på den tørre leiren. For at denne refleksjonsprosessen skal kunne sies å være kritisk, behøver eleven å tre enda videre i sin refleksjon. Hvilke konsekvenser har valgene for andre enn han/hun? Vil valget om å hente ny leire påvirke resten av klassen eller klassen som skal ha undervisning senere på dagen? Vil valget påvirke noen andre på skolen, for eksempel innkjøpsansvarlig eller renholdspersonell? Hvem produserer leiren og hva skjer hvis all den tørre leiren ikke legges i bløt og gjenvinnes? Hvorfor kan vi ikke bare kaste defekte gjenstander og ressurser når vi står med helt nye rett foran oss? Slike spørsmål kan fungere som katalysatorer for igangsettelse av en kritisk refleksjonsprosess. Eleven kan ved å reflektere kritisk rundt slike spørsmål endre egne holdninger og handlinger. Å forvente at slike komplekse spørsmål finurlig skal ramle ned i barneskoleelevens hode på egen hånd, er kanskje mye å forlange. Både Brookfield og Mezirow påpeker at kritisk refleksjon er forbeholdt voksne mennesker (Lutnæs, 2015, s. 6-8). Men med hjelp av en voksen kan slike spørsmål presenteres og diskuteres for å skape bevissthet rundt egne antagelser rundt egne holdninger og handlinger. Kritisk tenkning er en todelt prosess, hvor man både skaper bevissthet rundt ulike virkelighetsoppfatninger og i tillegg utforsker alternative praksiser/løsninger. Gjennom kritisk tenkning kan man endre egne holdninger og handlinger (individnivå). Det ultimate målet med kritisk tenkning er å få systemet endret (samfunnsnivå), noe som kan realiseres gjennom at flere personer endrer sine holdninger, handlinger og forbruksmønstre (Lutnæs, 2015, s. 12). Hovedfokuset ligger altså ikke på hvordan man kan arbeide bedre og mer effektivt innenfor et system som allerede eksisterer. Kritisk tenkning innebærer å plassere det operative systemet under lupen for å undersøke dens intensjoner, moral og grunngeving, og vurdere ulike alternativer for å kunne skape endring (Brookfield, 2010, s. 219).

Kort oppsummert kan skillet mellom begrepene forklares på følgende måte:

- Refleksjon innebærer en tankeprosess hvor målet er å utvikle forbedringer innenfor rammen av etablerte kunnskapsfelt.
- Kritisk tenkning innebærer en tankeprosess hvor man rokker ved fundamentet for det etablerte kunnskapsfeltet, ved å stille spørsmålstegn ved egne holdninger, handlinger vedtatte sannheter som ikke trenger å være allmenngyldige og antagelser. Målet med kritisk tenkning er å utvikle forbedringer som utfordrer det etablerte kunnskapsfeltet. Dersom mange personer endrer sine handlings- og tankemønstre, kan kritisk tenkning føre til systemendringer.

I artikkelen *Faglige forventninger i grunnskolefaget Kunst og håndverk* undersøker Lutnæs (2019) læreres språk i oppgavetekster og hvordan lærere formulerer forventninger til elevenes læring gjennom vurderingskriterier ved ungdomsskoler i 17 av Norges 19 fylker (etter daværende fylkesinndeling). Her finner hun at ingen av lærernes oppgavetekster innehar perspektivet hvor siktemålet er å legge grunnlaget for en kritisk reflekterende og medskapende aktør. Her er indikatoren for kvalitet “kunnskap om den visuelle kulturens påvirkningskraft ved vurdering av kunst, design og arkitektur og i utvikling av egne arbeider”. Dette vektlegges hverken i de visuelle eller verbale vurderingsgrunnlagene. Artikkelen viser til at ingen av de 111 oppgavetekstene har som fokus at elevene skal stille seg kritisk til hverken det som formidles, hvordan det formidles og hvorfor det formidles (Lutnæs, 2019, s. 44-59). Funnene fra denne artikkelen gjør det interessant å se kritisk tenkning og vurdering i kunst og håndverk i sammenheng. Den følgende teksten går nærmere inn på vurdering i kunst og håndverk.

### **Vurdering i kunst og håndverk**

Begrepet vurdere stammer fra det tyske *werderen*, og betyr ”å bestemme verdien av noe” (NAOB, u.å.). Opplæringsloven forteller at alle elever har rett til vurdering, og at dette gjelder alle fag (Opplæringsloven, u.å., §2-3). Vurdering i skolen kan deles inn i tre hovedgrupper: Formativ-, summativ- og egenvurdering. Formativ vurdering er en undervisvurdering, enten muntlig eller skriftlig, som skal bidra til at eleven øker egen fagkompetanse. Summativ vurdering er betegnelsen på vurderingen som blir gitt etter endt opplæring. Egenvurdering er den vurderingen eleven gir seg selv knyttet til eget arbeid,

kompetanse og utvikling. Utdanningsdirektoratet hevder at lærerens kontinuerlige veilednings- og vurderingssamtaler med elevene er selve kjernen i faget, og at dette er en forutsetning for utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Selv om Utdanningsdirektoratet til stadighet har fremhevet viktigheten av lærerens vurderingsarbeid, har det ikke tidligere eksistert noen konkrete føringer for hvordan lærere skal vurdere i de ulike fagene i de tidligere læreplanene. Utdanningsdirektoratet har likestilt vurdering i muntlige og teoretiske fag med vurdering i praktiske og estetiske fag, men ikke gitt lærerne noen føringer eller hjelpelinjer å forholde seg til i vurderingsarbeidet for de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2006). Med innføringen av de nye læreplanene fra 2020 foreligger det en fagspesifikk omtale av vurdering i faget, i tillegg til en omtale av sluttvurdering, som lærerne skal ta i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette vil jeg se nærmere på i del to av drøftingen.

I 2013 publiserte Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen en rapport som omhandlet vurdering i kunstfagene, herunder kunst og håndverk, formgivingsfag/design og håndverk og musikk. I rapporten heter det at praktiske og estetiske fag er omtalt som særlig vanskelige å vurdere. Årsakene til dette er flere og sammensatte. Vi kan finne årsaksforklaringer i fagenes tradisjon, holdninger knyttet til fagene og lærernes fagkompetanse, men også i fagenes særpreg og oppbygning (Limstrand & Abrahamsen, 2013, s. 18-29). I oppsummeringen påpeker rapporten blant annet at en fremtredende svakhet ved vurdering av kunstfagene er at det ikke utarbeides tydelige kjennetegn på måloppnåelse til støtte for elever og lærere i vurderingsprosessen (Limstrand & Abrahamsen, s. 39). På ungdomstrinnet skal vurderingen av elevenes fagkompetanse være målrelatert. Anny Å. Haabesland og Ragnhild E. Vavik (1991) skriver i *Kunst og håndverk – hva og hvorfor?*, at en målstyrt vurdering baserer seg på tilsiktet kompetanse som ligger nedfelt i de ulike kompetansemålene. Disse må videre brytes ned og konkretiseres til problemformuleringer. Disse problemformuleringene må ytterligere tydeliggjøres i mer konkrete kjennetegn/kriterier på måloppnåelse (Haabesland & Vavik, 1991, s. 116-117). Eva Lutnæs (2011) forteller i sin doktorgradsavhandling at læreren, ved hjelp av sin faglige kompetanse og kjennskap til elevene, må oversette kompetansemålene slik at de utgjør vurderingskriterier som forklarer forventet faglig nivå. Disse vurderingskriteriene gir rammer for lærerens veiledning og vurdering av elevenes arbeid. De faglige forventningene som utgjør rammen for vurdering og

veiledning er lokalt forankret, og varierer derfor avhengig av oppgave og skole (Lutnæs, 2011, s. 2). I tillegg til å oversette innholdet i kompetansemålene, er det helt nødvendig at lærerne forstår kompetansebegrepet i seg selv. Dette betyr at lærerne også må kjenne til og vite hvordan de skal arbeide med begrepet kritisk tenkning. Læreren må også vite hvordan kritisk tenkning er relevant for det enkelte fag, og på hvilken måte det enkelte fagets innhold og egenskaper kan bidra til å muliggjøre kritisk tenkning.

### **Undervisvurdering og egenvurdering**

Opplæringsloven legger vekt på undervisvurdering som virkemiddel for å fremme elevens læring. Begrepet undervisvurdering omhandler all vurdering som foregår forut for sluttvurdering, og kan komme til uttrykk med eller uten karakter (Michaelsen & Johansen, 2007, 23). Undervisvurdering knytter seg til læringsmål og behovet for å utarbeide en forståelse av hva som skal læres, bevissthet rundt bruk av ulike læringsstrategier, samt økt læringsutbytte. Læringsstrategier omhandler de ulike metodene elevene anvender for å tilegne seg ny kunnskap, for eksempel hvordan man organiserer og planlegger arbeidet, hvordan man tar i bruk tilgjengelige ressurser, hvordan man kontrollerer arbeidet underveis, samt bevisstheten om og bruken av kjennetegn på måloppnåelse. For å kunne yte tilpasset opplæring må læreren vite noe om, og legge til rette for at elevene får utnyttet sine læringsstrategier. Kunnskap om elevens læringsstrategier er et godt utgangspunkt for å kunne gi eleven en god undervisvurdering. En undervisvurdering kan gis skriftlig eller komme i form av en læringssamtale. Gjennom en læringssamtale hjelper læreren eleven å reflektere rundt eget læringsarbeid, samt bidrar til bevissthet om faglige mål og egne læringsstrategier. For noen elever er læringssamtaler en god arena for samtale rundt utvikling av egne læringsmål på bakgrunn av egne forutsetninger (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 43). En læringssamtale kan også benyttes som arena for å arbeide med kritisk tenkning, og kan knyttes opp mot elevens egenvurdering. Egenvurdering er ikke nedfelt som et eget vurderingstrinn, men lagt inn under undervisvurderingen.

I *Mappevurdering – Håndbok for læreren* presiserer Eva Michaelsen og Randi O. Johansen (2007) at dersom elevene skal være i stand til å vurdere eget arbeid må elevene ha kompetanse i vurdering. Det må skapes en bevissthet hos elevene om at en viktig del av læringen innebærer å kunne vurdere seg selv og eget arbeid i lys av målene de arbeider mot i

det enkelte faget (Michaelsen & Johansen, 2007, 23). Elevens egenvurdering skal være integrert som en del av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I den nye læreplanen heter det under omtale av undervisvurdering, at elevene skal få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, med utgangspunkt i kompetansen de utviser. Elevene skal også reflektere over egen faglig utvikling når det gjelder både prosess og produkt (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dersom elevene får bidra i arbeidet med å utvikle de kriterier/kjennetegn som arbeidet deres skal vurderes etter, er det sannsynlig at de også utvikler et kritisk perspektiv på hva som skal læres. Et kritisk perspektiv bidrar til å styrke elevens evne til å foreta faglige valg (Høihilder, 2011, s. 14).

### **Avhandlingens struktur**

Avhandlingen består av 6 kapitler. Kapittel 1 gjør greie for bakgrunn for valg av tema, avhandlingens problemstilling, samt en kort innføring i relevant litteratur og forskning til undersøkelsesfeltet. Kapittel 2 forteller om kritisk realisme som vitenskapsteoretiske ståsted, kritisk diskursanalyse som metode og presenterer utvalg av tekster til analyse. Kapittel 3 inneholder tre analyser. Analyse 1 og 2 er kritiske diskursanalyser av to styringsdokumenter, henholdsvis NOU 2015:8 og St meld 28, og er sortert etter tema og hvilket diskursanalytisk verktøy som er benyttet. Analyse 3 inneholder en gjennomgang av to dokumenter - Retningslinjer for utforming av læreplaner og ny læreplan i kunst og håndverk - hvor jeg undersøker hvordan resultatet av ny læreplan ble med et gjennomgående fokus problemstillingens tema. Kapittel 4 drøfter funn fra analysen og er delt inn i to deler. Gjennom å dele drøftingen opp i to deler vil jeg forsøke å gradvis sirkle meg inn på en konklusjon til avhandlingens problemstilling i to deler, med et samtidig blikk på hvilke ideer og tanker som har vært gjeldende i utviklingen av ny læreplan i kunst og håndverk. Kapittel 5 presenterer den praktisk-estetiske delen av mastergradsprosjektet. Avslutningsvis presenterer jeg i kapittel 6 noen etiske refleksjoner og ser tilbake på oppgaven.

## **Kapittel 2. Vitenskapsteoretisk ståsted, metode og utvalg av tekster**

Avhandlingens mål er å undersøke hvordan kritisk tenkning fremmes i sentrale styringsdokumenter, og hvordan dette legger føringer for vurdering av kompetanse i kunst og håndverk. For å kunne drøfte dette har jeg valgt kritisk diskursanalyse som metode, og anser det derfor som mest relevant å støtte meg til kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted. Dette fordi kritisk diskursanalyse vitenskapsfilosofisk sokner til kritisk realisme (Næss, 2017, s. 1). I tillegg til å undersøke hva styringsdokumentene eksplisitt forteller, forsøker jeg i denne avhandlingen å også avdekke hvilke intensjoner og holdninger som kan ligge bak budskapet som disse dokumentene formidler, og hvordan dette kan ha påvirket resultatet av ny læreplan i kunst og håndverk.

### **Kritisk realisme**

Den engelske vitenskapsfilosofen Roy Bhaskar regnes som opphavsmannen til kritisk realisme. Han har siden 1970-tallet utgitt flere verker som omhandler denne vitenskapsteoretiske posisjonen. Kritisk realisme betegnes i dag som en velfundert nyorientering av samfunnsvitenskapens vitenskapsteori og metode, og er i hovedsak en vitenskapsteoretisk diskurs (Buch-Hansen & Nielsen, 2005, omslag). Bhaskars kritiske realisme står i kontrast til positivismens empiriske realisme – en annen form for ontologisk realisme. Den empiriske realismen baserer seg på at virkeligheten kun består av det som kan erfares med menneskenes sanser. Kritisk realisme trekker seg også vekk fra postmodernismen hvor sannhet blir relativert, det vil si at den ikke har noen absolutt verdi eller absolutt egenskap i seg selv, i forhold til ulike diskurser på overflaten av virkeligheten, slik at man allerede før å ha undersøkt et område må gi opp å kunne uttale seg om hva som eksisterer utenfor disse diskursene (Næss, 2012, s. 3-4).

Kritiske realister baserer seg på at verden eksisterer uavhengig av hvilke kunnskaper vi har om den. Denne kunnskapen er både feilbarlig og teoribeheftet. Dette betegnes som ontologisk realisme og står i motsetning til empirisk realisme som hevder, som nevnt tidligere, at virkeligheten bare består av det vi kan erfare gjennom sansene. Innenfor den kritiske realismen skiller man gjerne mellom den intransitive og den transitive dimensjonen av



virkeligheten. Den intransitive dimensjonen inneholder årsakskreftene og de generative mekanismene som finnes uavhengig om man besitter kunnskap om dem eller ikke. Den transitive dimensjonen inneholder forestillingene våre og kunnskapen om det som eksisterer. Teoriene våre er en del av den transitive dimensjonen. Teoriene våre er feilbarlige og kan dermed avskrives etterhvert som det ankommer nye teorier som kan motbevise eller utfylle vår originale teori. Innenfor kritisk realisme erkjenner man at kunnskap er et sosialt produkt, som igjen er feilbarlig. Samtidig skal man bite seg merke i at ikke alle utsagn er feilbarlige i lik grad. Hvorav noen utsagn er basert på teori og empiri og således opptrer som velbegrunnede, har andre utsagn svakere teoretisk og empirisk fundament og opptrer derfor som mindre holdbare i samtale og debatt. Kritiske realister mener at det er mulig å skille mellom utsagn av høy og lav troverdighet, selv om alle utsagn er feilbarlige. I forskning forsøker kritiske realister å avdekke underliggende årsaksmekanismer for å finne forklaringer på observerbare fenomen (Næss, 2012, s. 4-5).

Innenfor kritisk realisme har både aktørene og strukturene kausale og særskilte krefter. Aktørene blir bevisst eller ubevisst påvirket av de eksisterende strukturene, og motsatt, de eksisterende strukturene endres av aktørene (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). I mitt forskningsprosjekt vil aktørene være personene i Ludvigsen-utvalget, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og læreplangruppene. Disse må sees i forhold til den strukturen de opererer innen. Herunder både fagmiljø, politikken og overfor hverandre. Aktørenes bakgrunn, kunnskap og stilling - enten det er fra lærermiljøet, politikken, forskermiljøet eller annet - kan bidra til å påvirke ordspråket og budskapet i dokumentene. Økonomiske hensyn og prioriteringspolitikk er også mulige årsaksfaktorer, som jeg ikke vil kunne direkte observere, men må tolke meg frem til etter å ha utført analysen.

Kritiske realister mener at all kunnskap er feilbarlig, men ikke like feilbarlig. Man må derfor spørre hvilken påvirkning en tekst eller diskurs har på sosiale relasjoner, i tillegg til å vurdere om påvirkningen er heldig eller uheldig. Det er akkurat dette som gjør at diskursanalyse blir *kritisk* diskursanalyse (Skrede, 2018, s. 81-82). Jeg deler kritiske realister syn om at all kunnskap er feilbarlig, og at ny kunnskap kan bidra til å utfylle våre originale teorier, noe jeg håper å kunne bidra med gjennom denne avhandlingen. Jeg har valgt å benytte meg av kritisk

diskursanalyse fordi det er en metode som er godt egnet til å undersøke både hva som blir kommunisert og hva som kan være årsaksfaktorer til hvorfor det kommuniseres. Metoden inneholder ulike verktøy for dokumentanalyse som viser seg nyttig for å avdekke både hva som blir sagt eksplisitt, og hva som sies implisitt. Den følgende teksten presenterer hva metoden kan brukes til å avdekke, Faircloughs versjon av kritisk diskursanalyse, samt hvilke diskursanalytiske verktøy som er benyttet i analysen.

### **Kritisk diskursanalyse**

Kritisk diskursanalyse har utviklet seg fra kritisk lingvistikk. Språkforsker, Ruth Wodak (2011) beskriver kritisk diskursanalyse - i bredeste forstand - som et felles perspektiv på lingvistiske, semiotiske og/eller diskursive analyser (Wodak, 2011, s. 51). Ved bruk av kritisk diskursanalyse ønsker man å undersøke hvilke ideologiske interesser ulike tekster kan tenkes å tjene (Skrede, 2018, s. 21). En av grunnleggerne av kritisk diskursanalyse, Norman Fairclough definerer ideologi som “representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominasjon og utnyttelse. Han hevder at diskurser er ideologiske i den grad de bidrar til å opprettholde eller utfordre slike maktrelasjoner” (Skrede, 2018, s. 21). Kritiske diskursanalytikere analyserer hvordan ideologiske forhold reproduseres gjennom språk (Skrede, 2018, s. 21). Nyordet snikislamisering, først brukt av FrP-politiker Siv Jensen i 2009 (Jensen, 2019), er et eksempel på hvordan språk kan brukes for å fremme en spesiell politisk mening eller ideologi. Hvorvidt, bevisst eller ubevisst, Jensen aktivt bruker begrepet for å opprettholde eller utfordre maktrelasjoner, dominasjon eller utnyttelse i den norske innvandringsdiskursen skal jeg ikke spekulere noe videre i her. Det er likevel interessant å se hvordan språk, i dette tilfelle et enkelt begrep, bidrar til å illustrere retninger innad i diskursen, enten man står på den ene eller den andre siden.

Kritisk diskursanalyse innbefatter flere relaterte grener, blant annet den diskurs-historiske tilnærmingen til Ruth Wodak, den sosio-kognitive tilnærmingen til Teun Adrianus van Dijk og den dialektisk-relasjonelle tilnærmingen til Norman Fairclough. Felles for de alle er at de veksles på å belyse mikro- og makroforhold abduktivt - det vil si at de veksler mellom induksjon og deduksjon, empiri og teori. Av disse tre er Faircloughs tilnærming den som er mest opptatt av de store samfunnsmessige strukturene. Makroorientert diskursanalyse anser språk som påvirket av materielle og sosiale strukturer, med en samtidig viten om at språkbruk

kan endre disse strukturene (Skrede, 2018, s. 22). Eksempelvis er tidligere nevnte Jensens ordelag påvirket av de materielle og sosiale strukturer hun til enhver tid er en del av. Samtidig forsøker hun med sin språkbruk å sette fokus på hva hun mener burde endres eller opprettholdes innenfor disse strukturene. Faircloughs tekstanalyser er primært kartlegginger av relasjonen mellom diskurs og samfunn. Han har identifisert tre generelle karakteristikk som en analyse burde inneholde for at den skal kunne regnes som en kritisk diskursanalyse (Skrede, 2018, s. 23):

1. Kritisk diskursanalyse handler ikke bare om å analysere diskurser - en foretar også en eller annen form for systematisk analyse av forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser.
2. Det er ikke bare snakk om en generell og abstrakt omtale av diskurser - en foretar også en eller annen form for systematisk analyse av tekster.
3. Kritisk diskursanalyse er, som navnet tilsier, ikke bare en deskriptiv øvelse, det er også et normativt prosjekt. Kritisk diskursanalyse identifiserer og kritiserer uheldige samfunnsforhold i sitt diskursive element og skisserer mulige veier for å bøte på problemet.

(Skrede, 2018, s. 23).

### **Begrepsavklaring: Diskurs**

Begrepet diskurs defineres av Store Norske Leksikon som “samtale, vidløftig drøftelse eller dispuitt. Ordet brukes også om en sammenhengende rekke med språklige enheter som er ytret i en gitt kontekst” (Grue, 2019). Fairclough anvender begrepet diskurs om muntlig og skriftlig språkbruk. Han anvender diskursbegrepet slik som andre lingvister bruker språkbruk, parole og performance, og med dette knytter bånd mellom diskursbegrepet og språket vårt. Fairclough bruker begrepet diskurs som en sosial praksis, altså “både en måte å handle på, en form, hvor folk kan agere i forhold til verden og særlig i forhold til hverandre, og en måte å representere verden på” (gjengitt etter Flem, 2012, s. 24-25). Valg av ord og uttrykk har stor innvirkning på hvilket budskap vi ønsker å fremme. Dersom jeg skal beskrive min gamle nabo, vil mine holdninger overfor min nabo helt klart kommuniseres og oppfattes ulikt dersom jeg beskriver henne som “en gammel dame”, “en gammel heks” eller “en gammel frue”.

I min diskursanalyse vil jeg støtte meg særlig på Faircloughs forståelse av diskursbegrepet. Skrede (2018) forteller at Fairclough skiller mellom tre forståelser av diskursbegrepet:

1. Meningsdannelse (meaning-making) som et element av sosiale prosesser. dette er en bred forståelse som inkluderer alle sosiale praksiser som involverer bruk av tegn og tegnsystemer.
2. Språk knyttet til et spesielt sosialt felt eller en sosial praksis, for eksempel i politikken, hvor det er utviklet et spesifikt politikerspråk.
3. En måte å konstruere deler av verden på som er assosiert med et visst samfunnsmessig perspektiv, for eksempel en nyliberal diskurs som hevder at markedet er svar på de fleste spørsmål.

(Skrede, 2018, s. 26).

Fairclough omtaler den første og mest generelle forståelsen semiosis. Semiosis er et begrep som favner større enn semiotikk, og konnoterer at språket vårt kun er en av flere semiotiske modaliteter (andre er for eksempel musikk, gester, kroppsspråk og bilder). Semiosis er oppfattet som et element av sosiale prosesser som er dialektisk relatert til andre prosesser, som primært ikke er semiotiske. Semiosis er altså et element av sosial praksis, og vi må derfor spørre oss selv hva som er relasjonen mellom semiosis og andre elementer av sosial praksis. Alle lingvistiske fenomener er sosiale, selv om ikke alle sosiale fenomener er lingvistiske. For eksempel er det å støvsuge primært en fysisk øvelse, ikke en lingvistisk øvelse. Det blir med andre ord feilaktig å snakke om sosial praksis som kun semiotikk. I så tilfelle vil det bety en form for lingvistisk reduksjonisme. Lingvistisk reduksjonisme er et begrep som vier kritikk overfor det standpunkt at det eneste som eksisterer er vår oppfatning av verden. Sagt på en annen måte: å redusere virkeligheten til språk. Dersom man for eksempel ønsker å studere sentraliseringspolitikk, politiske partier eller en regjering, vil man raskt oppdage at de er semiotiske størrelser, men ikke bare semiotiske. Dersom man ønsker å bygge en organisasjon, for eksempel et politisk ungdomsparti, vil man som regel begynne med en diskursiv forestilling om hva akkurat dette ungdomspartiet skal være. Når man har kommet til enighet om dette, må forestillingen sirkuleres, før organisasjonen etter hvert materialiseres i form av lokaler, kontorer, prosedyrer, valgløfter, osv. På samme måte vil man gjerne i analysen av en politisk tekst raskt oppdage at det er en institusjon i teksten, eller bak teksten, i betydningen sosiale strukturer og maktrelasjoner. Vi må derfor erkjenne at tekster må sees som en del av sosiale praksiser og sosiale strukturer som står i dialektisk forhold til hverandre. Kritisk diskursanalyse er, som nevnt tidligere, interessert i å identifisere relasjonen mellom ulike organisasjoner, institusjoner, samfunnsmessige strukturer, osv., samt de semiotiske praksisene som disse dialektisk er relatert til. Derfor fordrer kritisk diskursanalyse

at man drar inn andre samfunnsvitenskapelige teorier i den analysen man utfører, i tillegg til tekstanalytiske verktøy (Skrede, 2018, s. 26-27).

Slik jeg tolker begrepet diskurs omhandler det menneskelige utvekslinger, det være seg drøftinger, samtaler, dialoger, diskusjoner og disputer. Samtidig er en diskurs større enn en tekst eller en setning (Grue, 2019). Min tolkning er derfor at diskurser er muntlige eller skriftlige meningsutvekslinger som skiller seg fra ordinær diskusjon og drøfting ved å inneha flere perspektiver og at de er mer komplisert i sin struktur. Eksempelvis kan jeg i min dagligtale snakke om at jeg har vondt i hodet. Samtidig vil en lege innenfor den medisinske diskursen forsøke å finne ut hvorfor jeg har vondt i hodet og hvilken behandling jeg kan få for det underliggende problemet. Når jeg drar til sykehuset fordi jeg har vondt i hodet, trer jeg inn i rollen som pasient i den medisinske diskursen. Innenfor denne diskursen finnes det egne former for språk, handlingsmønstre og tenkemåter.

Eksempler på diskurser fra denne masteravhandlingen er skolens dannelsings- og utdanningsperspektiv, behovet, verdien og nytten av praktiske og estetiske fag. I tillegg vil mine erfaringer fra den generelle grunnskolelærerutdanningen, samt fagdidaktiske utdanning innenfor kunst og håndverk utgjøre en del av diskursen, da dette preger hvordan jeg agerer i møtet med mine funn og hvordan jeg presenterer verden.

### **Verktøy for tekstanalyse**

Ulike verktøy kan benyttes for å forsøke å vise hvordan grammatiske relasjoner evner å bygge opp et spesifikt verdensbilde på bekostning av andre. Faircloughs tekstanalytiske begrepsapparat er hovedsakelig hentet fra Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk. Systemisk-funksjonell lingvistikk studerer ikke språk som et abstrakt system, men hevder at språket vårt samtidig har ideasjonelle, interpersonlige og tekstuelle funksjoner. Den ideasjonelle funksjonene er å dele et budskap. Den interpersonlige funksjonen dreier seg om hvilken sosial relasjon som etableres mellom leseren og teksten. Den tekstuelle funksjoner omhandler hvordan budskapet er kjedet sammen til en meningsfull helhet (Skrede, 2018, s. 46-47). Jeg vil i den følgende teksten presentere de diskursanalytiske verktøy jeg har benyttet i arbeidet med denne avhandlingen.

## Nominalisering

Representasjoner kan være metaforiske eller de kan være kongruente - samsvarende med den begivenheten som beskrives. Nominaliseringer er en type grammatiske metaforer som fremstiller prosesser i samfunnet som enheter eller ting - fremfor prosesser. Ofte gjøres dette ved å anvende substantiver i stedet for verb. Å skrive at “elevene strikker votter” eller “arbeiderne hugger trær” er en ikke-metaforisk representasjon av en prosess, mens man ved å skrive “vottestrikking” og “trehugging” lager en metaforisk nominalisert representasjon. Dersom man ønsker å skjule aktører og ansvar kan man benytte nominalisering. Innenfor kritisk diskursanalyse tolker man gjerne bruken av nominalisering som at det kan være ideologier involvert. Ofte ønsker formidleren å tone ned ansvaret for noe som har skjedd eller å dreie fremstillingen i en bestemt retning (Skrede, 2018, s. 48-49).

## Modalitet

Modalitet omhandler hvordan, på hvilken måte, en tekst eller en ytring fremlegger et budskap på. I denne avhandlingen har jeg undersøkt to hovedtyper av talefunksjoner: påstander (utveksling av kunnskap) og beordringer (utveksling av aktiviteter). Dette kan fremstilles skjematisk slik, hvor modalitetsmarkører griper inn og former sosial praksis (Skrede, 2018, s. 49-50):

<b>Utteksling av kunnskap  (“epistemisk modalitet”)</b>	<b>Utteksling av aktivitet  (“deontisk modalitet”)</b>
<b>Påstander</b>	<b>Beordring</b>
Påstand: Bilen kjører	Pålegg: Kjør bilen!
Modalisert: Bilen kan kjøre	Modalisert: Du burde kjøre bilen
Fornektelse: Bilen kjører ikke	Forbud: Ikke kjør bilen!

Figur 2. Epistemisk og deontisk modalitet. Egenprodusert tabell inspirert av Skrede, J. (2018) *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm. s. 49-50.

Når vi leter etter modalitet i en tekst forsøker vi å finne eksempler hvor folk beordrer/krever noe eller påstår noe. Derfor kan vi se på modalitet som talerens måte å uttrykke fakta og holdninger på, inkludert grad av visshet eller tvil, tillatelser og forplikter, muligheter og

nødvendigheter. Modale verb - for eksempel “kan”, “må”, “vil”, “skal”, “burde”, etc. - er typiske modalitetsmarkører (Skrede, 2018, s. 49-51).

### **Intertekstualitet**

Tekstrelasjoner kan være interne eller eksterne. Når vi analyserer interne tekstrelasjoner ser vi på semiotiske relasjoner - det være seg grammatikk, vokabular, forholdet mellom leddsetninger og hovedsetninger, osv. Når vi analyserer eksterne tekstrelasjoner undersøker vi forholdet mellom en tekst og andre sosiale praksiser, sosiale begivenheter og sosiale strukturer. Det kan også bety at vi analyserer relasjonen mellom tekster og studerer hvordan disse trekker på hverandre - dette er det intertekstuelle landskapet. Tekster kan assimileres i egen tekst, motsi egen tekst, fremme ironi, osv. Intertekstualitet er studiet av relasjonen mellom en tekst og andre tekster (Skrede, 2018, s. 51).

Vi skiller gjerne mellom intertekstuelle relasjoner som er manifeste og intertekstuelle relasjoner av mer latent art. Å bruke referanser i en tekst for å vise at man henter kunnskap og ideer fra andre tekster, eller å bruke å bruke parafraser fra andre tekster, er eksempler på manifest intertekstualitet. Når vi derimot trekker på andre tekster uten at dette blir gjort eksplisitt, snakket vi om latent intertekstualitet. I en kritisk diskursanalyse forsøker man å vurdere hvilken effekt ulike intertekstuelle koblinger - både manifeste og latente - kan tenkes å ha, i tillegg til hvilke ideologiske interesser disse koblingene kan sies å representere (Skrede, 2018, s. 52).

### **Interdiskursivitet**

Interdiskursivitet og intertekstualitet har likheter både i navn og definisjon. Når vi trekker på flere sjangre og diskurser uten at disse nødvendigvis har et identifiserbart tekstuel opphav, kaller vi dette interdiskursivitet. Lite intertekstualitet og interdiskursivitet indikerer ofte stabilitet, samtidig som stor forekomst av intertekstualitet indikerer et felt i endring. I arbeid med kritisk diskursanalyse kan et godt grep derfor være å lete etter intertekstuelle og interdiskursive relasjoner i det empiriske materialet, i tillegg til å kartlegge hva som er nytt, og hva som er destabilisert (Skrede, 2018, s. 53-54).

## **Antagelser**

Intertekstuelle relasjoner synliggjør forskjeller ved å invitere andre tekster inn i sin egen tekst. Antagelser, derimot, brukes for å utjevne forskjeller ved å anta et felles verdigrunnlag. Interaksjon med andre mennesker er nærmest utenkelig uten en eller annen form for felles grunnforståelse. Samtidig er de som har muligheten til å påvirke og forme innholdet i denne felles grunnforståelsen, i posisjon til å utøve makt og opparbeide hegemoniske oppfatninger. Eksistensielle antagelser er antagelser om hva som finnes, for eksempel klimaendringer. Verdiantagelser er antagelser om hva som er godt og ønskelig, for eksempel vekst i energiutbygging.

## **Utvalg av tekster til analyse**

Datamaterialet i denne avhandlingen består av fire dokumenter fra arbeidet med å utvikle nye læreplaner: NOU 2015:8, St meld 28, Retningslinjer for utforming av læreplaner og den nye læreplanen i kunst og håndverk. Utvalget av de fire dokumentene er gjort med hensyn til kronologisk rekkefølge i utviklingen av nye læreplaner, samt en vurdering av hvilke dokumenter som i størst grad egner seg til å belyse avhandlingens problemstilling. I en lengre og mer omfattende avhandling kunne det vært naturlig å også undersøkt *NOU 2014:7 - Elevenes læring i fremtidens skole*. Dette dokumentet er ikke analysert med hensyn til avhandlingens omfang. Ideene, vurderingene og anbefalingene fra dette dokumentet er i stor grad representert i NOU 2015:8 (NOU 2014:7, s. 8; NOU 2015:8, s. 15).

## **NOU 2015:8 Fremtidens skole**

*NOU 2015:8 Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* (heretter NOU 2015:8) ble skrevet av et ekspertutvalg, ledet av professor Sten Ludvigsen og utgitt 15. juni 2015. I utredningen presenteres utvalgets vurderinger av hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene i fremtiden, hvilke endringer som må utføres i fagene for at elevene skal oppnå disse kompetansene og hva som vil kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen. Ludvigsen-utvalget anbefaler en fornyelse av fagene i skolen og vektlegger fire kompetanseområder (NOU 2015:8).

Analyse 1 er fokusert rundt fire hovedelementer fra NOU 2015:8: (1) bakgrunn, (2) kritisk tenkning, (3) vurdering og (4) kunst og håndverk.



## **St meld 28 Fag - Fordypning - Forståelse**

*Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (heretter St meld 28) ble utstedt 15. april 2016. I St meld 28 foreslår regjeringen en fornyelse av skolens fag, som skal bidra til økt forståelse og mer dybdelæring. I tillegg ønskes det en tydeligere posisjonering av skolens brede dannelsesoppdrag i skolehverdagen. Fornyelsesarbeidet som foreslås skal bygge videre på Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Analyse 2 er fokusert rundt fire hovedelementer fra St meld 28: (1) bakgrunn, (2) kritisk tenkning, (3) vurdering og (4) kunst og håndverk.

## **Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S og Ny læreplan i kunst og håndverk**

*Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S* (heretter Retningslinjer-LK20), er et dokument med verktøy og føringer for læreplangrupper i utforming av nye læreplaner for fag (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018). Den nye læreplanen for kunst og håndverk (heretter LK20-kh) består av seks deler: (1) Om faget, (2) Kompetansemål og vurdering, (3) Vurderingsordning, (4) Fagkoder, (5) Timetall og (6) Gyldighet og innføring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Analysen undersøker innholdet i del 1-3. LK20-kh innføres trinnvis over en periode på tre år, og vil være gjeldende for alle trinn høsten 2020. Analyse 3 har som sitt utgangspunkt å undersøke hvordan LK20-kh ble og hvilke retningslinjer læreplangruppen forholdt seg til i arbeidet. Dette vil plasseres i sammenheng med funnene fra analyse 1 og 2.

Analyse 3 er fokusert rundt to hovedelementer: (1) kritisk tenkning og (2) vurdering.

## **Kapittel 3. Analyse**

I dette kapittelet vil jeg foreta tre analyser av fire ulike styringsdokumenter. Dette for å kunne undersøke hvordan kritisk tenkning fremmes i sentrale styringsdokumenter og hvilke føringer dette legger for vurdering av kritisk tenkning i kunst og håndverk på ungdomstrinnet.

Analyse 1 og 2 er kritiske diskursanalyser av NOU 2015:8 og St meld 28. Analyse 1 og 2 er sortert etter tema, henholdsvis (1) bakgrunn, (2) kritisk tenkning, (3) vurdering, og (4) kunst og håndverk, og hvilket diskursanalytisk verktøy som er benyttet. Analyse 3 er en gjennomgang av to dokumenter - Retningslinjer-LK20 og LK20-kh - hvor jeg undersøker hvordan resultatet av LK20-kh ble med et gjennomgående fokus problemstillingens tema. Analyse 3 er delt inn i temaene (1) kritisk tenkning og (2) vurdering. Gjennom funnene fra analysen skal jeg i tillegg til å svare på problemstillingen, kunne si noe om årsaksforklaringer og undersøke dokumentenes ideasjonelle og avspeilende funksjon. Dokumentene analyseres i følgende rekkefølge med hensyn til kronologi: (1) NOU 2015:8, (2) St meld 28 og (3) Retningslinjer-LK20 og LK20-kh

### **Analyse 1: NOU 2015:8**

#### **Bakgrunn**

NOU:2015 8 Fremtidens skole er en forlengelse av vurderingene som ble gjort i *NOU 2014: 7 Elevenes læring i fremtidens skole*, hvor det pekes på flere utviklingstrekk mot et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer (NOU 2014:7, s. 8). I sin beskrivelse av denne samfunnsutviklingen trekker Ludvigsen-utvalget frem “kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv” (NOU 2015:8, s. 8). Denne samfunnsutviklingen danner grunnlaget for legitimeringen og behovet for fornyelsen av læreplanene i den norske skolen. Ludvigsen-utvalget skriver at “fagene i skolen trenger fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet” (NOU 2015:8, s. 8). Videre forteller Ludvigsen-utvalget at de har i sitt mandat å utrede hva elevene har behov for å lære i skolen i et perspektiv på 20-30 år. Ludvigsen-utvalget definerer videre utredningens tre hovedspørsmål: “Hvilke kompetanser

vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere? Hvilke endringer må gjøres i fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene? Hva vil kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen for at fornyede fag skal føre til god læring for elevene?” (NOU 2015:8, s. 8).

### **Antagelser og nominalisering**

Ludvigsen-utvalget beskriver dagens samfunnsutvikling med blant annet formuleringene “kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling”, “utfordringer med bærekraftig utvikling”, “urbanisering” og “forbruksvekst” (NOU 2015:8, s. 8). Dette er nominaliseringer av prosesser i samfunnet, ved at de beskriver pågående prosesser som enheter og ting. Formuleringene “kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling” og “utfordringer med bærekraftig utvikling” er nominaliseringer ved at substantivet “utvikling” er omdannet fra verbet “utvikle”. “Urbanisering” er omdannet fra verbet “urbanisere”. Substantivet “forbruksvekst” refererer til et forbruk som vokser.

Ved å presentere ulike utviklingstrekk ved samfunnsutviklingen mener Ludvigsen-utvalget å kunne vite hvordan fremtiden vil se ut om 20-30 år. Dette er imidlertid i realiteten eksistensielle antagelser om fremtiden, noe ingen i virkeligheten kan vite noe helt sikkert om. Avhandlingen går nærmere inn på hvorfor dette er problematisk i drøftingen.

### **Interdiskursivitet**

Utredningens tre hovedspørsmål bærer preg av et nokså instrumentelt syn på skolens oppdrag. Spørsmål én retter seg mot hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere (NOU 2015:8, s. 8). Måten spørsmålet er formulert på dreier mot en fremstilling av eleven som nytteverktøy for samfunnet. Enkeltelevnen havner utenfor fokus ved at kompetansen han/hun skal lære skal nyttes i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og for samfunnet. For å omformulere spørsmålet på en litt annen måte, men med samme budskap, kan man spørre: “Hvordan kan kompetansen eleven tilegner seg tjene samfunnet i høyest mulig grad?” Det kunne vært ønskelig dersom formuleringen “ansvarlige samfunnsborgere” var byttet ut med “ansvarlige medmennesker”, siden dette plasserer et større fokus på eleven som individ og menneske, og ikke som nytteverktøy for samfunnet. Spørsmål nummer to spør hvilke endringer som må

gjøres i fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene. Her veier heller ikke elevperspektivet tyngst. Spørsmål tre søker å finne ut hva som vil kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen for at fornyede fag skal føre til god læring for elevene. I denne setningen er “de ulike aktørene i grunnopplæringen” subjektet i setningen, mens “elevene” er det indirekte objektet i setningen.

<b>Verb</b>	<b>Subjekt</b>	<b>Objekt</b>
“Hva vil <i>kreves</i> av <i>de ulike aktørene i grunnopplæringen</i> for at <i>fornyede fag</i> skal føre til		

**Indirekte objekt**  
god læring for *elevene*?”

Det interdiskursive elementet i det tre hovedspørsmålene er at hovedanliggende ikke er skolens elever, men skolen som institusjon i samfunnet og dens oppgaver og fremtid som er plassert i fokus. Skolens oppdrag oppfattes her som å tjene samfunnet og næringslivet, med mindre fokus på enkelteleven og dannelsesperspektivet.

## **Kritisk tenkning**

Ludvigsen-utvalget definerer kompetansebegrepet på følgende måte:

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er alle forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte anvende ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (NOU 2015:8, s. 14).

## **Modalitet**

Ludvigsen-utvalget foreslår i NOU 2015:8 at fire kompetanseområder skal danne grunnlaget for fornyelse av skolens fag: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske å skape. Den fagspesifikke kompetansen er rettet mot hvert enkelt fag, mens de tre andre kompetansene er fagovergripende og skal være gjennomgående for alle fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 8-10)

Kompetanse i å kunne utforske og skape innebærer kritisk tenkning og problemløsning.

Ludvigsen-utvalget skriver følgende om kritisk tenkning og problemløsning:

Dette kompetanseområdet inkluderer kritisk tenkning og problemløsning, som **vil si** å kunne resonnerere og analysere, identifisere relevante spørsmål og bruke relevante strategier for å løse problemer. Å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder, **er** en del av denne kompetansen. Evne til å ta i bruk vitenskapelige metoder **hører** også med her. Kritisk tenkning og problemløsning **henger** sammen med kreativitet og innovasjon. Kreativitet **forstås** som å være nysgjerrig, utholdende og fantasifull i problemløsning, alene og ikke minst i samarbeid med andre. Innovasjon **inkluderer** sentrale sider ved kreativitet, men **innebærer** i tillegg å kunne ta initiativer og omsette ideer til handling. (NOU 2015:8, s. 10)

Her ses kritisk tenkning og problemløsning i sammenheng, og det defineres ikke noe tydelig skille mellom de to begrepene. Avsnittet inneholder 7 påstander ved epistemisk modalitet. Både i dette avsnittet og i de videre analysene av modalitet i denne avhandlingen, vil jeg utheve modalitetsmarkørene med tykk skrift.

Kompetanse i å kunne lære innebærer at elevene skal kunne reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært, samt hvordan de lærer. Dette kalles metakognisjon. Utvalget mener at selvregulering og metakognisjon burde vektlegges i alle fag. Kompetanse i å kunne kommunisere, samhandle og delta har som sentralt mål at elevene skal kunne samhandle på en rekke samfunnsarenaer, særlig rettet mot demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet (NOU 2015:8, s 10).

I argumentasjonen for hvorfor kritisk tenkning og problemløsning er viktig fremlegger Ludvigsen-utvalget en beordring og en påstand. Utvalget skriver at “for å kunne bidra til nytenkning, innovasjon og omstilling i arbeidslivet, og for å håndtere fremtidige samfunnsordninger, mener utvalget at skolen **må** legge til rette for at elevene utvikler evne til å utforske, se nye muligheter og utvikle nye løsninger” (NOU 2015:8, s. 10). Utsagnet er en beordring ved bruk av deontisk modalitet. Videre forteller utvalget at “å ha kompetanse som gjør at man kan skape noe, alene eller sammen med andre, **er** viktig for den enkelte, både i skolen, i arbeidslivet og på andre arenaer” (NOU 2015:8, s. 10). Dette er en påstand ved bruk av epistemisk modalitet.

I argumentasjonsrekken for hvorfor kompetanse i å utforske og skape, herunder kritisk tenkning, er et satsningsområde skriver Ludvigsen-utvalget følgende:

At skolen bidrar til å utvikle elevenes kompetanse i å utforske og skape, **er** av stor verdi både samfunnsmessig, kulturelt og økonomisk. Samfunnet **har** et stort behov for innovasjon, forskning og nyskaping og kompetanse til å håndtere sammensatte oppgaver og utfordringer. Dette **gir** behov for at elevene lærer kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning. Det **er** også av stor verdi for samfunnet at det finnes kompetanse til å skape kunstnerisk og kulturelle uttrykk. (NOU 2015:8, s 21)

Dette er påstander ved bruk av epistemisk modalitet. Legg også merke til den hyppige bruken av kompetansebegrepet.

### **Vurdering**

I NOU 2015:8 er temaet vurdering fått særlig omtale under kapittelet “undervisning og vurdering” (NOU 2015:8, s. 73-86). I dette kapittelet er kritisk tenkning nevnt totalt to ganger (NOU 2015:8, s. 80; 86). Refleksjon (både i form av “refleksjon” og “reflektere”) er nevnt totalt 19 ganger. NOU-en inneholder flere små fortellinger fra ulike skoler hvor man har arbeidet med ulike tema, for eksempel metakognisjon som grunnlag for læring. Vi finner refleksjonsbegrepet brukt 14 av 19 ganger i en slik fortelling (NOU 2015:8, s. 77). I den løpende teksten er refleksjonsbegrepet knyttet til lærerne og skolesystemet 4 av 19 ganger (NOU 2015:8, s. 75; 76; 80). Refleksjonsbegrepet knyttes til elevene totalt 1 av 19 ganger (NOU 2015:8, s. 81).

### **Modalitet**

Ludvigsen-utvalget ønsker å sette fokus på og videreutvikle praksis knyttet til vurdering og undervisning. Om dette skriver de:

Undervisnings- og vurderingspraksis **må** videreutvikles for å ivareta fornyede fag og vil kreve en langsiktig satsing på utvikling av lærerens kompetanse.

Underveisvurdering **bør** vektlegges som en integrert del av undervisningspraksisen i fagene (NOU 2015:8, s. 13).

Dette er beordringer ved deontisk modalitet i første setning, og ved deontisk modalisert modalitet i andre setning. Omtale av underveisvurdering er særlig vektlagt i NOU 2015:8. Her understreker Ludvigsen-utvalget at undervisningspraksis og vurderingspraksis skal fungere som en sammenhengende prosess, ikke to separate praksiser. Videre heter det at:

De kompetansene utvalget anbefaler, **krever** at elevene har en aktiv rolle i undervisningen. Elevene **må** utvikle et bevisst forhold til egen læringsprosess og utfordres til å ta i bruk det de lærer i fagene. (...) Underveisvurdering **er** et viktig virkemiddel for å fremme elevenes læring, og gjennom standpunktvurdering **har** lærerne mulighet til å vurdere bredden i elevenes kompetanse (NOU 2015:8, s 13).

De to første setningene er også beordringer ved deontisk modalitet. Her trekker Ludvigsen-utvalget frem elevens rolle i undervisningen, og hentyder således at elevmedvirkning også er en viktig del av vurderingspraksisen, da disse bes om å anses som en sammenhengende prosess. De to siste setningene er påstander ved epistemisk modalitet, og grunngir hensikten/målet med den formative og summative vurderingen.

### **Intertekstualitet**

Begrepet egenvurdering benyttes én gang i kapittel om “undervisning og vurdering”, og totalt 6 ganger i løpet av hele dokumentet. Elevmedvirkning blir nevnt som positivt, uten at begrepet egenvurdering nødvendigvis blir brukt, men er et ikke nevneverdig fremtredende element i NOU 2015:8. I den grad begrepet brukes blir det satt i sammenheng med blant annet kritisk tenkning og refleksjon (metakognisjon og selvregulering), noe som skaper interne intertekstuelle koblinger til de fagovergripende kompetansene:

Det er et godt grunnlag for å si at lærerne gjennom underveisvurdering kan støtte elevenes utvikling av de kompetansene utvalget anbefaler. Ved bruk av ulike tilnærminger og vurderingsmetoder kan lærere få kunnskap om hvordan elevene forstår og anvender fagspesifikke begreper, prinsipper og metoder, hvordan de mestrer skriftlige og muntlige kommunikasjonsformer og samhandler med andre, og hvordan de bruker fagkunnskap til å tenke kritisk, løse problemer og utvikle og iverksette ideer. Egenvurdering og involvering av elevene i vurderingsarbeidet kan bidra til elevenes læring, og er nært forbundet med å arbeide med elevenes metakognisjon og selvregulering i læringsprosessen. (NOU 2015:8, s. 79-80)

## **Kunst og håndverk**

### **Intertekstualitet**

Ludvigsen-utvalget foreslår at fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i fire fagområder: (1) matematikk, naturfag og teknologi, (2) språkfag, (3) samfunnsfag og etikkfag og (4) praktiske og estetiske fag. Ludvigsen-utvalget skriver at de ulike fagene i hvert fagområde må ses i sammenheng når kompetanseområdene i læreplanen skal synliggjøres (NOU 2015:8, s. 12). Kunst og håndverk tilhører fagområdet praktiske og estetiske fag, sammen med musikk,

kroppøving og mat og helse. Ludvigsen-utvalget skisserer en satsning på de praktiske og estetiske fagene:

På sikt må de praktiske og estetiske fagene styrkes i skolen. Grunnopplæringen skal gi elevene erfaring med og muligheter for utvikling innenfor et bredt spekter av fagområder, enten de skal inn i høyere utdanning eller ut i et yrke. Det kan ikke forventes at elevene velger praktiske og estetiske fag dersom de ikke får erfaring med disse fagene i grunnskolen. Arbeidslivet trenger en lang rekke komeptanser som de praktiske og estetiske fagene i skolen tilbyr (NOU 2015:8, s. 53).

Legitimeringen av hvorfor de praktiske og estetiske fagene burde styrkes peker tilbake på utredningens tre hovedspørsmål (NOU 2015:8, s. 8), og skaper dermed interne intertekstuelle koblinger.

Estetiske fag bidrar til at elevene får oppleve ulike kunstneriske uttrykksformer og lærer å uttrykke seg og kommunisere gjennom ulike kunstformer. Kunstneriske og estetiske uttrykksformer kan bidra til refleksjon over det samfunnet vi lever i, og over ulike kulturer. Dette har stor betydning i et flerkulturelt samfunn. Å erfare og være med på å skape kunstneriske uttrykk kan ha betydning for den enkeltes identitetsutvikling, kunnskapsutvikling og evne til å uttrykke seg. Fagene bidrar til å utvikle en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme fram til riktige svar (NOU 2015:8, s. 25).

Avsnittet har interne intertekstuelle koblinger til inndelingen av fagområder. I siste setning refererer Ludvigsen-utvalget implisitt til de tre resterende fagområdene fra sin egen inndeling (språkfag, samfunnfag og etikkfag og matematikk, naturfag og teknologi) (NOU 2015:8, s. 52-54).

## **Analyse 2: St meld 28**

### **Bakgrunn**

#### **Intertekstualitet**

Stortingsmeldingen referer hyppig til *NOU 2015:8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Det finnes flere eksempler på manifest intertekstualitet mellom dette dokumentet og NOU 2015:8. I seg selv er ikke dette et interessant funn, fordi Stortingsmeldingen er utarbeidet basert på Ludvigsen-utvalget utredninger, råd og anbefalinger. Det vil derfor ikke være hensiktsmessig med tanke på problemstillingen å



trekke frem alle intertekstuelle koblinger mellom St meld 28 og NOU 2015:8 i denne avhandlingen. I denne analysen har jeg derfor valgt å belyse de intertekstuelle koblingene hvor de to tekstene utviser uenighet, tilfeller hvor Ludvigsen-utvalgets anbefalinger blir videreført, og utdrag som har direkte relevans for avhandlingens problemområder (kritisk tenkning, vurdering og kunst og håndverk).

Én uttalelse som er mer generell mener jeg likevel er hensiktsmessig å trekke frem: “Utvalget peker på utfordringer og kommer med en rekke anbefalinger i de to rapportene, men uten å foreslå detaljerte tiltak eller en konkret reform” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 15). Dette er et eksempel på manifest intertekstualitet hvor Kunnskapsdepartementet refererer både til NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Kunnskapsdepartementet poengterer her et viktig element ved NOU-ene, nemlig at anbefalingene ikke legger noen spesifikke eller konkrete føringer for hvordan arbeidet med fornyelse av læreplanene skal utføres videre. Dette byr på både fordeler og ulemper for Solberg-regjeringen. Det byr på fordeler i den forstand at departementet nokså fritt kan utarbeide en fagfornyelse som tiltaler deres interesser og politikk, vel vitende om at de har ekspertene (her forstått som Ludvigsen-utvalget) i ryggen. Samtidig byr det på ulemper i den forstand at de tiltakene og reformene som presenteres av departementet faktisk ikke er utarbeidet av ekspertene, men av en regjering med et uttalt politisk mål og en etablert politisk ideologi. Dermed er meldingen et enklere offer for kritikk og motstand fra opposisjonen, enn hvis den var utarbeidet av et politisk-uavhengig ekspertteam. Begrepet Fagfornyelsen refererer til arbeidet med nye læreplaner fra 2016 (ny generell del) til 2020 (læreplanene tas i bruk) (Kunnskapsdepartementet, 2019a)

### **Modalitet og intertekstualitet**

Til forskjell fra NOU 2015:8 greier St meld 28 å få formidlet vekselvirkningen i påvirkningsforholdet mellom skole og samfunn.

Skolen og samfunnet **står** i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen **skal** bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Samtidig **er** skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 13).

Setning én og tre er påstander ved epistemisk modalitet. Setning to er en beordring ved deontisk modalitet.

Utdraget har intertekstuelle koblinger til formålsparagrafen i Opplæringsloven (Opplæringsloven, u.å.) og Generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). St meld 28 trekker ikke eksplisitt på disse to tekstene, og man betegner det derfor som latent intertekstualitet.

## **Kritisk tenkning**

### **Modalitet**

I sin argumentasjonsrekke for hvorfor kritisk tenkning er et viktig satsningsområde i skolen skriver departementet følgende:

Skolen **skal** gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig. I skolen møter elevene samfunnets krav og forventninger. Disse kravene og forventningene **skal** elevene ta inn over seg, men samtidig **skal** opplæringen utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21-22).

Bruken av modalitetsmarkøren “skal” i dette avsnittet gjør setningene til beordringer ved deontisk modalitet. Departementet stiller krav til både aktørene i grunnopplæringen og elevene. Avsnittet presenterer behovet for kritisk tenkning både i et individperspektiv ved at de trekker frem selvstendighet, og i et større samfunnsperspektiv. Videre skriver departementet følgende:

Opplæringen **skal** sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det **krever** oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider. (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21-22).

Første setning er en beordring ved deontisk modalitet. I forlengelsen av denne beordringen kommer en påstand ved epistemisk modalitet.

## **Intertekstualitet**

NOU 2015:8 anvender kompetansebegrepet svært hyppig og har, som vist i analyse 1, en bred definisjon av begrepet. I St meld 28 beskrives kompetansebegrepet på følgende måte:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 28).

I likhet med NOU 2015:8 kan man i St meld 28 lese om et kompetansebegrep som inneholder å mestre utfordringer og løse oppgaver. St meld 28 plasserer derimot ikke dette i sammenheng med “kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger”, slik NOU 2015:8 vektlegger i sin definisjon (NOU 2015:8, s 14; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 28).

St meld 28 legger eksplisitt vekt på evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 28), til forskjell fra NOU 2015:8. Dette begrunnes med at kompetansebegrepet innebærer mer enn å utføre konkrete handlinger. Elevene må også forstå det de lærer, kunne reflektere over hva de gjør, og kunne gjøre etiske og kritiske vurderinger (Kunnskapsdepartementet, side 29). Om begrepene refleksjon og kritisk tenkning skriver departementet følgende:

Evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider og kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg. Dette er ikke forbeholdt teoretiske sammenhenger, å gjøre kritisk vurderinger og valg er også en viktig side ved å utføre noe praktisk (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 29).

I likhet med NOU 2015:8 markerer ikke St meld 28 noe klart skille mellom begrepene refleksjon og kritisk tenkning.

## **Vurdering**

### **Intertekstualitet**

I St meld 28 erkjenner departementet at det har “over tid vært liten støtte til å utvikle vurderingspraksis i praktiske og estetiske fag” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 48).

Departementet skriver at forskning tyder på at grunnopplæringen i stadig større grad preges av læringsfremmende vurderingskultur.

Dette er både et resultat av gode lokale utviklingsprosesser og nasjonale tiltak, som satsingen *Vurdering for læring*. Departementet vil bidra til å legge til rette for at det lokale utviklingsarbeidet fortsetter og vurdere hvordan læreplanene og nasjonale veiledningsressurser kan gi enda bedre støtte. Det er et mål å bidra til mer lik vurderingspraksis (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 57).

Departementet refererer her til satsingen *Vurdering for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 57; Utdanningsdirektoratet, 2015b), og skaper en intertekstuell kobling av manifest art.

### Modalitet

Departementet opplyser at elevens egenvurdering er en del av undervisvurderingen. I utdypingen av egenvurderingens forutsetninger skriver departementet følgende:

Refleksjon over eget arbeid **er** ikke bare noe opplæringen skal legge til rette for, men elevene **har** også behov for å utvikle evnen til å lære (...). Metakognisjon, refleksjon over sin egen læring og evne til egenvurdering **henger** tett sammen (...). Departementet vil derfor fremheve at god undervisvurdering og egenvurdering i fag også **bidrar** til at elevene reflekterer bedre over egen læring, egne læringsprosesser og egne læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 58-59).

Setningene er påstander ved epistemisk modalitet. Avsnittet er noe komprimert for å trekke frem hovedinnholdet. Komprimeringen er utført med hensyn til relevans for avhandlingens problemstilling.

Legg også merke til plasseringen av subjekt i siste leddsetning i både første og siste setning:

Subjekt	Verb	Objekt
---------	------	--------

“(..), men *elevene* har også behov for å *utvikle evnen til å lære.*”

Subjekt	Verb	Objekt
---------	------	--------

“(..) at *elevene reflekterer* bedre over *egen læring, egne læringsprosesser...*”

St meld 28 ønsker å understreke at undervisvurderingen har høy relevans for standpunktvurderingen, og knytter de to komponentene av vurderingsprosessen tett sammen.

Gjennom undervisvurderingen får læreren kunnskap om elevenes faglige ståsted og progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 60).

Kvalitativt god undervisvurdering **skal** bidra til å gjøre standpunktvurdering mer forutsigbar for både lærer og elev. Tiltak som bidrar til å styrke undervisvurderingen **vil** derfor også bidra til å styrke standpunktvurdering. God dialog mellom lærer og elev om graden av måloppnåelse og om hva eleven må arbeide med for å mestre faget bedre, **gjør** at både lærer og elev **får** en klarere oppfatning av hva som utgjør grunnlaget for fastsettelse av standpunktarakteren (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 60).

Første setning er en beordring i form av et pålegg ved deontisk modalitet. Andre setning er en påstand ved epistemisk modalitet. Tredje setning inneholder to påstander ved epistemisk modalitet.

## **Kunst og håndverk**

### **Intertekstualitet**

Stortingsmeldingen gir fagene som har blitt plassert inn under fagområdet “praktiske og estetiske fag” en særskilt omtale, og begrunner dette med at “det etterlyses større bevissthet om og satsning på disse fagene fra flere hold” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 48). Med formuleringen “fra flere hold” mener trolig departementet blant annet tilbakemeldingene fra de ulike høringsinstansene knyttet til utgivelsen av NOU 2015:8, hvor både instanser som arbeider innenfor disse fagområdene og andre instanser uttrykte misnøye med disse fagenes status i skolen og omtale i NOU 2015:8 (Faggruppen for kunstfag, mediefag og idrett NTNU, 2015; Fellestrådet for kunstfag i skolen, 2015; Fylkesmannen i Sør-Trøndelag, 2015; Høgskolen i Volda, 2015; Universitetet i Agder, 2015). Dette påpekes ved at høringsinstansenes bekymring rundt disse fagene, både som enkeltfag og fagområde, skrives eksplisitt i Stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 37). Dette er intertekstualitet av manifest art. Trolig henviser også departementet med formuleringen “fra flere hold” til ulike rapporter som fremhever viktigheten av satsning på disse fagene, blant annet *Bedre vurdering i kunstfagene* (Limstrand & Abrahamsen, 2013, s. 6-20; 32-37), *Stortingsmelding 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 73) og *Kunst og kulturoplæring i Norge 2010/2011*

(Bamford, 2012, s. 7). Dette er intertekstuelle koblinger av latent art, fordi de ikke nevnes eksplisitt, men likevel står på samme side i diskursen rundt disse fagene.

### **Modalitet og antagelser**

Departementet ønsker ikke å videreføre anbefalingen om at fagfornyelsen skal skje med utgangspunkt i de fire faggruppene, og uttaler at faggruppen “praktiske og estetiske fag ikke er godt egnet som overordnet ramme for en fagfornyelsesprosess” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 37). Departementet legger frem to vurderinger til grunn for denne bestemmelsen:

Årsaken er for det første at det **er** store ulikheter og relativt få fellestrekk mellom enkelte av de fagene som inngår i dette fagområdet. Det **kan** gjøre det vanskelig å finne frem til felles utgangspunkter for fagfornyelsen, og dermed vil gevinstene **kunne** bli mindre enn ønskelig. For det andre **er** det fare for at de enkelte fagenes egenart viskes ut som følge av tilpasning til et fagområde som favner om for mye (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 37).

Første setning er en påstand ved epistemisk modalitet. Denne setningen blir videre utdypet med to nye påstander av modalisert epistemisk modalitet. Første påstand kan også tolkes som en eksistensiell antagelse. Andre påstand kan tolkes som en verdiantagelse. Tredje setning er en påstand av epistemisk modalitet.

Både NOU 2015:8 og St meld 28 ønsker en større vektlegging av fagene som utgjør de “praktiske og estetiske fagene”, men de beskriver fagene ulikt. Departementet skriver følgende:

Hvert av fagene musikk, kunst og håndverk, mat og helse og kroppsøving **har** forankring i ulike akademiske disipliner. De spesifikke kjennetegnene ved hvert fag **kommer** til uttrykk på forskjellige måter, ved for eksempel utøvende og praktisk virksomhet, fysisk aktivitet eller i arbeid med ulike materialer, verktøy og instrumenter. Fagenes praktiske karakter **kan** bidra til at de skiller seg fra innlæring og arbeidsmetoder i andre skolefag, men fagene **skal** ikke være pustehull for å gjøre skolen mindre teoretisk for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 48).

Første og andre setning er påstander ved epistemisk modalitet. Siste setning inneholder først en påstand ved modalisert epistemisk modalitet, og en beordring i form av et forbud ved deontisk modalitet.

### Analyse 3: Retningslinjer-LK20 og LK20-kh

#### **Retningslinjer-LK20**

I Retningslinjer-LK20 finner man prinsipper for utforming av læreplaner for fag, som består av tre deler:

1. Om faget
    - a. Fagets relevans for eleven/læreren, samfunnet og arbeidslivet
    - b. Kjerneelementer i faget
    - c. Fagspesifikk tekst om verdier og prinsipper i overordnet del
    - d. Tverrfaglige temaer i faget
    - e. Grunnleggende ferdigheter i faget
  2. Kompetansemål
  3. Vurdering
- (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 4)

Kompetansemålene skal være beskrivelser av hva eleven skal mestre etter endt opplæring på bestemte årstrinn. Retningslinjer-LK20 inneholder en liste med verbbeskrivelser som skal være til hjelp for læreplangruppene i utforming av kompetansemål. Retningslinjer-LK20 påpeker at læring i fagene er sentralt både for skolens dannelses- og utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5). I utforming av kompetansemål skal følgende definisjon anvendes:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5).

Her ser man intertekstuelle koblinger til definisjonen av kompetansebegrepet fra St meld 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 28), som er identisk videreført. Intertekstualiteten er av latent art fordi den ikke gjøres eksplisitt. Selve funnet av at denne intertekstuelle koblingen er av latent art, er ikke av stor betydning fordi intertekstuelle koblinger av manifest art knyttet til St meld 28 opptrer under avsnittet “sentrale styringsdokumenter”. Her presiseres det at “Utdanningsdirektoratet **har** ansvar for at føringer gitt i Meld. St. 28 (...) og andre relevante vedtak fra Stortinget blir fulgt opp av læreplangruppene” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 10). Dette er en beordring av deontisk modalitet, noe som både indikerer høy grad av ansvar

og forpliktelse overfor Utdanningsdirektoratet, samt grunngir den forutnevnte intertekstuelle koblingen av latent art.

### **Kritisk tenkning**

I beskrivelsen av kompetansebegrepet inkluderes kritisk tenkning. Retningslinjer-LK20 utdyper dette med at forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning innebærer “å se ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg” (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5). Refleksjon og kritisk tenkning knyttes også opp mot utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5).

Retningslinjer-LK20 ønsker en synliggjøring av forståelse, refleksjon og kritisk tenkning i kompetansemålene. I dette ligger det at elevene skal forstå hva de har lært, kunne reflektere over hva de gjør, og å kunne gjøre kritiske og etiske vurderinger. Dette skal synliggjøres i kompetansemålene der det er relevant. Tenkemåter sidestilles med metoder og arbeidsmåter som nødvendige for å kunne lære og bruke fag, og dette skal også inkluderes i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 8).

Retningslinjer-LK20 gir tre eksempler på hvordan forståelse, refleksjon og kritisk tenkning kan brukes i kompetansemål:

- Reflektere over verdien av å ha et arbeid og hva som kjennetegner et godt arbeidsmiljø
- Vurdere egne og andres framføringer ut fra faglige kriterier
- Bruke kilder på en kritisk og etterprøvable måte og beherske digital kildehenvisning (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 8).

Retningslinjer-LK20 definerer 14 begreper som er sentrale i læreplanarbeidet og utdyper kritisk tenkning på følgende måte:

Skolen og lærebedriften skal gjøre elevene og lærlingene i stand til å tenke kritisk og selvstendig. Opplæringen skal sette elevene og lærlingene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider. Kritisk tenkning og problemløsning vil spille ulike roller i ulike fag, og begrepsbruken vil også variere (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 15).



Eksplisitt bruk av begrepet kritisk tenkning opptrer også i utdypingen av andre sentrale begreper. I tillegg vektlegges bestanddeler av begrepet kritisk tenkning slik det er beskrevet i NOU 2015:8 og St meld 28 i de andre sentrale begrepene, noe som skaper intertekstuelle koblinger av latent art. Refleksjon er ikke nedfelt som et av de 14 sentrale begrepene i læreplanarbeidet, men er definert i listen med verbbeskrivelser (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 14-15;17).

Kritisk tenkning benyttes én gang eksplisitt i listen med verbbeskrivelser. Kritisk tenkning *kan* slik det blir definert i Retningslinjer-LK20, likevel implisitt tolkes inn i flere av verbbeskrivelsene, i tillegg til at formuleringen “kritisk drøfting” blir benyttet (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 17).

### **Vurdering**

Kompetansemålene skal være grunnlag for både underveis- og sluttvurdering.

Kompetansemålene skal utformes på en slik måte at alle elevene skal kunne nå dem, men oppnå ulik grad av måloppnåelse. De skal ikke være utformet slik at de er til hinder for at elevene kan medvirke i valg av arbeidsmåter og innhold, og et sentralt prinsipp skal være at elevene skal delta også i vurderingsarbeidet. Gjennom deltakelse i vurderingsarbeidet skal elevene øve opp refleksjon over egen læring (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 8-9).

Nytt i læreplanene er at de skal inneholde en fagspesifikk omtale av vurdering. Omtalen skal være en støtte for lærerne i underveis- og sluttvurderingen og uttrykke hva elevene samlet sett skal vurderes etter. Hvert trinn det er angitt kompetansemål for skal ha en omtale av vurdering. Den fagspesifikke omtalen av vurdering skal utformes med utgangspunkt i kjerneelementene, kompetansedefinisjonen og kompetansemålene i faget, og være i tråd med omtalen av vurdering i overordnet del av læreplanverket. Læreplanene for fag skal inneholde bestemmelser om sluttvurderingen i faget, herunder trinn for standpunktvurdering, vurderingsuttrykk og eventuell eksamensordninger (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 9).

## **LK20-kh**

Det ble utviklet en ny overordnet del til læreplanverket i forbindelse med Fagfornyelsen. Overordnet del utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Overordnet del er retningsgivende for opplæringen i de ulike fagene i den norske og den samiske skolen, og alle fag skal gjennom sine læreplaner realisere opplæringens brede formål. De enkelte fagenes innhold og mål er ikke nedfelt her (Utdanningsdirektoratet, 2017). Analysen undersøker både ny overordnet del av læreplanen og den nye læreplanen for kunst og håndverk.

### **Kritisk tenkning**

I opplæringslovens formålsparagraf står det følgende om kritisk tenkning: “Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad” (Opplæringsloven, u.å.a, §1-1). Dette utdypes ytterligere i Overordnet del. Utdanningsdirektoratet plasserer begrepene “kritisk” og “vitenskapelig” sammen i sin utdyping av opplæringslovens formulering: “Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer” (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Opplæringen skal gjøre elevene i stand til å kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles, og dette er nødvendig for at ny kunnskap skal kunne vokse frem. Elevene skal også forstå at deres egen virkelighet - deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger - kan være ufullstendige eller feilaktige. Opplæringen skal søke å finne en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap. Kritisk tenkning knyttes i Overordnet del opp mot etisk bevissthet, som betyr å veie ulike hensyn opp mot hverandre og er nødvendig for å kunne være et reflektert og ansvarlig menneske. Kritisk tenkning og etisk bevissthet skal bidra til at elevene utvikler god dømmekraft. Utdanningsdirektoratet fremhever at praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid krever evne til å reflektere og gjøre vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Kritisk tenkning er inkludert i kompetansebegrepet, sammen med evne til refleksjon, men det markeres ikke noe tydelig skille mellom de to begrepene her. I LK20-kh benyttes ikke

begrepet kritisk tenkning i teksten “Om faget” eller i kompetansemålene. Begrepet nevnes én gang i den fagspesifikke omtalen av vurdering i faget, under emnet “standpunktvurdering” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som Retningslinjer-LK20 påpeker vil begrepsbruken knyttet til kritisk tenkning variere (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 15). Formuleringene “reflektere kritisk” og “kritisk undersøkelse” blir benyttet i LK20-kh (Utdanningsdirektoratet, 2017), uten at det kommuniseres hvordan disse formuleringene eventuelt er ulike i mening i forhold til innholdet i begrepet kritisk tenkning, slik det defineres i Retningslinjer-LK20.

### **Vurdering**

Den fagspesifikke omtalen av vurdering etter 10. trinn inneholder bestemmelser om underveisvurdering og standpunktvurdering. I bestemmelsene om underveisvurdering heter det at den er ment til å fremme læring og til å utvikle kompetanse. Elevene viser kompetanse når de bruker ulike kreative strategier og praktisk problemløsning i arbeid med visualisering, ulike materialer og digitale verktøy. Kompetanse vises og utvikles også gjennom refleksjon over miljøbevisst forbruk, kulturelle referanser, visuelle virkemidler og håndverkskvalitet. Det fremheves at læreren skal tilrettelegge for elevmedvirkning og være i dialog med eleven om hans/hennes utvikling i faget. Med den kompetansen elevene viser som utgangspunkt, skal de sette ord på hva de selv opplever at de mestrer, og reflektere over egen faglig utvikling både når det gjelder prosess og produkt. Lærerens veiledning skal bidra til å utvikle elevenes kompetanse i praktisk problemløsning, kreative prosesser, visuell kommunikasjon og refleksjon over visuell og materiell kultur (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Standpunktvurderingen er et uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i faget ved slutten av opplæringen etter 10. trinn. Det fremheves at læreren skal planlegge og tilrettelegge slik at elevene får vist kompetanse på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger. Elevenes karakter skal baseres på elevenes håndverksferdigheter i ulike materialer, bruk av kreative strategier og evne til å visualisere ideer. I tillegg skal karakteren være uttrykk for hvordan eleven reflekterer over estetiske uttrykk, kulturelle referanser, funksjon og holdbarhet i egne og andres arbeider (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

## **Kapittel 4. Drøfting**

Dette kapittelet er delt inn i to deler. Del 1 søker å finne svar på første del av avhandlingens problemstilling: Hvordan fremmes kritisk tenkning i sentrale styringsdokumenter som leder frem til LK20? Innholdet i styringsdokumentene plasseres i sammenheng med relevant teori og litteratur for å belyse innhold og mulige årsaksforklaringer. I del 2 vil jeg med et samtidig blikk på funnene i del 1, drøfte vurdering opp mot praktiske og estetiske fag og opp mot kritisk tenkning, for å svare på andre del av problemstillingen: Hvilke føringer gir dette (styringsdokumentene) for vurdering av kritisk tenkning i kunst og håndverk på ungdomstrinnet?

Jeg forsøker nå å bevege meg innenfor det kritiske realister omtaler som den transitive dimensjonen. Det må her nevnes at det i den intransitive dimensjonen foreligger årsakskrefter og generative mekanismer som jeg ikke har tatt høyde for, eller ikke fått avdekket i tilstrekkelig grad. I en mer omfattende avhandling kunne det for eksempel vært relevant og interessant å se nærmere på sammensetningen av personer i Ludvigsen-utvalget med tanke på alder, stilling, bakgrunn og kobling til praktisk undervisning i skolen. Det samme gjelder for de personene som har utviklet læreplanen for kunst og håndverk.

### **Del 1 - Kritisk tenkning i sentrale styringsdokumenter**

Denne delen undersøker hvordan kritisk tenkning fremmes i sentrale styringsdokumenter. Her vil jeg først diskutere hvordan begrepene refleksjon og kritisk tenkning kommer til uttrykk i styringsdokumentene, og knytte dette opp mot ulike teoretikers perspektiver. Med et samtidig blikk på funnene fra denne drøftingen vil jeg drøfte hvordan kritisk tenkning kommer til uttrykk i LK20-kh. Videre undersøker jeg sammenhengen mellom kompetansebegrepet og kritisk tenkning. Jeg drøfter også skolens todelte oppdrag og styringsdokumentenes antagelser om fremtiden. Avslutningsvis svarer jeg på første del av avhandlingens problemstilling: Hvordan fremmes kritisk tenkning i sentrale styringsdokumenter som leder frem til LK20?

## **Begrepene refleksjon og kritisk tenkning**

Hverken NOU 2015:8 eller St meld 28 markerer noe tydelig skille mellom begrepene refleksjon og kritisk tenkning, og omtaler ofte disse om hverandre.

Modalitetsmarkørene i beskrivelsen av det fagovergripende kompetanseområdet “kompetanse i å skape og utforske” (NOU 2015:8, s. 10), er avgjørende for hvordan Ludvigsen-utvalget uttrykker fakta. De presenterer påstandene og beordringene som den absolutte løsning for å best mulig ruste elevene i møte med fremtiden. Kritisk tenkning er lagt inn under dette fagovergripende kompetanseområdet (NOU 2015: 8, s. 10).

I NOU 2015:8 knyttes refleksjonsbegrepet til metakognisjon, altså at elevene skal kunne reflektere over hva de har lært, hensikten med det de lærer og hvordan de lærer (NOU 2015:8, s. 10). Dette kan betraktes som en form for egenvurdering. Begrepet kritisk tenkning favner også rundt begrepet egenvurdering, i likhet med refleksjonsbegrepet. Egenvurdering innebærer evnen til å tenke eller reflektere rundt egen læring og hvordan man skal løse problemene man støter på underveis. Det er derfor underlig at Ludvigsen-utvalget har plassert “refleksjon” og “kritisk tenkning” inn under to ulike fagovergripende kompetanseområder, siden skillet i praktisk betydning virker noe uklart. Avhandlingen vil se nærmere på kritisk tenkning som egenvurdering i del 2 av drøftingen.

For å få en grundigere forståelse omkring begrepene “refleksjon” og “kritisk tenkning”, er det hensiktsmessig å løfte blikket opp fra styringsdokumentene og undersøke hvordan ulike teoretikere har omtalt disse begrepene. Avhandlingen vil her fokusere på de teoretikere som ble nevnt i kapittel 1. Både Dewey, Schön, Freire, Mezirow og Brookfield sine teorier rundt refleksjon og tenkning kan - som avhandlingen vil illustrere - i større eller mindre grad knyttes til det NOU 2015:8 presenterer som “kompetanse i å skape og utforske” og definisjonen av “kritisk tenkning” i St meld 28.

### **John Dewey - Refleksiv tenkning**

John Dewey (2009) skiller mellom det å tenke generelt og det å tenke refleksivt. Refleksiv tenkning innebærer at man gransker grunnlaget for egne kunnskaper og oppfatninger. Gjennom denne granskningen skal man kunne bli bevisst på årsakene til hvorfor man tenker

slik som man gjør og hvilke konsekvenser denne tenkningen har. Refleksiv tenkning blir aktivisert av tvil og ubalanse i det operative tankesettet. Dewey mener at refleksiv tenkning har verdi i utdanning ved at man gjennom refleksiv tenkning kan erstatte begjærsdrevne, blinde og impulsive handlinger med gjennomtenkte, rasjonelle og tilsiktede handlinger (Dewey, 2009, s. 14-17). Det eksplorative elementet (problemløsningen) innenfor refleksiv tenkning dreier rundt våre eksisterende erfaringer og kunnskaper. Dewey bruker ikke prefikset kritisk når han adresserer tenkning generelt eller refleksiv tenkning (Lutnæs, 2014, s. 8). Deweys refleksive tenkning kan til dels knyttes til kritisk tenkning slik det blir beskrevet i NOU 2015:8 og St meld 28. Prosessen ved å gjennomgå kritisk tenkning eller refleksiv tenkning innebærer å erstatte tvil med fakta. Både NOU 2015:8 og St meld 28 trekker frem vurdering av påstander, argumenter og handlingsvalg som en del av kritisk tenkning (NOU 2015:8, s. 31; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 29). Slike vurderinger skal intensjonelt sett føre til gjennomtenkte, rasjonelle og tilsiktede handlinger, noe Dewey fremsetter som refleksiv tenknings verdi innen utdanning. Det som gjør at refleksiv tenkning og kritisk tenkning, slik det beskrives i NOU 2015:8 og St meld 28, ikke kan forstås synonymt er at refleksiv tenkning opererer innenfor rammen av eksisterende erfaringer og kunnskap. I styringsdokumentene beskrives kritisk tenkning som noe som innebærer å utføre refleksjoner og vurderinger i sammensatte og ukjente situasjoner (NOU 2015:8, s. 33; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 29), noe som innebærer å gå utenfor rammen av eksisterende erfaringer og kunnskapsfelt.

### **Donald Schön - Reflection in and on action**

Gjennom studier av blant annet erfarne håndverkere, arkitekter, ingeniører og psykoterapeuter utviklet Donald Schön (1983) begrepene refleksjon-i-handling (reflection in action) og refleksjon-over-handling (reflection on action). Refleksjon-i-handling omhandler de vurderingene man gjør når man står i situasjonen. Refleksjon-over-handling omhandler de vurderingene man gjør etter man har utført handlingen. Ifølge Schön oppnår man et nivå av refleksjon, i eller over en handling, når man konfronteres med noe overraskende, en verdikonflikt, et dilemma, noe merkelig eller urovekkende. Man blir konfrontert med noe som gjør at vi erstatter intuisjon med refleksjon. Schön beskriver refleksjon som det å artikulere og vurdere den kunnskapen som er implisitt i et handlingsmønster som grunnlag for den videre handlingen (Schön, 1983, s. 49-50;54-56;61-63). I likhet med en utøver av

Deweys refleksive tenkning arbeider den reflekterte praktiker innenfor rammene av eksisterende kunnskap og erfaringer (Lutnæs, 2014, s. 8). Schöns refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling kan knyttes til “kompetanse i å skape og utforske” slik det blir presentert av Ludvigsen-utvalget. Vekselvirkningen mellom refleksjonen man utfører i handlingen og utenfor handlingen appellerer til NOU-ens beskrivelser som “bruke relevante strategier for å løse problemer”, “kreativitet og innovasjon”, “nysgjerrig, utholdende og fantasifull i problemløsning” (NOU 2015:8, s. 10). St meld 28 påpeker at “å gjøre kritisk vurdering og valg er en viktig side ved å utføre noe praktisk” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 29), noe som gjør at Schöns behandling av begrepet refleksjon sammenfaller godt med St meld 28 sin beskrivelse av hva “kritisk tenkning” innebærer. På samme måte som med Deweys refleksive tenkning, trer ikke Schöns reflekterte praktiker utenfor rammen av etablerte kunnskapsfelt, noe som gjør at kjennetegnene skiller seg fra meningsinnholdet i begrepet kritisk tenkning, slik det defineres i NOU 2015:8 og St meld 28.

### **Paulo Freire - Problemrettet undervisning**

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire (1999) er en tilhenger av problemrettet undervisning, hvor elevene får muligheter og verktøy til å analysere hvordan de politiske, sosiale og kulturelle kontekstene vi omgir oss med former livene våre. Ved bruk av problemrettet undervisning skal elevene også kunne utvikle kritisk bevissthet og skapende evner. I en typisk problemrettet undervisningssituasjon vil læreren presentere elevene overfor et problem som utfordrer deres forhold til verden. Videre vil en dialog mellom lærer og elever innebære analyser av politiske, sosiale og kulturelle aspekter ved virkeligheten som fremmer undertrykkelse (Freire, 1999, s. 64). Et slikt problem kan for eksempel være at mennesker i Vesten kjøper mengder av billige klær vi kanskje ikke egentlig trenger, som er produsert i u-land hvor tekstilarbeiderne får dårlige lønninger. Støtter vi med dette oppunder dårlige arbeidsvilkår for de fattige tekstilarbeiderne? Hva vil skje med arbeiderne dersom vi slutter å kjøpe billig-produserte klær? Hvilke implikasjoner har disse kjøpene på klimaet vårt? Målet med problemrettet undervisning er at elevene skal kunne se verden som en virkelighet som er i utvikling og deres egen situasjon som en historisk virkelighet, som de er i stand til å forandre. Freire mener at vi gjennom våre valg av ord og handlinger har muligheten til å endre den sosiokulturelle virkeligheten som former livene våre (Freire, 1999, s. 72). Freires problemrettet undervisning gjør seg svært gjeldende når det kommer til NOU-ens beskrivelse

av innovasjon, som en del av kritisk tenkning og problemløsning. “Innovasjon inkluderer sentrale sider ved kreativitet, men innebærer i tillegg å kunne ta initiativer og omsette ideer til handling” (NOU 2015:8, s. 10). Den kritiske bevisstheten og de skapende evnene elevene utvikler gjennom problemrettet undervisning skal gjøre elevene i stand til å se verden rundt seg som en virkelighet i endring, som de er i stand til å kunne forandre (Freire, 1999, s. 72). Elevenes ord og handlinger skal således kunne, som NOU 2015:8 etterlyser (NOU 2015:8, s. 10), ta initiativer og omsette ideer til handling. I en typisk problemrettet undervisningssituasjon blir elevene stilt overfor et problem som utfordrer elevenes forhold til verden, som de skal ta stilling til (Freire, 1999, s. 64). Evne til å kunne resonnerer, analysere og identifisere relevante spørsmål er også en av komponentene innenfor kritisk tenkning og problemløsning, slik Ludvigsen-utvalget presenterer det (NOU 2015:8, s. 5). I St meld 28 fremholdes verdien av å kunne se en sak fra flere sider og å kunne vurdere vedtatte sannheter, som viktige elementer i utøvelsen av det å tenke kritisk omkring et emne (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21-22). For å øve opp disse ferdighetene er Freires problemrettede undervisning en god innfallsvinkel. Til forskjell fra Dewey og Schön trer Freire utenfor rammen av etablerte kunnskapsfelt, noe som knytter problemrettet undervisning tettere opp mot styringsdokumentene.

I forlengelsen av Freires arbeid er det blitt utviklet to teoretiske rammer for kritisk tenkning (her omtalt som kritisk refleksjon med den hensikt å være mest mulig tro mot originaltekstene, men med samme betydning): transformativ læring av Jack Mezirow og kritisk teori av Stephen Brookfield (Lutnæs, 2015, s. 6).

### **Jack Mezirow - Transformativ læring**

Når Jack Mezirow (1990) adresserer begrepet refleksjon er dette rettet mot handlingens hvordan, mens “kritisk refleksjon” er rettet mot handlingens hvorfor, altså begrunnelsen for og konsekvensene av handlingene våre. Mezirow mener at hensikten med kritisk refleksjon er å revurdere meningsperspektivene våre og dersom nødvendig også transformere dem (Mezirow, 1990, s. 13). Transformativ læring er et redskap som tar et oppgjør med de tankemønstre som ligger til grunn for handling og hvordan man forstår verden. Ved å stille spørsmålstegn ved meningsperspektivenes gyldighet reflekterer man kritisk over de meningsperspektivene man ubevisst har assimilert om seg selv og verden (Lutnæs, 2015, s.



6-7). Å stille spørsmål ved noe man tar for gitt kan involvere en negasjon av verdier som ligger nær senteret av ens egen selvoppfattelse (Mezirow, 1990, s. 12), og er noe læreren må være bevisst på at kan oppleves problematisk for elevene. I tillegg må læreren merke seg at det ikke er hans/hennes oppgave å endre elevenes holdninger, forbruksmønstre og politiske meninger - elevene må selv komme frem til erkjennelsen av hvilken endringer som er nødvendige og mest hensiktsmessige. Lærerens oppgave blir å tilby elevene nye referanserammer og verktøy for nytenkning og videreutvikling av det etablerte. Målet med transformativ læring er at eleven skal utvikle evne til å fatte informerte valg på det personlige, sosiale og politiske plan (Lutnæs, 2015, s. 6-7). Mezirow skiller altså mellom refleksjon med og uten prefikset kritisk. Dersom man gjennom kritisk refleksjon innser at de tankemønstre som ligger til grunn for ens egne handlinger og oppfattelse av verden ikke er forenelig med det man ønsker å oppnå, er man i stand til å endre det operative tankemønsteret (Lutnæs, 2018, s. 6-7). Selv om ikke NOU-ens beskrivelse av kritisk tenkning eksplisitt etterlyser noen form for dypere selvgranskning, kan man tolke dette inn i teksten. Det fremstår likevel ikke som om dette er det intensjonelle budskapet fra Ludvigsen-utvalget. "...å resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål og bruke relevante strategier for å løse problemer" (NOU 2015:8, s. 10), kan både referere til problemer i arbeidsoppgaver man blir stilt ovenfor i undervisningssammenheng, eller problemer man opplever i granskningen av egne tankemønstre. Min vurdering er at Ludvigsen-utvalget trolig her refererer til førstnevnte. "Å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder" (NOU 2015:8, s. 10), kan tolkes som en beskrivelse av evnen til å utvise god kildekritikk. Dette sitatet kan overføres til Mezirows kritiske refleksjon, ved at det å vurdere påstander, argumenter og beviser fra forskjellige hold kan igangsette en kritisk refleksjonsprosess rundt egne handlingsmønstre, idét man blir konfrontert med noe urovekkende eller problematisk som appellerer til ens egne handlingsmønstre. Mezirows kritiske refleksjon sammenfaller i aller høyeste grad med St meld 28 sin beskrivelse av begrepet kritisk tenkning og hvorfor det er nødvendig at elevene lærer det. I begrepsdefineringsen forteller St meld 28 om vurdering av påstander, argumenter og handlingsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 29), noe som er selve utgangspunktet for Mezirows kritiske refleksjon. I begrunnelsen av hvorfor utvikling av kritisk tenkning er viktig, trekker St meld 28 frem vurdering av vedtatte sannheter (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21-22), noe som er selve hensikten i Mezirows kritiske refleksjon.

### **Stephen Brookfield - Kritisk teori**

Stephen Brookfield (2010) beskriver refleksjon som det å være opptatt av hvordan man kan arbeide mer effektivt eller mer produktivt innenfor et system som allerede eksisterer. Kritisk refleksjon derimot, innebærer å stille spørsmål ved fundamentet og normene som utgjør grunnlaget for hele systemet. Brookfield mener at refleksjon er kritisk idet den eksplisitt fokuserer på å avdekke og utfordre de maktmekanismer som omgir en praksis og hegemoniske synspunkter, når den vurderer systemets moral og hvilke mulige alternativer som finnes (Brookfield, 2010, s. 218-219). I motsetning til Mezirow som fokuserer særlig på individets meningsperspektiver, er Brookfield mer opptatt av konteksten rundt individet, herunder hvilke makt- og samfunnsmessige strukturer som gjør at vi tenker og handler slik som vi gjør. Ideologikritikk er en av Brookfields hovedstrategier for å oppdage det man tar for gitt i dagliglivet. Ideologikritikk er beskrevet som en prosess hvor man lærer å oppdage og gjenkjenne hvordan urettferdige og ukritisk aksepterte ideologier er inkorporert inn i dagligdagse praksiser og situasjoner (Brookfield, 2010, s. 220). For eksempel har det innenfor norsk politikk vært et stort fokus på og higen etter vekst. Det være seg vekst i industrinæringen, vekst i antall unge som tar høyere utdanning og vekst i oljenæringen. Nå, eksempelvis under kommunevalgkampen i 2019, ser vi derimot en dreining mot politiske partier som fremmer fokus på yrkesfagutdanningene i videregående skoler, samt politikere som peker på hvilke klimaavtrykk veksten innenfor ulike økonomisk lønnsomme næringer etterlater seg. Har vekst gått fra å være noe positivt til å bli noe negativt? Ifølge Brookfield begynner den kritiske refleksjonen idet man blir presentert for en hendelse som peker ut et misforhold mellom antagelser og virkelighet. Ideologikritikken stiller spørsmål ved synspunkter som antas å representere sunn fornuft (Brookfield, 2010, s. 221;224). For eksempel ovennevnte eksempel om at vekst i oljenæringen er positivt. Ønsker vi å fortsette oljeletingen etter å ha blitt konfrontert med rapporter som viser hvordan næringen påvirker klima og dyreliv? På samme måte kan slike spørsmål rettes mot veksten i antall personer med høyere utdanning. Ønsker vi et samfunn hvor alle over 30 år har minst én bachelorgrad? Har vi ikke lengre behov for tømrere, frisører, elektrikere og blomsterdekoratører? Noe som tidligere har vært en selvfølge og en del av livets normale orden, blir avslørt som en sosialt konstruert virkelighet, og dermed også en virkelighet som man kan forandre gjennom menneskelig innsats (Brookfield, 2010, s. 221). Brookfields kritiske teori foregår i høyere grad på makronivå, i forhold til Mezirows kritisk refleksjon som foregår på

mikro-/individnivå. Brookfields kritiske refleksjon stiller spørsmålstegn ved fundamentet og normene som utgjør grunnlaget for hele systemet vi befinner oss i, hvilken moral systemet har og hvilke alternativer som eksisterer (Brookfield, 2010, s. 219). Også Brookfield mener at man gjennom kritisk refleksjon kan utfordre det som til enhver tid er status quo til det bedre gjennom menneskelig innsats. Dette appellerer i høy grad til NOU-ens beskrivelse: “å kunne ta initiativer og omsette ideer til handling” (NOU 2015:8, s. 10), som er en del av innovasjonsbeskrivelsen. Også Brookfields kritiske teori kan knyttes til det som i forrige avsnitt ble beskrevet som evnen til å utvise kildekritikk. I henhold til St meld 28 finner vi i Brookfields kritiske teori mange av de samme likhetstrekkene som ble trukket frem avslutningsvis i avsnittet om Mezirows kritiske refleksjon (vurdering av påstander, argumenter, vedtatte sannheter, osv.). Brookfield knytter seg imidlertid enda sterkere til St meld 28 ved at den Brookfields kritiske teori og ideologikritikk søker å undersøke grunnlaget for systemet vi befinner oss i. St meld 28 fremsetter ved deontisk modalitet en beordring om at opplæringen skal utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21-22). Dette sammenfaller godt med hensikten i Brookfields kritiske teori og ideologikritikk.

### ***Fra refleksjon til kritisk tenkning***

Selv om Deweys refleksive tenkning og Schöns refleksjon i- og over handling har noen elementer som sammenfaller med NOU-ens definisjon av kritisk tenkning, finner vi også likheter i NOU-ens beskrivelse av en annen fagovergripende kompetanse. “Kompetanse i å kunne lære” krever ikke at elevene går utenfor rammen av eksisterende erfaringer og kunnskaper, slik som kritisk tenkning. Kompetanse i å kunne lære er beskrevet slik:

At elevene kan reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer, kalles metakognisjon. Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, og tenker over hvordan de lærer, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre. Å kunne ta i bruk ulike strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere egne lærings- og arbeidsprosesser er en del av dette. At elevene i samarbeid med lærere og medelever lærer å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, og lærer å regulere egen tenkning og egne handlinger og følelser, kalles selvregulering (NOU 2015:8, s. 10).

Refleksiv tenkning skal gjøre elevene i stand til å bli bevisst på årsakene til hvorfor deres operative tankemønstre er slik de er, og hvilke konsekvenser disse tankemønstrene har

(Lutnæs, 2018, s. 8). Hensikten med refleksiv tenkning sammenfaller godt med NOU-ens beskrivelse av metakognisjon. Også Schöns ideer om refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling er sammenfallende med særlig første del i beskrivelsen av denne fagovergripende kompetansen. Temaet egenvurdering er synlig i Ludvigsen-utvalgets beskrivelse av denne fagovergripende kompetansen, i utsagnet “vurdere egne lærings- og arbeidsprosesser” (NOU 2015:8, s. 10).

Alle de fem overnevnte teoretikernes teorier kan, som drøftingen viser, i større eller mindre grad knyttes til NOU-ens fagovergripende kompetanse “å kunne skape og utforske”, men kun Mezirow og Brookfield bruker prefikset kritisk, og skiller mellom refleksjon og kritisk refleksjon (her forstått synonymt med kritisk *tenkning*). Disse to teoretikerne knytter seg heller ikke like sterkt til NOU-ens fagovergripende kompetanse “å kunne lære”, slik Dewey, Schön og til dels Freire gjør. Felles for alle fem er at de har elementer som kan overføres til elevenes egenvurdering.

Hverken NOU 2015:8 eller St meld 28 markerer noe tydelig skille mellom begrepene refleksjon og kritisk tenkning. Ut fra drøftingen i lys av de fem ulike teoretikerne ovenfor kan man tolke det dithen at Ludvigsen-utvalget mener at kritisk tenkning er evnen til å utvise god kildekritikk, stille granskende spørsmål ved både en selv og samfunnet, og å gjennom vurdering, analysering og resonnering være i stand til å løse problemer. Jeg presiserer at dette er en tolkning. I St meld 28 kommer det tydeligere frem hva som menes med begrepet kritisk tenkning, fordi definisjonen ikke er like bred og altomfattende som i NOU 2015:8, men derimot svært konkret. I tillegg kommer behovet for å lære kritisk tenkning tydeligere frem i St meld 28. Dette begrunnes både ut fra et individperspektiv og et samfunnsperspektiv, mens det i NOU 2015:8 i all hovedsak begrunnes ut fra samfunnets krav og behov.

### **Kritisk tenkning i LK20-kh**

Definisjonen av kritisk tenkning i Retningslinjer-LK20 som benyttes i LK20-kh sammenfaller med definisjonene i NOU 2015:8 og St meld 28 på flere punkter. Alle tekstene er enige i at kritisk tenkning handler om å resonnerer og analysere, vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder og problemløsning. Evne til å kunne se en sak fra ulike sider står også sentralt i alle tekstene (NOU 2015:8, s. 10; Kunnskapsdepartementet, 2015, s.

21-22; Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5). St meld 28 og Retningslinjer-LK20 er mer samstemte i at kritisk tenkning innebærer å utfordre sin egen oppfatning av virkeligheten og vedtatte sannheter, for å kunne utvikle ny kunnskap og forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21-22; Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 15). NOU 2015:8 knytter kritisk tenkning opp mot kreativitet og innovasjon (NOU 2015:8, s. 10), som i Retningslinjer-LK20 blir definert som to av de 14 sentrale begrepene i læreplanarbeidet (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 14-15). Kritisk tenkning er, som beskrevet i analysen, nedfelt som et eget uavhengig begrep i denne listen. Likevel heter det i beskrivelsen av begrepet kreativitet at det omhandler kritisk tenkning og innovasjon, og dette knyttes videre opp mot å se ulike alternativer og perspektiver i noe som ikke er umiddelbart synlig (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 14). Dette sammenfaller godt med St meld 28 sin beskrivelse av begrepet kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2015, 21-22). I Retningslinjer-LK20 heter det at “kreativitet er å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull i problemløsning, alene og i samarbeid med andre” (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 14.) Sitatet er en nesten ordrett kopi av den formuleringen som brukes i NOU 2015:8 for å beskrive kreativitet som komponent av kritisk tenkning (NOU 2015:8, s. 10). I Retningslinjer-LK20 heter det at begrepet innovasjon handler om å skape verdier og finne nye løsninger, og innovasjon inkluderes også i kreativitetsbegrepet (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 14), noe som favner godt om meningsinnholdet i beskrivelsen som gis i NOU 2015:8 (NOU 2015:8, s. 10). At Retningslinjer-LK20 velger å skille disse tre begrepene fra hverandre og gi de separate beskrivelser, betyr ikke at de ikke står i sammenheng med hverandre. Samtidig er det viktig å påpeke at de har et unikt meningsinnhold, og kan operere uavhengig av hverandre. Dette kommuniserer Utdanningsdirektoratet ved å bruke modalitetsmarkøren “kan”, noe som gjør påstandene modaliserte og dermed ikke like bastante eller uten mulighet for tolkning som beskrivelsene ville vært om man for eksempel hadde brukt modalitetsmarkørene “er”, “må” eller “skal”. Retningslinjer-LK20 gjør en god jobb i å vise hvordan de sentrale begrepene kan sees i sammenheng ved å eksempelvis inkludere “kritisk tenkning” i definisjonen av kreativitetsbegrepet, samt påpeke problemløsning og spørsmålsstilling i innovasjonsbegrepet (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 14-15).

Alle tekstene fremhever at det er viktig at elevene lærer seg kritisk tenkning. De kommuniserer imidlertid ulikt i forklaringen på hvorfor det er viktig. Som vist i del 1 av drøftingen har NOU 2015:8 et større fokus på eleven som nytte for samfunnet, mens St meld 28 formidler tosidigheten ved skolens oppdrag bedre. Retningslinjer-LK20 forteller at elevenes arbeid med å løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger skal bidra til at elevene kan overføre det de har lært til ulike og nye sammenhenger, også i en ukjent fremtid. Retningslinjer-LK20 knytter også kritisk tenkning opp mot utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne, noe som i fremtiden vil gagne både samfunnet og enkeltmennesket. Retningslinjer-LK20 presiserer eksplisitt i sin innledning at elevene skal utvikle relevant kompetanse, herunder også kritisk tenkning, gode verdier og holdninger som har betydning for både den enkelte og samfunnet, i en tid preget av større kompleksitet, stort mangfold og rask endring (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 2). Dette har igjen intertekstuelle koblinger til det NOU 2015:8 beskriver som sosial og emosjonell kompetanse (NOU 2015:8, s. 20). Avhandlingen ser nærmere på sosial og emosjonell kompetanse i del 2 av drøftingen.

I teksten “Om faget” i LK20-kh brukes ikke begrepet kritisk tenkning. Kritisk tenkning kan imidlertid tolkes inn i formuleringer og andre begrep i teksten, dersom man lener seg på definisjonen av begrepet som blir gitt i Retningslinjer-LK20, hvor det også påpekes at begrepsbruken kan variere (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 15). Om fagets relevans og sentrale verdier heter det at elevene gjennom å delta i estetiske prosesser skal få erfaring med å forestille seg det som enda ikke er (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Denne formulering kan knyttes opp mot både kreativitet, innovasjon og kritisk tenkning slik det blir beskrevet i Retningslinjer-LK20 under sentrale begrepet (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 14-15). Beskrivelsen av kjerneelementet “kunst- og designprosesser” er en beskrivelse av begrepet kritisk tenkning, slik det presenteres i NOU 2015:8, med kjennetegn som “nysgjerrighet, kreativitet, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer” (NOU 2015:8, s. 10; Utdanningsdirektoratet, 2019a). Under det tverrfalige temaet “demokrati og medborgerskap” heter det at elevene skal utfordres til å “reflektere kritisk” over kunst, design og materiell og immateriell kultur (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Å “reflektere kritisk” brukes også i beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten “å kunne lese”. Hvorfor Utdanningsdirektoratet har valgt formuleringen “å reflektere kritisk” fremfor

“å tenke kritisk” blir ikke forklart, men jeg tolker det dithen at meningsinnholdet er det samme. At Utdanningsdirektoratet velger å bruke “reflektere” istedenfor “tenke”, oppleves forvirrende i dette tilfellet fordi Retningslinjer-LK20 definerer disse to begrepene separat og ulikt. Under det tverrfaglige temaet “bærekraftig utvikling” knyttes grunnlag for å gjøre etiske valg opp mot “kritisk undersøkelse” (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Som nevnt tidligere knytter Retningslinjer-LK20 kritisk tenkning opp mot etisk vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5). Jeg tolker det derfor i dette tilfellet dithen at Utdanningsdirektoratet her mener at den “kritisk undersøkelsen” i betydningen er en kritisk tankeprosess. Igjen forvirrer Utdanningsdirektoratet leseren ved å ikke bruke begrepet kritisk tenkning for å beskrive meningsinnholdet. Årsaken kan ligge i at begrepet oppfattes som komplekst, abstrakt og litt uangripelig, og at man derfor styrer unna og benytter seg av andre formuleringer. Det burde imidlertid ikke være noe problem for Utdanningsdirektoratet å ta i bruk begrepet, da det er tydelig definert i Retningslinjer-LK20 hva begrepet innebærer og hvordan det skal forstås. Begrepet kritisk tenkning blir ikke benyttet i noen av kompetansemålene på noen trinn. Å “reflektere kritisk” brukes i ett kompetansemål etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019a), men er gjennomgående fraværende ellers. Hvordan kritisk tenkning imidlertid kan tolkes inn i kompetansemålene beskrives senere i avhandlingen. Begrepet kritisk tenkning brukes i den fagspesifikke omtalen av vurdering i faget, under “standpunktvurdering” (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Drøfting av den fagspesifikke omtalen av vurdering i LK20-kh tas opp i del 2 av drøftingen.

Eksplisitt bruk av begrepet kritisk tenkning er nokså fraværende i den nye læreplanen for kunst og håndverk. Som drøftingen viser kan meningsinnholdet i begrepet tolkes inn i andre begreper og ulike formuleringer som er benyttet. Retningslinjer-LK20 påpeker at kritisk tenkning vil spille ulik rolle i de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 15). Det er beklagelig at Utdanningsdirektoratet ikke eksplisitt benytter seg av begrepet eller vektlegger det større verdi, fordi potensialet for bruk av kritisk tenkning i kunst og håndverksfaget er stort. I skapende prosesser er det viktig at elevene evner å beskrive teknikker og virkemidler ved de konkrete objektene de skaper, men det ligger også mye læring i å tenke kritisk rundt hvilke verdier og fortellinger de kommuniserer eller hva som preger ens eget blikk og preferanser. Dette vil kunne bidra til å skape kritiske samfunnsborgere (Lutnæs, 2019, 58-59), noe LK20-kh etterlyser under det tverrfaglige temaet

demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I overordnet del hvor kritisk tenkning og etisk bevissthet utdypes, påpekes det at praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid krever evne til å reflektere og gjøre vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Innholdet i LK20-kh svarer ikke nevneverdig godt på denne bestillingen. I arbeidet med å lage en ny læreplan må noe nødvendigvis falle bort for at andre elementer skal få plass. Det kan være tilfelle at kritisk tenkning har måttet vike plass for annet innhold. I både NOU 2015:8 og St meld 28 formidles det at læreplanen slik den har vært for omfattende og preget av stofftrensel, noe som har påvirket elevenes dybdelæring negativt (NOU 2015:8, s. 12; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7). Bestillingen til læreplangruppene var å konkretisere og komprimere innholdet i læreplanene, formulere kompetansemål som skulle være tett på dagligspråket og vektlegge fagenes kjerneelementer. Her kan det være mulig at læreplangruppene har oppfattet kritisk tenkning som et begrep det ikke nødvendigvis ville eksistere unison enighet om hvordan skulle forstås av de som skulle bruke læreplanen i praksis, og at de derfor har valgt andre formuleringer for å beskrive begrepets meningsinnhold. Formuleringen “tenkning” kan ha blitt oppfattet som problematisk å bruke i kompetansemål, fordi man ikke kan *se* tenkning. Da kan det ha blitt vurdert som mer hensiktsmessig å anvende andre formuleringer for å beskrive meningsinnholdet i begrepet kritisk tenkning.

Å tolke fraværet av begrepet kritisk tenkning i LK20-kh som at aktørene som har arbeidet med utformingen ikke har ansett kritisk tenkning som viktig å inkludere vil være et forenklet og forhastet svar. Kritiske realister er opptatt av at aktørene påvirkes av den eksisterende strukturen de opererer innenfor. Dette kan ha gitt seg utslag ved blant annet to følgende punkter: (1) Retningslinjer-LK20 ber læreplangruppene bruke formuleringer som er tett på dagligspråket (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 11), noe som *kan* ha ført til at selve begrepet kritisk tenkning har måttet vike for bruk av for eksempel konkretiserte og hverdagspråklige verb. Som Fairclough påpeker i sin forståelse av diskursbegrepet er språk knyttet til et spesielt sosialt felt eller en sosial praksis (Skrede, 2018, s. 23). Dette kan være utslagsgivende for at Retningslinjer-LK20 som er ment for lesning av fagpersoner benytter begrepet i større grad, enn LK20-kh som er ment for lesning av lærere, samt andre personer (eksempelvis foreldre) uten fagkunnskaper og inngående begrepsforståelse. Det kan derfor her ha vært hensiktsmessig å forenkle begrepet og benytte andre formuleringer. (2) Aktørenes



bakgrunn, kunnskap og stilling, det være seg for eksempel fra fagmiljøet som “forkjemper” for hukommelsestegning eller tekstilarbeid, *kan* ha påvirket hva som har blitt prioritert og eksplisitt nevnt med tanke på stofftrensning. For at noe man selv kjemper for at skal få plass, må annet stoff nødvendigvis vike. Dette er årsaksfaktorer som jeg ikke kan observere direkte i min analyse, men noe jeg må ta høyde for at kan ha vært utslagsgivende for resultatet av nye læreplaner.

### ***Begrepe refleksjon og kritisk tenkning i LK20-kh***

Et forvirrende element ved NOU 2015:8 og St meld 28 er at de ikke markerer noe tydelig skille mellom begrepene “refleksjon” og “kritisk tenkning”. Retningslinjer-LK20 evner å gi litt mer klarhet i hvor forskjellene i meningsinnholdet i de to begrepene ligger. Begrepet refleksjon er beskrevet i listen med verbbeskrivelser og begrepet kritisk tenkning er beskrevet i listen med sentrale begreper (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 14; 17). Et annet element som fremhever oppfatningen av at de to begrepene innehar forskjeller i meningsinnhold er at begge benyttes i definisjonen av kompetansebegrepet. Essensen i begge begrepene er å se en sak fra ulike perspektiver, kunne vurdere argumenter og påstander og utvikle gode holdninger, bedre forståelse og innsikt. Slik Retningslinjer-LK20 definerer begrepene, skiller kritisk tenkning seg fra refleksjon ved at begrepet refleksjon ikke krever at man trer utenfor det etablerte kunnskapsfeltet. For å utøve kritisk tenkning er man avhengig av det etablerte kunnskapsfeltet, men alternative handlinger og/eller holdninger som foreslår utfordrer det etablerte. Kritisk tenkning handler i større grad om å selvstendig være på søken etter kunnskap og tenke gjennom og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Kritisk tenkning innebærer at man bevisst trer inn i problemløsning med et kritisk utgangspunkt, et granskende blikk. Man har i større grad en iboende tvil knyttet det som er “sant” eller opplagt, og problematiserer, veier for og imot, det som tilsynelatende virker som den enkleste eller mest opplagte løsningen på problemet. Refleksjon kan utøves uten at man har evne til kritisk tenkning, men kritisk tenkning kan ikke utøves uten evne til refleksjon. Fordi begrepene i betydningen har såpass mange likhetstrekk kan det være lett å ubevisst bruke de om hverandre med synonymt meningsinnhold. For læreren er det ekstremt viktig å kunne skille mellom betydningen av begrepene, og bevisst skille på når det forventes at elevene skal reflektere omkring et tema og når de skal vise evne til kritisk tenkning. Særlig viktig er dette i en vurderingssituasjon. Dersom det er meningen at elevene skal utøve kritisk

tenkning er det helt nødvendig at prefikset kritisk brukes, og forklares for elevene. Hvorvidt læreren bruker formuleringen “kritisk refleksjon” eller “kritisk tenkning” vil ikke være av stor betydning, da begrepene “tenkning” og “refleksjon” plassert etter prefikset kritisk er ensbetydende. Som beskrevet tidligere kan kritisk tenkning skape en følelse av usikkerhet og ubalanse (Lutnæs, 2015, s. 6-7). Læreren må også være bevisst på at kritisk tenkning kan innebære at elevene konfronteres med at egne sannheter eller oppfatninger av virkeligheten ikke stemmer, noe som kan oppleves ubehagelig. I slike situasjoner må læreren forklare hensikten med å avdekke slike allmenngyldige sannheter eller forutinntatte virkelighetsoppfatninger, og veilede ved å tilby nye referanserammer og verktøy for nytenkning og videreutvikling av det etablerte.

### **Kompetansebegrepet og kritisk tenkning**

NOU 2015:8 definerer kompetansebegrepet bredere enn St meld 28. I NOU 2015:8 vektlegges “kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger” som komponenter av kompetansebegrepet som elevene skal oppøves i (NOU 2015:8, s. 14). Dette viker St meld 28 vekk fra i sin definisjon. Dette begrunnes blant annet med at sosiale og emosjonelle ferdigheter ikke kan være en del av kompetansemålene, fordi de da vil bli grunnlag for vurdering i fag (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 29). Avhandlingen vil se nærmere på vurdering av sosial og emosjonell kompetanse i del 2 av drøftingen.

St meld 28 inkluderer kritisk tenkning i sin definisjon av kompetansebegrepet, og dette settes i sammenheng med “forståelse og evne til refleksjon” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 28). Ved å inkludere kritisk tenkning i kompetansebegrepet kommuniserer departementet viktigheten av at elevene utvikler denne ferdigheten, samt høy grad av forpliktelse overfor Utdanningsdirektoratet og læreplangruppene om at elevenes evne til kritisk tenkning videreføres i arbeidet med å utvikle de nye læreplanene for fag. Kritisk tenkning som en del av kompetansebegrepet legger også føringer for lærernes vurderingspraksis, noe jeg vil se nærmere på i del 2 av drøftingen.

Ludvigsen-utvalget nevner begrepet “kompetanse” totalt 1015 ganger i NOU 2015:8. Til sammenligning er begrepet “livsmestring”, som er ett av de tverrfaglige temaene (NOU

2015:8, s. 12; 42), nevnt totalt 7 ganger. Til sammen er begrepene “allmenndanning” og “danning” brukt totalt 5 ganger. Den hyppige bruken av kompetansebegrepet, i forhold til begrepene “livsmestring”, “allmenndanning” og “danning” tegner et bilde av at NOU 2015:8 er ideologisk-politisk vinklet i retning av individualiserende og konkurranse-orienterte diskurser. NOU 2015:8 fremstiller utviklingen av et konkurransesamfunn som en naturlig prosess der ingen kan stilles ansvarlig for utviklingen. Dette underbygges av sitater som for eksempel:

Endringer i samfunnet skjer i et stadig høyere tempo, noe som stiller krav til at kunnskap fornyes kontinuerlig. Investeringer i menneskers kunnskap og kompetanser er det viktigste grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping, og det er av stor betydning for menneskers muligheter til å realisere seg selv. (...) Dagens arbeidsliv stiller høye krav til kompetanse, utdanning, omstillingsevne og samarbeid på tvers av fag. (...) Når samfunnet preges av individualisering, kan det gi stor frihet til individuelle valg, men det kan også øke kravene til den enkelte (NOU 2015:8, s. 20).

Norman Fairclough (2008) beskriver nettopp dette fenomenet, hvor eleven blir omgjort til innsatsfaktor for næringslivet konkurransekraft, i sin bok *Kritisk diskursanalyse*:

Varegjort utdanningsdiskurs domineres av et kompetansevokabular, som ikke kun inkluderer ordet “ferdigheter” og relaterte begreper som “kompetanse”, men en hel terminologi for læringsprosessen og undervisningsprosessen basert på begreper, som handler om ferdighetsinnlæring (Fairclough, 2008, s. 74).

En av skolens aller viktigste oppgaver er å lære elevene å gi uttrykk for hva slags tenkning (type teori) som ligger bak ulike påstander - evnen til å kunne tenke kritisk. I NOU 2015:8 gjør Ludvigsen-utvalget egentlig det motsatte ved å vektlegge elevens kritisk tenkning, men selv ikke reflektere tilstrekkelig rundt sin egen fremstilling. Det norske samfunnet blir fremstilt som idyllisk, mens man bare motvillig vedgår at det eksisterer visse spenninger: “Det er likevel ulikheter mellom mennesker også i Norge” (NOU 2015:8, s. 19). I NOU 2015:8 er elevenes livsmestring underkommunisert, til tross for at “folkehelse og livsmestring” blir presentert som ett av tre temaer som skal bli særlig viktig i tiden fremover (NOU 2015:8, s. 12; 42). Etter denne stadfestelsen blir begrepet livsmestring nevnt i tre korte avsnitt. Her blir også individualisering av samfunnet *ikke* fremstilt som politisk styrt, men som en naturkraft, som “trekk ved samfunnsutviklingen” (NOU 2015:8, s. 52). Det

ideologiske i dette bildet blir forsterket ved at ansvaret for helsen tilfaller den enkelte elev, som blir bedt om “å ta vare på egen helse” (NOU 2015:8, s. 52). Begrepet livsmestring blir tillagt stor verdi, men ikke entydig i form av egenverdi. For eksempel skal det å bruke kroppen fremme “selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon” (NOU 2015:8, s. 52). Dette gir et inntrykk av at skolens kvalifiseringsoppdrag i stor grad skygger for skolens dannelsingsoppdrag.

### **Skolens todelte oppdrag**

Bruken av nominalisering i NOU-ens beskrivelse av samfunnsutviklingen gjør at aktørene i teksten blir borte og handlingsperspektivet dempes. Uten aktører å stille til ansvar beskrives situasjonen, samfunnsutviklingen, som noe som ikke kan endres. Nominalisering brukes typisk for å dreie fremstillingen i en bestemt retning. Her tjener Ludvigsen-utvalget tillit på å overbevise leseren om at behovet for utvalgets ekspertise og behovet for utredningen er høyst til stede. En alternativ formulering kunne vært å byttet ut termen “samfunnsutviklingen” med “et samfunn, med mennesker, som utvikler seg”. En slik formulering refererer i større grad til et samfunn som kan påvirkes av aktørene, heller enn et samfunn hvor aktørene blir enveis påvirket av samfunnet. Riktignok vil selvfølgelig samfunnets aktører bli påvirket av samfunnet og dens utvikling, men Ludvigsen-utvalget utelater - bevisst eller ubevisst - å trekke frem vekselvirkningen som beskriver hvordan skolen som organ kan påvirke samfunnet.

De tre hovedspørsmålene i NOU 2015:8 som danner grunnlaget for utredningens tilrådninger omtaler i all hovedsak skolen som kunnskapsformidler, og det individuelle perspektivet er tillagt mindre fokus. Skolens oppgave er todelt: den skal formidle allmennkunnskap, men også oppdra elevene. Dette innebærer at skolen arbeider med normer, verdier og holdningsdannelse på det personlige plan. Det individuelle perspektivet ved oppdragelsen, som står sentralt i skolens læreplaner, innebærer tanken om enkeltmenneskets egenverd og betydning av å dyrke det særegne ved enkelteleven. Det kan være flere grunner til at dette individrettede perspektivet står sterkt i den norske skolen. Man ønsker ikke å stille eleven overfor krav han/hun ikke kan mestre. En mer politisk-ideologisk begrunnelse er at masseundervisning innebærer en fare for ensretting, eller til og med indoktrinering av elevene, som det kan være nødvendig å finne en motvekt til. Dette må igjen ses i

sammenheng med den rotfestede plassen individualistisk tankegods har i vestlige samfunn (Imsen, 2000, s. 19). Det er derfor oppsiktsvekkende at fokus på eleven og det individuelle perspektivet ikke er inkludert i utredningens hovedspørsmål, og det oppstår et element av interdiskursivitet. Forklaringen kan ligge i de samfunnsendringene som NOU 2015:8 trekker frem. Ikke sjelden er skolen første instans det gripes etter når samfunnsproblemer skal løses. Imsen (2000) refererer til skolen som “samfunnet stumtjener”. Man kan stille spørsmålstegn ved hvorvidt skolen er riktig startpunkt for å løse disse problemene (Imsen, 2000, s. 19).

Som vist i analysen påpeker St meld 28 tosidigheten i skolens oppdrag ved å si at “skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 13). Analysen viser at dette avsnittet inneholder to påstander og en beordring. Ved å fremsette disse påstandene og beordringen uten bruk av modalisert modalitet, uttrykker departementet høy grad av visshet knyttet til sine påstander og forpliktelse knyttet til sin beordring. I *Jakten på den gode skole* skriver professor i pedagogikk, Vegard Kvam (2016) at opplæringen både skal *danne* og *utdanne*. Skolen skal “sørge for å fremme enkeltelevens personlige vekst og mellommenneskelige forståelse, men også ivareta samfunnets behov for kompetent arbeidskraft. Spørsmålet er hvor tyngdepunktet i politikken skal være” (Kvam, 2016, s. 144). NOU 2015:8 inneholder en tydelig vektning av det utdannende perspektivet (kunnskapsperspektivet), og mindre fokus på det allmenndannende perspektivet. Stortingsmeldingen vektlegger disse to perspektivene mer likt, noe som er mer i tråd med skolens todelte oppdrag. Den latente intertekstualiteten i Stortingsmeldingen med koblinger til formålsparagrafen i Opplæringsloven og Generell del av læreplanen, bidrar til å skape sammenheng mellom de lovfestede og vedtatte målene for opplæringen, og departementets ønske. At disse tekstene snakker sammen og er enige, samt det at denne tosidigheten og vekselvirkningen mellom skole og samfunn ikke kommer tydelig frem i NOU 2015:8, gjør at St meld 28 fremstår som mer utarbeidet, fordi man har tatt hensyn til flere aspekter ved opplæringen.

I St meld 28 sin argumentasjon for hvorfor det er viktig å lære elevene kritisk tenkning fremsetter departementet beordringer ved deontisk modalitet. St meld 28 forteller at elevene møter samfunnets krav og forventninger i skolen, og at dette er noe elevene skal ta inn over seg, men at de samtidig skal kunne reflektere og kritisk vurdere disse kravene og

forventningene de blir stilt overfor (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21-22). Dette vitner om en oppfatning av at elevene gjennom kritisk tenkning skal kunne være i stand til å endre den virkeligheten de lever i, dersom de vurderer den som ikke-optimal. Denne oppfatningen forsterkes ved at St meld 28 i samme avsnitt påpeker at elevene skal kunne “reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21-22). Dette viser igjen at St meld 28 i større grad enn NOU 2015:8 evner å se det store bildet hvor skolen og samfunnet står i et vekselvirkende påvirkningsforhold til hverandre. At St meld 28 fremsetter disse beordringene ved deontisk modalitet som ikke er modalisert, vitner om høy grad av forpliktelse for de som blir ansvarlige for å sørge for at elevene lærer kritisk tenkning (herunder læreplangruppene, skoleledere og lærere).

### **Hvordan ser fremtiden ut?**

Utgangspunktet for NOU 2015:8 bygger på eksistensielle antagelser om hvordan samfunnet vil utvikle seg, og disse antagelsene danner grunnlaget for utvalgets tilrådninger. Disse antagelsene må - siden de gjelder fremtiden - i sin natur innebære usikkerhet. Ved å anta et felles forståelsesgrunnlag av hvordan fremtiden vil se ut, plasserer Ludvigsen-utvalget seg i posisjon til å overbevise leseren om korrektheten av NOU-ens tilrådninger.

Kunnskapsdepartementet bruker Ludvigsen-utvalgets tilrådninger som grunnlag for St meld 28, uten å gå nærmere inn på i hvilken grad disse antagelsene om fremtiden kan være feilaktig, noe som bidrar til å skape unison enighet omkring disse antagelsene. Antagelsene kan sees på som en begrensende lukking av fremtiden i en situasjon der vesentlige forandringer både kan bli ønskelige og i noen tilfeller også nødvendige.

### **Hvordan fremmes kritisk tenkning i sentrale styringsdokumenter som leder frem til LK20?**

Kritisk tenkning står sentralt i både NOU 2015:8 og St meld 28, og begge styringsdokumentene knytter kritisk tenkning til utvikling av kompetanse. NOU 2015:8 har en bred definisjon av kompetansebegrepet og fremmer kritisk tenkning i den fagovergripende kompetansen “å kunne utforske og skape” (NOU 2015:8, s. 10). St meld 28 viker vekk fra fagovergripende kompetanser, og fremmer kritisk tenkning i selve kompetansebegrepet, som har en smalere definisjon enn NOU 2015:8 tilbyr. Her settes kritisk tenkning i sammenheng med forståelse og refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 28). Refleksjon, evne til

metakognisjon og selvregulering, blir i NOU 2015:8 plassert i den fagovergripende komeptansen “å kunne lære” (NOU 2015:8, s. 10). Hverken NOU 2015:8 eller St meld 28 illustrerer noe markant skille i meningsinnhold mellom begrepene refleksjon og kritisk tenkning. Som drøftingen av refleksiv tenkning, refleksjon i- og over handling, problemrettet undervisning, kritisk teori og transformativ læring viser, kan begrepene i teorien skilles fra hverandre ved at kritisk tenkning er en mer omfattende refleksjonsprosess, som inneholder flere faser enn refleksjon. Kritisk tenkning innebærer også et oppgjør med regjerende holdninger og/eller handlinger, og foreslår alternativer som utfordrer det etablerte. Det vites ikke om Ludvigsen-utvalget og Kunnskapsdepartementet har benyttet akkurat denne forståelsen av begrepene i arbeidet med styringsdokumentene, men de har trolig arbeidet ut fra en forståelse om at det *er* et skille i meningsinnholdet mellom begrepene, av to hovedgrunner: (1) Begrepene brukes for å forklare *ulike* deler av kompetansen elevene skal tilegne seg i begge styringsdokumentene. (2) Begrepet kritisk tenkning knyttes i høyere grad til problemløsning enn begrepet refleksjon, som plasseres i sammenheng med metakognisjon og selvregulering.

Som drøftingen viser kan kritisk tenkning, slik det blir presentert i både NOU 2015:8 og St meld 28 knyttes til egenvurdering og elevmedvirkning, samt utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (NOU 2015:8, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 19). NOU 2015:8 og St meld 28 skiller seg fra hverandre i fortellingen om behovet for at elevene utvikler evne til kritisk tenkning. St meld 28 og Retningslinjer-LK20 greier i høyere grad å formidle skolens todelte oppdrag, som innebærer å både danne og utdanne elevene. Kritisk tenkning defineres som ett av de 14 sentrale begrepene i Retningslinjer-LK20, men selve begrepet videreføres ikke i stor grad i LK20-kh, men kan tolkes inn i ulike formuleringer, begrep og verb som benyttes.

## **Del 2 - Vurdering av kritisk tenkning i kunst og håndverk**

Denne delen undersøker hvilke føringer styringsdokumentene gir for vurdering av kritisk tenkning i kunst og håndverk på ungdomstrinnet. Her innleder jeg med å drøfte hvordan styringsdokumentene omtaler praktiske og estetiske fag. Dette er gjort med den hensikt å spisse temaet vurdering opp mot kunst og håndverksfaget ytterligere, og for å se disse i sammenheng og på tvers av hverandre. I drøftingen av temaet vurdering trekker jeg frem

sosial og emosjonell kompetanse, vurdering for læring og egenvurdering. Jeg ser også nærmere på den fagspesifikke omtalen av vurdering i kunst og håndverk, hvor dette plasseres i sammenheng med kritisk tenkning. Videre undersøker jeg sammenhengen mellom kompetansebegrepet og vurdering og hvordan dette kommer til uttrykk i LK20-kh. Avslutningsvis svarer jeg på andre del av avhandlingens problemstilling: Hvilke føringer gir dette (styringsdokumentene) for vurdering av kritisk tenkning i kunst og håndverk på ungdomstrinnet?

### **Fagområdet “praktiske og estetiske fag”**

NOU 2015:8 deler skolens fag inn i fire fagområder. Betegnelsene på fagområdene matematikk, naturfag og teknologi, språkfag, samfunnsfag og etikkfag peker tilbake mot faglighet. Betegnelsene “praktiske” og “estetiske” er ikke fag, men heller beskrivende adjektiver, som kunne vært satt foran et hvilket som helst fagområde. Eksempelvis kan naturfagundervisning være praktisk ved at man gjør forsøk for å se hvordan ulike stoffer reagerer i møte med hverandre. Geografiundervisning kan være estetisk ved at man reiser på ekskursjon for å studere eksempler på hvordan forvitring og erosjon har formet landskapet. Ved å bruke betegnelsen “praktiske og estetiske fag” blokkerer Ludvigsen-utvalget til dels for innsikten om at alle fag har en praktisk og estetisk side. NOU 2015:8 forteller innledningsvis at alle fag inneholder byggesteiner av praktisk og teoretisk art. Håndverksfag og praktiske fag besitter et kunnskapsgrunnlag, og alle teorifag besitter en praktisk, utøvende side (NOU 2015:8, s. 9). Ludvigsen-utvalget vektlegger kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved læring i alle fag, noe som implisitt medfører en tilegnelse av estetisk erfaring. Dette reflekteres ikke når fagområdet blir navngitt “praktiske og estetiske fag”.

Fornyelsen av kompetanser og fag skal etter Ludvigsen-utvalgets ønske begynne i fagområdene, men fagsammensetningen i fagområdet “praktiske og estetiske fag” er uheldig. Dersom fagfornyelsen skal tilrettelegge for en horisontal tanke innenfor fagområdene, utgjør ikke musikk, kunst og håndverk, mat og helse og kroppsøving en særlig god fagkonstellasjon. Alle de fire fagene er praktiske, i likhet med fag fra andre fagområder, men de er forskjellige i innhold og teorigrunnlag. Å skulle arbeide horisontalt med fordeling av faginnsid vil derfor være vanskelig med en slik fagsammensetning. Kunst og håndverksfaget kan tenkes å ha mer til felles med for eksempel matematikk, enn for eksempel kroppsøving.



Fagområder som utgangspunkt for arbeid med fagfornyelsen, slik NOU 2015:8 anbefaler, blir ikke videreført av departementet i St meld 28. Bakgrunnen for dette valget begrunnes blant annet med motstand og bekymring i høringssvarene etter NOU 2015:8. Denne intertekstuelle koblingen er av manifest art, og årsaken til dette skrives eksplisitt kan være at departementet ønsker å trekke frem at de har tatt høringsinstansene på alvor og lyttet til deres meninger og innspill i vurderingen av videreføringen av Ludvigsen-utvalgets anbefalinger.

I begrunnelsen for hvorfor fagkonstellasjonen “praktiske og estetiske fag” er problematisk, oppfattes departementet som delvis klar og delvis uklar i sin tale. Departementet bruker modalitetsmarkøren “er” i sin fortelling om ulikheter og få fellestrekk mellom de enkelte fagene som inngår i dette fagområdet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 37). Her tolkes påstanden ved epistemisk modalitet som en definert sannhet. I neste setning heter det at “det **kan** gjøre det vanskelig” og “dermed vil gevinstene **kunne** bli mindre”

(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 37). Disse påstandene er uttrykt ved modalisert epistemisk modalitet, og tolkes dermed som kunnskap som ikke trenger å være sann.

Påstandene kan også tolkes som verdiantagelser. Ved bruk av antagelser fremmer departementet et felles forståelsesgrunnlag med leseren, og man kan dermed ha lettere for å ha tiltro til teksten. Avsnittets siste setning bruker modalitetsmarkøren “er” i beskrivelsen av at negativ innvirkning på fagenes egenart som følge av tilpasning til et fagområde som favner om for mye (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 37). Ved epistemisk modalitet presenteres denne påstanden også som en sannhet og overbeviser, heller enn å skape tvil hos leseren, om validiteten i tekstens budskap.

Stortingsmeldingen bruker også formuleringen “fra flere hold” når de beskriver behovet for satsning på enkeltfagene innenfor dette fagområdet. Her ser man intertekstuelle koblinger til blant annet *Bedre vurdering i kunstfagene* (Limstrand & Abrahamsen, 2013, s. 6-20; 32-37), *Stortingsmelding 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 73) og *Kunst og kulturoppføring i Norge 2010/2011* (Bamford, 2012, s. 7) og høringssvarene fra NOU 2015:8 (Faggruppen for kunstfag, mediefag og idrett NTNU, 2015; Fellesrådet for kunstfag i skolen, 2015; Fylkesmannen i Sør-Trøndelag, 2015; Høgskolen i Volda, 2015; Universitetet i Agder, 2015), men her av latent art. Grunnen til at denne koblingen ikke gjøres eksplisitt kan være at det på dette

tidspunktet enda ikke forelå noen konkret plan for hvordan man i praksis skulle utføre satsingen på de praktiske og estetiske fagene. Departementet hadde enda ikke bestemt seg for hvilke rapporter og anbefalinger de skulle vektlegge i sin satsning. Den endelige og konkrete planen ble ikke fremlagt før i 2019, fire år etter Stortingsmeldingen, gjennom strategirapporten *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Her vektlegges i stor grad mye av det samme som i de tre overnevnte rapportene, blant annet mangel på fagdidaktisk kompetanse hos lærerne, styrking av lærerutdanningene og tiltak som kan synliggjøre fagenes rolle i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Her er det også verdt å merke seg at tittelen på strategirapporten peker tilbake på den fagovergripende kompetansen “å kunne utforske og skape” fra NOU 2015:8 hvor kritisk tenkning er plassert (NOU 2015:8, s.10)..

### **Fag med og uten “riktig svar”**

I grunngeving til hvorfor de praktiske og estetiske fagene skal styrkes presenterer Ludvigsen-utvalget to aspekter: (1) arbeidslivets fremtidige behov og (2) gevinst for samfunn og enkeltelev i form av elevens refleksjon, erfaringer og uttrykksevner gjennom arbeid med kunstneriske uttrykksformer. Begge aspektene er gode illustrasjoner på hvorfor disse fagene burde prioriteres, men min tolkning er at Ludvigsen-utvalget snubler litt i den videre fortellingen om verdien av de praktiske og estetiske fagene. Ludvigsen-utvalget skriver at fagene har “en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag” (NOU 2015:8, s. 25), noe som tilsier at Ludvigsen-utvalget kan mene (eller tror?) at disse fagene ikke har noen vitenskapelig forankring eller vitenskapelig forskningsfelt i ryggen. Sannsynligvis er det ikke tilfelle at ekspertutvalget er av denne oppfatning, fordi de i beskrivelsen av fagspesifikk kompetanse selv påpeker at “i alle fag er byggesteinene både av praktisk og teoretisk art. Praktiske fag og håndverksfag har et kunnskapsgrunnlag, og alle teorifag har en praktisk, utøvende side” (NOU 2015:8, s. 9). Der hvor Ludvigsen-utvalget roter det til er når de forsøker å trekke frem de praktiske og estetiske fagenes styrke ved å si at de “gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme frem til riktige svar” (NOU 2015:8, s. 25).

Prosjekt, problemstillinger og arbeidsoppgaver innenfor praktiske og estetiske fag er ikke uten riktige svar. Forveksling av sukker og salt i et mat og helse-prosjekt vil ikke gi elevene “riktig svar”. En feil akkord på gitar eller en trommeslager ute av takt gir ikke “riktig svar”.

Å løpe innenfor tremeterslinjen i en håndballkamp vil ikke gi “riktig svar”. Å ikke forstå hvordan man regner med målestokk i arbeid med utforming av en plantegning vil ikke gi “riktig svar”. Noen ganger er prosjektene, problemstillingene og arbeidsoppgavene mer frie og åpne for tolkning, men dette er på ingen måte enestående for disse fagene. I RLE-faget finnes det ofte flere eller ingen svar som er mer riktige enn andre i diskusjon omkring de tre store verdensreligionene og deres verdigrunnlag. I samfunnsfag ville det bli problematisk dersom man skulle kreve at elevene skulle “svare riktig” på spørsmål om hvilket politisk parti som burde styre landet. Både innenfor kunst og håndverk og andre fag finner vi elementer av flertydighet, og noen ganger er veien til et svar viktigere enn selve svaret, andre ganger motsatt. I begge tilfeller kan kritisk tenkning trekkes frem som viktig komponent.

Man vil i de fleste fag bli stilt overfor oppgaver hvor det ikke nødvendigvis finnes noe absolutt og enestående “riktig svar”, men å hevde at de praktiske og estetiske fagene eier sin styrke i nettopp dette blir en undergravelse av disse fagenes innhold og egenskaper, og samtidig en unødvendig opphøyning av de andre. Flere hevder at praktiske og estetiske fag lider av manglende oppmerksomhet (Gerhardsen, 2015; Limstrand & Abrahamsen, 2009, s. 7; Østrem, 2012), og det er derfor viktig at både NOU 2015:8 og St meld 28 fremholder en satsning på de praktiske og estetiske fagene. Problemet er at flere formuleringer i NOU 2015:8 fremstiller disse fagene som “kosefag” eller “opplevelsesfag” og som pustehull i en ellers tung teoretisk skolehverdag. For å kunne fokusere på mål og bedring av vurderingspraksis i disse fagene er det viktig at de praktiske og estetiske fagene vies den samme oppmerksomheten som resten av fagkretsen får (Bamford, 2012, 13).

St meld 28 evner å rette opp i denne misforståelsen. Departementet greier å heve de praktiske og estetiske fagenes status og beskrive deres egenskaper og kjennetegn på en berettiget måte. Det burde vært unødvendig å påpeke at disse fagene har forankring i akademiske disipliner, men departementet handler riktig i å gjøre det fordi Ludvigsen-utvalget snublet i sin beskrivelse av disse fagene. Departementet gjør også et forsøk på å forklare hvorfor fagene har blitt misforstått eller har mottatt urettferdig behandling. Her bruker departementet modalisert epistemisk modalitet, noe som fungerer greit fordi svaret på dette spørsmålet sannsynligvis er av svært kompleks og sammensatt karakter. Avslutningsvis i dette avsnittet kommer departementet med en beordring i form av et forbud ved deontisk modalitet om at

“fagene **skal** ikke være pustehull for å gjøre skolen mindre teoretisk for elevene”

(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 48). Gjennom dette avsnittet greier departementet å heve statusen til de “praktiske og estetiske fagene”, men det kan samtidig hevdes at de lengre ned på side 48 gjennom dette underkommuniserer kjennetegn og aspekter ved de andre fagene i skolen:

I dag er det i fag som kunst og håndverk og mat og helse elevene blir kjent med verktøy og materialer, får oppleve hva det innebærer å ha en idé eller ta utgangspunkt i en oppskrift eller instruksjon, for så å selv skape et produkt

(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 48).

Innholdet i denne setningen er ikke usann om fagene kunst og håndverk og mat og helse, men den stemmer også i aller høyeste grad for andre fag i skolen, som ikke er inkludert i fagkonstellasjonen “praktiske og estetiske fag”. I arbeid med norskfaget kan elevene med utgangspunkt i en idé skrive filmmanus og produsere en kortfilm ved hjelp av ulike verktøy. I naturfag kan man samle inn planter (materialer) og foreta artsbestemmelse, eller følge en oppskrift for å gjennomføre et eksperiment på kjemilabben. I historiefaget ligger det mye læring i å visualisere viktige historiske hendelser, eksempelvis ved å produsere en tidslinje. Hverken Ludvigsen-utvalget eller Kunnskapsdepartementet klarer helt å fremheve noen skolefag uten at dette får en samtidig negativ innvirkning på fremstillingen av andre fag. Det fremstår ikke som om det i departementets tilfelle er gjort bevisst, men formuleringer og ordvalg slår tidvis uheldig ut. Blant annet er det selvmotsigende at departementet i første rekke argumenterer for hvorfor fagområdet “praktiske og estetiske fag” ikke er en optimal konstellasjon, men videre bruker betegnelsen “praktiske og estetiske fag” som samlebetegnelse om disse enkeltfagene. Departementet gir heller ingen alternativ gruppering eller betegnelse på disse fagene.

Kritisk tenkning kan oppfattes som noe “teoretisk”, og dermed uten overføringsverdi til kunst og håndverk - særlig det kunst og håndverksfaget som beskrives i NOU 2015:8. Kritisk tenkning er derimot svært relevant for bruk i skapende prosesser og praksiser i kunst og håndverk. Et konkret eksempel på bruk av kritisk tenkning i skapende prosess i kunst og håndverk, er eksempelet jeg illustrerte i kapittel 1, hvor eleven skulle lage en kopp av leire. I kunst og håndverk kan elevenes etiske og kritiske vurdering synliggjøres både gjennom

analyse av visuell- og materiell kultur og gjennom elevenes skapende praksiser. Her vil det spille en viktig rolle at læreren evner å utforme oppgaver og kjennetegn på måloppnåelse som greier å flytte elevens blikk fra hvordan bygninger, gjenstander og bilder ser ut, til hvorfor de ser ut slik som de gjør (Lutnæs, 2019, s. 59). Læreren må være bevisst i sin bestilling til elevene hvorvidt det er forventet at de skal tenke kritisk, og sørge for å ivareta den bestillingen som er gitt inn i vurderingsarbeidet.

## **Vurdering**

Tidligere i avhandlingen har jeg diskutert hvordan skillet mellom begrepene refleksjon og kritisk tenkning ikke markeres tydelig i NOU 2015:8 og St meld 28. Dette er også høyst gjeldende for NOU-ens kapittel om “undervisning og vurdering”. Refleksjon og kritisk tenkning knyttes til eleven totalt tre ganger i dette kapittelet (NOU 2015:8, s. 80; 81; 86), noe som kan tyde på at Ludvigsen-utvalget ikke anser dette som kompetanser aktuelle for vurdering. Dette vil avhandlingen se nærmere på.

### **Sosial og emosjonell kompetanse**

Jeg vil i hovedsak fokusere på Ludvigsen-utvalgets beskrivelse av underveisvurdering/formativ vurdering. Jeg mener likevel det er viktig å trekke frem Ludvigsen-utvalgets omtale av sosial og emosjonell kompetanse, for å illustrere et område hvor Ludvigsen-utvalget har meninger og foreslår tiltak som stikker seg ut fra den vanlige utdanningsdiskursen.

Det mest oppsiktsvekkende i kapittelet om undervisning og vurdering, og det som mottok mest kritikk i tilbakemeldingene fra de ulike høringsinstansene, var Ludvigsen-utvalgets omtale av emosjonell og sosial kompetanse. “Sosiale og emosjonelle kompetanser som tidligere ble sett på som stabile trekk ved personer kan utvikles og lære, og har betydning for faglig læring”, heter det i utredningen (NOU 2015:8, s. 20). Denne stadfestelsen i seg selv er ikke noe nytt eller banebrytende, men kritikken fra høringsinstansene dreide seg om vurdering av slik kompetanse. Ludvigsen-utvalget mener at fordi sosial og emosjonell kompetanse er en såpass sentral del av det brede kompetansebegrepet, må dette også vektlegges i vurderingen (NOU 2015:8, s 80). Likevel evner Ludvigsen-utvalget å selv problematisere en slik vurderingspraksis:

En økt vekt på sosiale og emosjonelle kompetanser i undervisvurderingen stiller derfor høye krav til lærernes vurderingskompetanse og praksis. Det er blant annet viktig at vurdering av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse baseres på tydelige mål og kriterier, slik at elevene ikke opplever at deres personlige egenskaper påvirker den vurderingen de får. Sosiale og emosjonelle kompetanser handler om situasjonsbestemte forhold og sammensatte egenskaper hos elevene. Derfor vil flere sosiale og emosjonelle kompetanser ikke enkelt kunne vurderes med utgangspunkt i en forhåndsdefinert progresjon eller en karakterskala. I tillegg er det per i dag ikke et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag som lærerne kan støtte seg til for å vurdere sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU:2015:8, s. 80).

Jeg har i denne avhandlingen valgt å trekke frem Ludvigsen-utvalgets forslag om vurdering av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse av tre grunner: (1) For høringsinstansene kan dette ha fungert som en “avledningsmanøver”, på den måten at de unnlot å kommentere eller kritisere andre elementer ved kapitlet om undervisning og vurdering, fordi de ble så opptatt av å understreke sin misnøye med Ludvigsen-utvalgets ønske om å vurdere sosial og emosjonell kompetanse. Jeg sier ikke at dette er gjort intensjonelt fra Ludvigsen-utvalgets side, men det kan (uten intensjon) ha påvirket høringssvarene. (2) Ludvigsen-utvalget problematiserer selv at en vurdering av sosial og emosjonell kompetanse ikke skal oppleves som en vurdering av personlige egenskaper. Faktum er derimot at ulik utførelse av sosial og emosjonell kompetanse er personlighetskarakteristikker, som elevene burde få utvikle og utfolde på egne premisser og på sin egen unike måte, uten å skulle vurderes til høyere eller mindre grad av måloppnåelse. (3) Ludvigsen-utvalget trekker også frem at lærerne ikke er i stand til å kunne vurdere elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. Å skulle kreve dette ville være en uforsvarlig beordring og en tung belastning på lærerne som er ukvalifiserte til å utføre oppgaven - en oppgave som ville vært utfordrende selv for en som skulle vært kompetent, for eksempel en psykolog eller forsker.

Et problematisk aspekt ved at NOU 2015:8 foreslår emosjonell og sosiale ferdigheter som en del av kompetansebegrepet, er at oppøving av holdninger og verdier kan føre til ensretting og utvikling av en homogen elevgruppe, ved at de ikke får mulighet til å selv å utvikle egne gjennomtenkte holdninger og verdier basert på valg og refleksjon. Dette er tett knyttet opp mot kritisk tenkning. I St meld 28 inkluderes refleksjon og kritisk tenkning som en del av kompetansebegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 28). I sin definisjon av kritisk tenkning vektlegger St meld 28 vurdering av påstander, argumenter og handlingsvalg, som

sentrale momenter (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 29). Nettopp slike vurderinger er byggesteiner i utviklingen av sosial og emosjonell kompetanse, men hvilke handlingsvalg som fattes basert på den kritisk tenkningen vil være avhengig av utøveren. Her vil etisk bevissthet spille en stor rolle, noe som også trekkes frem i St meld 28. Gjennom kritisk tenkning kan elevene utvikle holdninger og verdier som de ønsker å leve etter, men det er viktig å være bevisst på at de holdninger og verdier elevene ender opp med ikke trenger å være like. Hovedvekten i vurderingen av oppnåelse av kritisk tenkning må derfor ligge i hvordan eleven begrunner sine refleksjoner og handlingsvalg. Det er med dette ikke sagt at man skal akseptere alle former for holdninger og verdier. Et alternativ til motvirkning av alarmerende eller uønskede holdninger og verdier kan være å parere med etiske spørsmål til refleksjon og dialog, og således bruke kritisk tenkning som motgift.

### **Vurdering for læring**

Ludvigsen-utvalgets bruk av deontisk modalitet i fortellingen om den aktive eleven er ikke fremmed hvis man tenker på hva som ofte blir idealisert som den perfekte skolen. At man skal gå inn for å skape aktive, medvirkende og engasjerte elever som ønsker å lære, er vanskelig å være uenig i. Dette avhenger av elevens motivasjon. Et middel for å fremme motivasjon er undervisvurdering, ofte omtalt som vurdering for læring. Motivasjon er en samlebetegnelse for de mekanismer som setter i gang og styrer atferd hos mennesker (Teigen, 2016). Vi skiller gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan også betegnes som naturlig motivering eller saksmotivering, og kjennetegnes ved at aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen holdes ved like på grunn av elevens interesse for lærestoffet, saken eller handlingen i seg selv. For eksempel vil en elev som er opptatt av å samle på noe, det være seg fotballkort, servietter eller klinkekuler, gjøre dette fordi han/hun synes det er gøy og fordi det oppleves som meningsfullt. Ytre motivasjon kjennetegnes ved at aktiviteten eller læringen holdes ved like fordi eleven ser muligheten for å oppnå et mål eller en belønning, som egentlig er saken uvedkommende. Dette kan for eksempel være å få en god karakter eller å få et klistremerke i meldingsboken (Imsen, 2000, s. 232). Vurdering kan benyttes som motivasjonsfaktor, både ved summativ og formativ vurdering. Den summative vurderingen kan være en ytre motivasjonsfaktor. Ved å inkludere elevens interesser og meninger i utformingen av undervisning og arbeidsoppgaver kan den formative vurderingen bidra til indre motivasjon hos eleven. Undervisvurdering er også en unik mulighet til å arbeide med

oppbygging i tilfeller hvor motivasjonen har forsvunnet. I Ludvigsen-utvalgets beskrivelse av den fagovergripende kompetansen “å kunne utforske og skape” fremstår det som at det ligger muligheter for å trekke frem den aktive, motiverte og engasjerte eleven, ved bruk av adjektiver som nysgjerrig, utholdende og kreativ (NOU 2015:8, s. 10). Lærerens utfordring blir her å skape situasjoner og rom som støtter oppunder disse beskrivelsene. Eksakt hvordan læreren skal gjøre dette gis det ingen instruksjoner om i NOU 2015:8.

Departementet skriver at forskning tyder på at grunnopplæringen i stadig større grad preges av læringsfremmende vurderingskultur, og trekker frem både gode lokale utviklingsprosesser og nasjonale tiltak i sin forklaring på dette. Et av de nasjonale tiltakene St meld 28 refererer til med manifest intertekstualitet, er den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 57). Satsingen startet i 2010 og hadde som overordnet mål at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skulle videreutvikle en vurderingspraksis og en vurderingskultur med læring som mål. 300 kommuner deltok i prosjektet. Satsingen tok utgangspunkt i fire forskningsbaserte prinsipper for god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b), som lyder følgende:

Elever og lærlinger lærer best når de:

- forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 4).

Punkt 1 har intertekstuelle koblinger av latent art til både de fagovergripende kompetansene “å kunne lære” og “å kunne utforske og skape” fra NOU 2015:8, hvor kritisk tenkning og refleksjon er plassert (NOU 2015:8, s. 10). Punkt 2 og 3 referer til lærerens rolle i undervisvurderingen. Punkt 4 sørger for å inkludere elevens egenvurdering i undervisvurderingen. Arbeid med kritisk tenkning kan implementeres i alle de fire prinsippene for god undervisvurdering, særlig punkt 1 og 4.

I evalueringen av satsingen trekker Utdanningsdirektoratet frem økt kompetanse på læringsfremmende vurdering, positiv endring av vurderingspraksis og behov for et mer felles



vurderingsspråk (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 18-21). Blant kildegrunnet for evalueringen var Elevundersøkelsen, som inneholder ni spørsmål om vurdering for læring. Spørsmål knyttet til egenvurdering og elevmedvirkning viste positiv utvikling på alle trinn. Blant annet hadde spørsmålet “får jeg være med og vurdere skolearbeidet mitt?” en økning fra 17% til 20,4% på ungdomstrinnet, fra 2013 til 2017. Selv om man kan identifisere en positiv utvikling er tallene fortsatt lave. Utdanningsdirektoratet forteller at spørsmålene knyttet til egenvurdering og elevmedvirkning har et godt stykke igjen før dette er innarbeidet praksis. Flere skoleeiere melder om økt bevissthet om hvorfor det er viktig å involvere elevene i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 20). Kunnskapsdepartementet vedtok i 2013 å videreføre den nasjonale satsingen, med et fortsatt fokus på de fire prinsippene for god undervisvurdering. I tillegg skulle nå satsingen fokusere på å styrke sammenhengen mellom undervis- og sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

St meld 28 understreker sammenhengen mellom undervis- og standpunktvurdering. Departementet uttrykker gjennom påstander ved epistemisk modalitet at en styrking av undervisvurderingen vil resultere i en styrking av standpunktvurdering. Ved deontisk modalitet uttrykker departementet at en kvalitativ god undervisvurdering har som hensikt å bidra til å gjøre standpunktvurdering mer forutsigbar, både for lærer og elev (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 60). Bruken av påstander og beordringer/pålegg som ikke er modalisert indikerer høy grad av forpliktelse og ansvar overfor aktørene i (lærerne) og bak (skoleledere, etc.) vurderingsprosessene i praksis. Departementet trekker frem dialog som verktøy for å skape klarere oppfatninger om hva som utgjør grunnlaget for fastsettelse av standpunkt karakteren (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 60). Å ha en slik dialog inkludert i undervisvurderingen gir gode muligheter for elevmedvirkning og inkludering av elevens egenvurdering i vurderingsprosessen frem mot fastsettelse av standpunkt karakter.

### ***Egenvurdering***

Som nevnt tidligere inneholder både “kompetanse i å kunne lære” og “kompetanse i å utforske og skape” elementer av egenvurdering. Dette presiserer NOU 2015:8 ved å fortelle at egenvurdering er nært forbundet med å arbeide med elevenes metakognisjon og selvregulering, altså refleksjon. I foregående setning fra dette avsnittet knyttes vurdering til arbeid med å knytte fagkunnskap til kritisk tenkning (NOU 2015:8, s. 79-80). Her, som

tidligere, demonstrerer ikke NOU 2015:8 noe klart skille mellom det “å reflektere” og det “å tenke kritisk”.

Som illustrert i kapittel 1 kjennetegnes refleksjon ved at man gjennomgår fire faser: (1) konfronterende, (2) eksplorativ, (3) vurderende og (4) transformativ (Lutnæs, 2015, s. 8). Ved å gjennomgå disse fasene i løpet av et arbeid foretar man en egenvurdering: Hvilket problem står jeg overfor nå? Hva skal jeg gjøre for å komme meg videre? Hvilke alternativer har jeg, og hva vil være det beste? Selv om refleksjon som komponent av egenvurdering ikke “mates inn med teskje” like eksplisitt som jeg illustrerer her, kan det tolkes inn ved å lese NOU-ens beskrivelser av de to fagovergripende komeptansene som er nevnt ovenfor.

Avhandlingens beskrivelse av kritisk tenkning i kapittel 1 refererer til en mer omfattende form for refleksjon, som drar problemstillingen man arbeider med et skritt videre og ser utenfor bare seg selv. Jeg betrakter også dette som en egenvurdering, ved at man gjennomgår de fire fasene og i tillegg evner en dypere og mer altomgripende form for refleksjon. Ludvigsen-utvalget bruker i sin beskrivelse av kritisk tenkning (og problemløsning) beskrivelsen “resonnere og analysere, identifisere relevante spørsmål og bruke relevante strategier for å løse problemer. Å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder...” (NOU 2015:8, s. 10). I sin helhet er dette en beskrivelse av refleksjon og egenvurdering. Med denne beskrivelsen som utgangspunkt for å arbeide med kritisk tenkning i skolen fordrer det at de styringsdokumenter som baserer seg på NOU 2015:8 utdyper eller legger ved utfyllende beskrivelser av hva begrepet innebærer, dersom lærere i ulike skoler skal kunne forstå og anvende begrepet på lik måte.

I St meld 28 kan man også lese at elevens egenvurdering er plassert under undervisvurderingen. I utdypingen av egenvurderingens forutsetninger trekker departementet frem refleksjon som viktig komponent ved bruk påstander ved epistemisk modalitet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 58-59). Bruken av epistemisk modalitet styrker leserens oppfattelse av “sannhet” i departementets påstander, og uttrykker også høy grad av forpliktelse for de som skal sørge for at elevens egenvurdering blir inkludert i undervisvurderingen.

I avsnittet på side 58-59 i St meld 28 som er trukket frem i analysen, uttrykker departementet først tosidigheten ved behovet for refleksjon i opplæringen. For det første trenger elevene å kunne reflektere over eget arbeid, men de skal også gjennom refleksjon utvikle evnen til å lære. Videre presiserer departementet at metakognisjon og egenvurdering henger tett sammen (Kunnskapsdepartementet, 58-59). Her kan man trekke intertekstuelle koblinger av latent art til NOU-ens kompetanseområde “å kunne lære” hvor metakognisjon og selvregulering er hovedkomponenter (NOU 2015:8, s. 10). Videre forteller departementet at god undervisningsvurdering og egenvurdering i fag har den gevinst at elevene reflekterer bedre over egen utvikling på andre områder, og trekker frem læring, læringsprosesser og læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 58-59).

En styrke ved dette avsnittet og St meld 28 generelt er at departementet gjennomgående i høy grad har eleven som fokus. Dette er illustrert i analysen hvor det kommer frem at elevene er subjektet i setningene, og dermed ikke kun en passiv mottaker. Denne vinklingen skiller seg fra NOU 2015:8 hvor det kan være en tendens til at elevene blir plassert som objekt eller indirekte objekt. Dette er kort illustrert i analysen av NOU-ens tre hovedspørsmål. Dette viser seg også i at refleksjonsbegrepet kun knyttes til eleven 1 av 19 ganger i kapittelet “undervisning og vurdering” (NOU 2015:8, s. 73-87). For å eventuelt nyansere fremtoningen som dreier mot en instrumentell og konkurransestyrt utdanningsdiskurs kunne et grep eksempelvis vært å kalle dette kapittelet for “læring og vurdering”. Her plasseres eleven i høyere grad i fokus, fremfor de andre aktørene i skolen. Departementet oppfattes således som innehaver av et mindre instrumentelt syn på skole og utdanning, enn det Ludvigsen-utvalget greier å formidle i NOU 2015:8. En slik utvikling oppleves positiv ved at en konkurransedrevet utdanningsdiskurs også evner å fokusere på elevene og dermed gi dem status som aktive aktører i et samfunn i endring.

### **Fagspesifikk omtale av vurdering**

Kompetansemålene utgjør grunnlaget for undervis- og sluttvurderingen.

Retningslinjer-LK20 presiserer at elevenes deltakelse i vurderingsarbeidet skal være et prinsipp. Deltakelse i vurderingsarbeidet skal bidra til oppøving av elevenes refleksjon over egen læring (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 9). Dette samsvarer i høy grad med tankegodset som blir presentert i både NOU 2015:8 og St meld 28 (NOU 2015:8, s 80; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 58-59). Dette er også i høy grad videreført og ivaretatt i

LK20-kh. Begrepet egenvurdering brukes ikke, men er å finne i meningsinnholdet som formuleres i bestemmelsene både om den formative og den summative vurderingen. Det fremheves at det er lærerens plikt og oppgave å legge til rette for elevmedvirkning. Elevene skal få mulighet til å sette ord på hva de føler at de får til, og reflektere omkring egen faglig utvikling både når det gjelder prosess og produkt. Refleksjon er benyttet som gjennomgående begrep for å vise til at elevens egne vurderinger står sentralt i bestemmelsene om undervisvurdering. Begrepet refleksjon benyttes også i bestemmelsen om standpunktvurdering, sammen med begrepene “forståelse” og “kritisk tenkning” (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Denne formuleringen peker tilbake på definisjonen av kompetansebegrepet fra Retningslinjer-LK20 (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5), og bidrar til at LK20-kh og Retningslinjer-LK20 snakker godt sammen. Utdanningsdirektoratet fremhever at undervisvurderingen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019a), og stadfester dermed at undervisvurderingen skal bidra til å utvikle kritisk tenkning siden dette er en del av kompetansebegrepet slik defineres i Retningslinjer-LK20 (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5).

I den fagspesifikke omtalen av vurdering kommer det tydeligere frem at refleksjon og kritisk tenkning er former for egenvurdering, ved at det er disse begrepene, sammen med “forståelse”, som brukes for å forklare hvordan eleven skal medvirke i vurderingsarbeidet. Dialog trekkes også frem som sentralt i undervisvurderingen. At elevene skal reflektere over egen faglig utvikling knyttet både til prosess og produkt, viser at elevmedvirkning står sentralt i hele arbeidsprosessen, fra start til slutt (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

At refleksjon vies såpass mye plass i den fagspesifikke omtalen av vurdering, åpner opp for flere muligheter til å vurdere kritisk tenkning. Dette kommuniserer dårlig med hvordan kompetansemålene i kunst og håndverk er formulert, fordi begrepet kritisk tenkning ikke brukes eksplisitt i kompetansemålene, men må tolkes inn. Hvorvidt kritisk tenkning tolkes inn i formuleringene er avhengig av hvem som leser kompetansemålene, og i hvilken grad han/hun evner å trekke paralleller mellom disse og bestemmelsene om vurdering. Det oppleves problematisk at dette uttrykkes såpass lite i kompetansemålene, siden de er utgangspunkt for lærerens vurdering. Dette kan bidra til en konflikt mellom hva som skal vektlegges - bestemmelsene om vurdering eller kompetansemålene. Her vil det spille en stor

rolle hvorvidt læreren evner å formulere gode lokale kjennetegn på måloppnåelse, og i hvilken grad han/hun lager arbeidsoppgaver som legger opp til både oppnåelse av innholdet i kompetansemålene og mulighet til å vise evne til kritisk tenkning.

### ***Vurdering av kritisk refleksjon***

Både Retningslinjer-LK20 og den fagspesifikke omtalen av vurdering i LK20-kh presiserer at den formative og summative vurderingen i faget skal være basert på kompetansemålene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 8; Utdanningsdirektoratet, 2019a). I kraft av at kritisk tenkning er en del av kompetansebegrepet, slik det defineres i Retningslinjer-LK20 (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5), forpliktes lærerne til å vurdere elevenes evne til kritisk tenkning. Selv om begrepet kritisk tenkning ikke brukes i kompetansemålene i læreplanen for kunst og håndverk, påpekes det i Retningslinjer-LK20 at begrepsbruken knyttet til “kritisk tenkning” vil variere fra fag til fag (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 15).

For å identifisere kritisk tenkning i den nye læreplanen er man derfor avhengig av å knytte kritisk tenkning opp mot de ulike verbene som brukes i læreplanen. Verbbeskrivelsene er vedlagt som støtte til læreplanen i den nettbaserte versjonen. Som drøftingen vil vise kan både “å anvende”, “å dokumentere”, “å bruke”, “å drøfte”, “å utforske”, “å vurdere”, “å reflektere” og “å forstå” knyttes opp mot utøvelse av kritisk tenkning. Verbene kan også knyttes opp mot refleksjon, slik at læreren må være bevisst på, og tydelig i sin bestilling hva som forventes når han/hun utvikler undervisningsopplegg og lokale kjennetegn på måloppnåelse. Kritisk tenkning *kan* også inneholde elementer av kreativitet og innovasjon, og disse begrepene kan brukes for å identifisere og/eller beskrive kritisk tenkning i kompetansemålene.

Elevens egenvurdering fremstår som viktig for å kunne vise evne til kritisk tenkning. Elevene skal øves opp i å vurdere både prosess og produkt (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Gjennom dialog og egenvurdering får eleven mulighet til å sette ord på hvilke kritiske tankeprosesser han/hun har gjennomgått, og hvordan dette kan ha gitt utslag i sluttproduktet.

Utdanningsdirektoratet skriver i LK20-kh at underveisvurderingen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019a), og siden kritisk tenkning er en del av

kompetansebegrepet forstås det her som at den formative vurderingen skal bidra til at elevene utvikler evne til kritisk tenkning. Dersom eleven trenger hjelp til å igangsette den kritiske tenkningen, føler ubehag omkring noe den kritiske tenkningen har avdekket eller sliter med å komme seg videre fra en fase til en annen, kan læreren gjennom underveisvurderingen hjelpe eleven på vei videre. Elevens deltakelse i vurderingsarbeidet skal også ha den gevinst at han/hun reflekterer bedre over egen læring (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 9).

Underveisvurderingen kan altså brukes som middel for å fremme kritisk tenkning, mens standpunktvurderingen måler graden av oppnåelse av kritisk tenkning. Elevene skal få mulighet til å vise kompetanse innenfor kritisk tenkning i ulike sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

### **Kompetansebegrepet og vurdering**

Retningslinjer-LK20 bruker samme definisjon av kompetansebegrepet som St meld 28. Som analysen av St meld 28 viser har denne definisjonen intertekstuelle koblinger til NOU 2015:8 ved at tilegnelse og anvendelse av kunnskaper og ferdigheter for å løse oppgaver i ulike sammenhenger er videreført som hovedpunkt. Sammenhengen mellom dette og “kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger” (NOU 2015:8, s. 14) er ikke videreført. Til forskjell fra NOU 2015:8 inkluderer St meld 28 og Retningslinjer-LK20 forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i sin definisjon (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 28; Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5). St meld 28 og Retningslinjer-LK20 evner også i større grad å knytte læring og utvikling av kompetanse til grunnopplæringens tosidige dannelses- og utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 13; Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5). Komeptansemålene i læreplanen utgjør grunnlaget for underveis- og sluttvurderingen (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 9).

De fagovergripende kompetanseområdene fra NOU 2015:8 er ikke videreført, i tråd med departementets anbefalinger. Noe av innholdet fra disse kompetanseområdene er likevel inkludert i listen med verbbeskrivelser. Et eksempel på dette er beskrivelsen av verbet “å reflektere” som blant annet innebærer refleksjon over egen læring, og å prøve ut egne tanker

og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 17). Denne beskrivelsen har intertekstuelle koblinger til den fagovergripende kompetansen “å kunne lære” (NOU 2015:8, s. 10). Et annet eksempel er verbet “å presentere” som betyr å vise, forklare og legge frem et faglig emne eller produkt (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 17). Dette har intertekstuelle koblinger til det fagovergripende kompetanseområdet “å kunne kommunisere, samhandle og delta” fra NOU 2015:8 (NOU 2015:8, s. 10).

### **Anvendelse av verb i kompetansemål**

Departementet knytter kritisk tenkning og refleksjon sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5). Denne sammenhengen diskuteres også i drøftingen av sosial og emosjonell kompetanse i denne avhandlingen. Selv om kritisk tenkning er en del av kompetansebegrepet, og knyttes til utvikling av holdninger, presiserer jeg igjen at man i vurderingen av kritisk tenkning ikke skal vurdere elevens *holdninger*, men den kritiske tenkningen isolert. For å forklare hvordan disse kan isoleres fra hverandre vil jeg bruke verbbeskrivelsene i Retningslinjer-LK20 som referanseverktøy. Jeg anser dette som hensiktsmessig i sammenheng med at det i Retningslinjer-LK20 påpekes at begrepsbruken knyttet til kritisk tenkning vil variere (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 15). Som analysen viser nevnes kritisk tenkning eksplisitt én gang i listen med verbbeskrivelser. Den følgende teksten trekker frem verbbeskrivelser hvor kritisk tenkning kan tolkes inn og hvilke føringer dette gir for hvordan man kan vurdere kritisk tenkning. Jeg gir en innføring i implementering av kritisk tenkning både i verbene som er benyttet i LK20-kh etter 10. trinn, i tillegg til verb som ikke brukes etter 10. trinn. Hensikten med å også trekke frem sistnevnte er å belyse hvilke verb som kan egne seg til å beskrive lokale kjennetegn på måloppnåelse innenfor kritisk tenkning.

Verbene “å anvende” og “å dokumentere” er eksempler på verb som ikke er benyttet i kompetansemål etter 10. trinn i kunst og håndverk, men kan benyttes for å beskrive kjennetegn på måloppnåelse innenfor kritisk tenkning. Verbet “å anvende” knyttes sammen med en praktisk handling hvor eleven skal bruke både ferdigheter, kunnskaper, refleksjon og kritisk tenkning. I kompetansemål kan dette for eksempel komme til uttrykk gjennom å anvende relevant dokumentasjon. Verbet “å dokumentere” beskrives som å vise hva man har

gjort, samt hvordan og hvorfor (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 17). En vurdering av elevens anvendelse/bruk av kritisk tenkning, i tillegg til kunnskaper, ferdigheter og refleksjon, vil i gitt tilfelle være en vurdering av elevens dokumentasjon av arbeidsprosess, produkt eller tjeneste. I dokumentasjonen kan eleven vise til hvilke valg han/hun har tatt og på hvilket grunnlag. Grad av måloppnåelse vil være avhengig av i hvor stor grad eleven evner å vise til velbegrunnede valg i dokumentasjonen og på hvilken måte han/hun har reflektert/tenkt kritisk rundt disse valgene.

Verbet “å bruke” henger nært sammen med “å anvende”. “Å bruke “ refererer til å gjøre seg nytte av noe eller å utføre en handling for å oppnå et mål (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 17). I LK20-kh knyttes dette verbet opp mot hensiktsmessig og miljøbevisst bruk av verktøy og materialer i kompetansemål etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette kan knyttes til eksempelet om leirekopp som anvendes i kapittel 1 i denne avhandlingen, hvor eleven står overfor valget om å hente ny leire eller tilføre vann på den tørre leiren. Vurderingen av kritisk tenkning vil her være basert på elevens grunngeving for hvorfor, og på hvilken måte han/hun gjør nytte av noe (leiren), eller utfører en handling (henter ny leire eller tilfører vann) for å nå et mål (kopp av leire).

Verbet “å drøfte” innebærer å belyse en sak ved å dra frem forskjellige sider ved den, og argumentere for og imot. En drøfting kan avsluttes med en konklusjon (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 17). Beskrivelsen av dette verbet har interne intertekstuelle koblinger til departementets beskrivelse av kritisk tenkning, hvor oppøvelse av kritisk sans knyttes sammen med å kunne se en sak fra flere sider. Verbet er ikke benyttet i kompetansemål etter 10. trinn i LK20-kh, men kan benyttes i kjennetegn på måloppnåelse innenfor kritisk tenkning. “Å drøfte” har likheter med beskrivelsen av verbet “å utforske”, som benyttes i 3 kompetansemål etter 10. trinn i LK20-kh (Utdanningsdirektoratet, 2019a). “Å utforske” innebærer blant annet å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Dette har igjen likhetstrekk med verbet “å vurdere” som betyr å overveie ulike sider ved et saksforhold eller synspunkt. “Å vurdere” kan også omfatte å bedømme kvaliteten ved et produkt eller en prosess (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 15). Vurdering av elevens evne til å drøfte og utforske må således være begrunnet med i hvilken grad eleven kritisk evner å sette seg inn i ulike perspektiver i en sak og hvilke



argumenter eleven fremmer for begge sider. Som verbbeskrivelsen forteller kan eleven fatte en konklusjon og ta parti med den ene eller andre siden, men graden av måloppnåelse vil bestemmes ut fra hvilke argumenter eleven fremmer for de ulike sidene av saken. For å kunne drøfte forutsetter det at man har forstått saksområdet. “Å vurdere” er benyttet i to kompetansemål etter 10. trinn i LK20-kh (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Verbet “å forstå” vil si å oppfatte meningen med noe, skjønne hva som blir kommunisert eller hvordan noe henger sammen. Forståelse i kjennetegn på måloppnåelse kan konkretiseres til å drøfte ulike alternativer, forklare, sammenligne metoder eller vurdere kvalitet (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 17). Å vurdere kvalitet kan knyttes opp mot både egenvurdering og vurdering av andres arbeid, og er tett forbundet med refleksjon.

Verbet “å reflektere” innebærer å undersøke og å tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. I tillegg kan man reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre forståelse og innsikt (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 17). Formuleringen “å kunne reflektere kritisk” er det nærmeste man kommer i å konkretisere kritisk tenkning i kompetansemål etter 10. trinn i LK20-kh (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Hvordan man vurderer elevens refleksjon vil være avhengig av omstendighetene rundt vurderingssituasjonen, og på hvilken måte eleven får anledning til å vise at han/hun har reflektert. Refleksjon kan altså ikke vises kun gjennom et sluttprodukt, men er avhengig av å dokumenteres eller å bli presentert i annen form. Eleven kan vise refleksjon gjennom å drøfte, anvende, bruke, sammenligne, osv. I den grad eleven evner å reflektere kritisk og saklig omkring et emne, ser seg selv i det store bildet og viser evne til å reflektere over egne holdninger og handlinger, møter fakta på en undersøkende måte og viser til alternativer og løsninger som utfordrer etablerte holdninger og/eller handlingsmønstre, vil være bestemmende for å skille mellom hvorvidt eleven har reflektert eller utført kritisk tenkning. Som vist i drøftingen av begrepene refleksjon og kritisk tenkning, eksisterer det forskjeller i betydning. Refleksjon behøver ikke å være kritisk. I en vurderingssituasjon er det viktig at læreren er tydelig i sine vurderingskriterier om hvorvidt grad av måloppnåelse oppfylles basert på kritisk tenkning eller refleksjon uten prefikset kritisk. Tydelige vurderingskriterier skaper forutsigbarhet og et transparent vurderingsregime.

### ***Kompetansemål etter 10. trinn***

I den nettbaserte støtten til LK20-kh finner man igjen de samme verbbeskrivelsene som i Retningslinjer-LK20. Den følgende teksten vil gi en kort gjennomgang av hvordan disse verbene er tatt i bruk i noen av kompetansemålene etter 10. trinn i LK20-kh, og gi forslag til hvordan kritisk tenkning kan forstås inn i kompetansemålene med utgangspunkt i hvilke verb som er brukt og hvilken sammenheng de er plassert i. Dette plasseres også i sammenheng med vurdering, hvor jeg har støttet meg til Utdanningsdirektoratets utkast til *Kjennetegn på måloppnåelse - kunst og håndverk 10. trinn* (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Etter 10. trinn skal eleven kunne “utforske muligheter innenfor håndverksteknikker og egnet teknologi ved å bearbeide og sammenføre harde, plastiske og myke materialer”.

(Utdanningsdirektoratet, 2019a). Kompetansemålet er plassert i sammenheng med det tverrfaglige temaet “bærekraftig utvikling”. Dette aspektet kommer ikke tydelig frem i formuleringen, men kan tydeliggjøres ved å se på progresjonsplanen. Kompetansemålet skal følge progresjonen fra følgende kompetansemål etter 7. trinn: “eleven skal kunne bruke ulike håndverktøy og elektriske verktøy for å bearbeide og sammenføre harde, plastiske og myke materialer på en trygg og miljøbevisst måte” (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Kompetansemålet fra 10. trinn som forteller at elevene skal kunne “vurdere materialers holdbarhet og muligheter for reparasjon og gjenbruk, og bruke ulike verktøy og materialer på en hensiktsmessig og miljøbevisst måte”, knyttes også opp mot det tverrfaglige temaet bærekraft (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Elevene må veie opp og vurdere sine valg i arbeidsprosessen, samt gjøre vurderinger av kvaliteten og holdbarheten i ulike materialer i et bærekraftsperspektiv. Kritisk tenkning kan knyttes til disse to kompetansemålene fra 10. trinn ved at elevene i arbeidet med å utforske mulighetene innenfor håndverksteknikker må være bevisst på bærekrafts- og miljøperspektivet i sitt arbeid. Eksempelvis vil en elev med høy grad av måloppnåelse bruke håndverksteknikker med nøyaktighet og presisjon, samt gjennom utforskning tilpasse bruk av materialer og verktøy på en sikker og funksjonell og - ikke minst - miljøbevisst måte. Å vite hvordan man handler på en miljøbevisst måte i sitt arbeid, krever kritisk tenkning og høy grad av bevissthet i alle ledd av arbeidsprosessen. Å lage skrot ut av gammelt skrot er ikke bærekraftig, selv om det er gjenbruk av gamle materialer. Kritisk tenkning kan bidra til å belyse denne siden ved redesign, og bidra til bevissthet rundt holdbarhet og funksjon.

Etter 10. trinn skal eleven kunne “analysere hvordan identitet og stedstilhørighet kommuniseres i arkitektur, klestradisjoner, kunst eller gjenstander, og integrere kulturelle referanser i eget skapende arbeid” (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Verbet “å analysere” kan bety en grundig og systematisk behandling av enkeltelementer og sammenhengen mellom disse. Eksempelvis kan elevene undersøke samisk håndverk (duodji), kultur og klesdrakter, for å kunne se sammenhenger mellom de tre enkeltemnene, hvordan identitet og stedstilhørighet kommuniseres, og bruke funn fra analysen i eget arbeid. Denne analysen forutsetter ikke evnen til kritisk tenkning, men er avhengig av refleksjon uten prefikset kritisk. For å inkludere kritisk tenkning som element i denne analysen er man avhengig av å også ha et samtidig blikk på egne virkelighetsoppfatninger og utforske alternative praksiser. Eksempelvis kan dette være en tankeprosess rundt hvorvidt ikke-samer er berettiget til å bruke samiske elementer i sitt håndverk og imitere duodji, på en respektfull og ikke-krenkende måte og hvorfor noen samer vil kunne mene at utøving av duodji er forbeholdt kun samene. Vurderingen av elevens måloppnåelse innenfor dette kompetansemålet vil være avhengig av i hvilken grad eleven evner å beskrive, forklare eller vurdere funksjon, holdbarhet og estetisk uttrykk. En elev som evner å reflektere over hvordan visuell og materiell kultur bidrar til å forme identitet, hverdagsliv og samfunnsutvikling, vil kunne oppnå høyere grad av måloppnåelse enn en elev som bare er i stand til å nevne eksempler på dette. Hvorvidt eleven gjennom sin refleksjon har utført kritisk tenkning vil være avhengig av i hvilken grad han/hun har reflektert over hvordan hans/hennes egne forutinntatte holdninger og tanker påvirker tankeprosessen og/eller i hvilken grad han/hun foreslår velbegrunnede alternativer og evner å forestille seg hvorfor noen kan være uenig i disse (se saken fra flere sider). Det kan være nødvendig at læreren er den som igangsetter og legger premisser og føringer for den kritisk tankeprosessen, og er bevisst på hvorfor det er hensiktsmessig at elevene bruker kritisk tenkning i arbeid med dette kompetansemålet. Den kritiske tenkningen skal ikke gå på bekostning av mengden praktisk skapende arbeid i verkstedene, men være en integrert del av det praktiske arbeidet elevene utfører i faget.

Etter 10. trinn skal elevene kunne “reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess” (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette kompetansemålet er derfor det nærmeste man kommer bruk av begrepet kritisk tenkning i kompetansemål i LK20-kh. Verbet ”å reflektere” beskrives som nevnt i

Retningslinjer-LK20 som det å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Gjennom refleksjon skal man prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre forståelse og innsikt (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 17). Ved at LK20-kh presiserer at refleksjonen skal være kritisk, indikerer større krav til måloppnåelse hos elevene i arbeid med dette kompetansemålet. Refleksjonen skal ikke være på et generelt eller overfladisk nivå, men være av kritisk og granskende art. Arbeid med dette kompetansemålet kan for eksempel være å tenke kritisk omkring reklamefilmer og hvordan reklamebransjen formidler budskap og innhold, eller å tenke kritisk rundt ulike visuelle fremstillinger av politiske budskap og identifisere propaganda eller hvordan man kan skjule ideologi i en visuell fremstilling. I vurderingen av elevens arbeid med kritisk tenkning i dette kompetansemålet vil høy måloppnåelse innebære at eleven for det første har et kritisk blikk på undersøkelsesområde, for det andre utforsker en bredde av teknikker og visuelle uttrykk i eget skapende arbeid, og for det tredje selv evner å reflektere kritisk over egne og andres visuelle virkemidler. En elev med middels måloppnåelse vil kanskje bare kunne reflektere kritisk omkring egen bruk av visuelle virkemidler, og ikke være i stand til å identifisere dette i andres arbeider.

### **Hvilke føringer har sentrale styringsdokumenter gitt for vurdering av kritisk tenkning i kunst og håndverk på ungdomstrinnet?**

I NOU 2015:8 og St meld 28 belyses det både et behov for videreutvikling av vurderingspraksis og en satsning på de praktiske og estetiske fagene (NOU 2015:8, s. 13;25;80; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 48;58-60). Retningslinjer-LK20 viderefører definisjonen av kompetansebegrepet fra St meld 28, hvor kritisk tenkning er inkludert som en del av begrepet (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 28; Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5). I kraft av at kompetansemålene utgjør grunnlaget for underveis- og sluttvurderingen, legger dette derfor føringer for at kritisk tenkning skal vurderes. I den fagspesifikke omtalen av vurdering kommer det tydeligere frem at refleksjon og kritisk tenkning er former for egenvurdering, ved at det er disse begrepene, sammen med “forståelse”, som brukes for å forklare hvordan eleven skal medvirke i vurderingsarbeidet. Dialog trekkes også frem som sentralt i underveisvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Retningslinjer-LK20 påpeker at begrepsbruken knyttet til kritisk tenkning vil variere (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 15), og i LK20-kh brukes blant annet

formuleringene “å reflektere kritisk” og “kritisk undersøkelse”, i tillegg til at kritisk tenkning kan tolkes inn i ulike verb som anvendes i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I den fagspesifikke omtalen av vurderingen i LK20-kh brukes ikke begrepet egenvurdering eksplisitt, men er å finne i meningsinnholdet i omtalen av undervisningsvurdering. Begrepet kritisk tenkning er benyttet i bestemmelsene om standpunktvurdering, men ikke representert i noen av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er ikke grunnlag for å hevde at mulighetene ikke ligger til rette for at læreren skal kunne vektlegge kritisk tenkning i kunst og håndverk. Inkludering eller ekskludering av kritisk tenkning i undervisningsopplegg og lokale kjennetegn på måloppnåelse vil være avhengig av læreren.

Kritisk tenkning kommer til uttrykk i teksten “Om faget” på følgende måte: (1) Kritisk tenkning er å finne igjen i formuleringer fra teksten “Om fagets relevans og sentrale verdier” hvor det heter at elevene gjennom å delta i estetiske prosesser skal få erfaringer med å forestille seg det som enda ikke er (Utdanningsdirektoratet, 2019a), noe som er relevant for både innovasjon, kreativitet og kritisk tenkning. (2) Begrepet kreativitet er å finne igjen under kjerneelementet “kunst- og designprosesser”, sammen med “problemløsning, nysgjerrighet, skaperglede og utholdenhet” (Utdanningsdirektoratet, 2019a), som er beskrivende kjennetegn på kritisk tenkning. (3) Formuleringen “kritisk undersøkelse” forbindes med evne til å ta etiske valg under det tverrfaglige temaet “bærekraftig utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2019a), og dette forstås som synonymt med evne til kritisk tenkning. (4) Formuleringen “å reflektere kritisk” som anvendes under det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap”, den grunnleggende ferdigheten “å kunne lese” og i ett kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2019a), tolker jeg som synonymt med formuleringen “kritisk tenkning”. Disse fire punktene legger føringer, det vil si forventninger til lærerens undervisningsplanlegging og følgelig også vurderingspraksis, ved at kritisk tenkning plasseres som en sentral komponent av fagets innhold. I planlegging av undervisning må læreren alltid ha i bakhodet hvordan elevene skal få mulighet til å vise kompetanse og hvordan denne kompetansen skal vurderes.

Kritisk tenkning kommer til uttrykk gjennom verbene som anvendes i kompetansemålene etter 10. trinn i LK20-kh. Drøftingen viser kan kritisk tenkning forstås inn i verbene “å bruke”, “å utforske”, “å vurdere” og “å reflektere”. Formuleringen “å kunne reflektere kritisk” er det nærmeste man kommer å konkretisere kritisk tenkning i kompetansemål i LK20-kh. Denne formuleringen peker på elevens kritiske refleksjon omkring tema som tas opp i undervisningen, men kan også omhandle elevens egenvurdering ved at eleven kan reflektere kritisk omkring egen læring. Denne kritiske refleksjonen kan igangsettes gjennom lærerens underveisvurdering hvor det presiseres at dialog mellom lærer og elev skal være sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I kraft av definisjonen av kompetansebegrepet fra St meld 28 er videreført i den nye læreplanen forpliktes læreren til å vurdere kritisk tenkning. Dette kan komme til uttrykk for elevene ved at læreren bruker begrepet eksplisitt eller anvender verb som speiler begrepets meningsinnhold i sin beskrivelse av lokale kjennetegn på måloppnåelse.

På følgende måte kommer kritisk tenkning til uttrykk i den fagspesifikke omtalen av underveisvurdering etter 10 trinn: (1) Gjennom bruk av kreative strategier og praktiske problemløsning i arbeid med visualisering skal elevene få vise og utvikle kompetanse i kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Kreativitetsbegrepet knytter seg til kritisk tenkning gjennom definisjonen gitt av NOU 2015:8 (NOU 2015:8, s. 10) og Retningslinjer-LK20 (Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 14). Problemløsning knyttes opp mot den fagovergripende kompetanse “å kunne utforske og skape” fra NOU 2015:8, hvor kritisk tenkning defineres (NOU 2015:8, s. 10), og til kompetansebegrepet fra St meld 28 og Retningslinjer-LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 28; Kunnskapsdepartementet & Sametinget, 2018, s. 5). (2) Drøftingen viser at begrepet refleksjon er nært forbundet med kritisk tenkning. Elevene viser og utvikler kompetanse gjennom “refleksjon over miljøbevisst forbruk, visuelle virkemidler, kulturelle referanser og håndverkskvalitet” (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I kraft av at kritisk tenkning er en del av kompetansebegrepet (det elevene skal vise og utvikle), forteller denne formuleringen at elevenes refleksjon skal inkludere kritisk tenkning. (3) Elevene skal få mulighet til å belyse utfordringer i samtiden gjennom skapende prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2019a), noe som refererer til selve essensen i kritisk tenkning. Kritisk tenkning igangsettes av tvil og ubalanse (her representert ved identifisering av utfordringer i samtiden) og avsluttes med

alternativer som utfordrer det etablerte (belysning gjennom skapende prosesser). (4) Elevens egenvurdering, “å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling når det gjelder både prosess og produkt” (Utdanningsdirektoratet, 2019a), er nedfelt i den fagspesifikke omtalen av undervisvurderingen i LK20-kh. Elevmedvirkning og egenvurdering er, som drøftingen har vist, tett forbundet med utvikling og mulighet for å vise evne til kritisk tenkning. De fire overnevnte punktene illustrerer tydelig at læreren forventes å inkludere kritisk tenkning i sin vurderingspraksis og at elevens egenvurdering som komponent av denne vurderingspraksisen er sentralt. Det er helt avgjørende at læreren legger til rette for at elevene får mulighet til å vise evne til kritisk tenkning, og her kan undervisvurderingen og elevens egenvurdering benyttes som middel.

Kritisk tenkning er altså å finne igjen i meningsinnholdet i LK20-kh, selv om eksplisitt bruk av begrepet er nokså fraværende. Det er ikke nødvendigvis slik at læreplanen gjennomføres i praksis, noe som fremkommer i Lutnæs’ (2019) undersøkelse av faglige forventninger i kunst og håndverk, hvor hun også påpeker at perspektivet “kritisk og medskapende samfunnsaktør” er totalt nedprioritert (Lutnæs, 2019, s. 60). Drøftingen viser viktigheten av at læreren evner å (1) inkludere kritisk tenkning i undervisningsopplegg og i vurderingen, herunder også inkludering av elevens egenvurdering, (2) er tydelig i sin bestilling til elevene om hvorvidt det forventes at han/hun skal reflektere eller vise evne til kritisk tenkning ved å utvikle gode kjennetegn på måloppnåelse og (3) selv er bevisst, samt gjør elevene bevisst, på meningsinnholdet i begrepet kritisk tenkning.

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke frem et avsnitt fra del to av drøftingen som viser essensen i hvordan jeg mener vurdering av kritisk tenkning burde utøves i praksis:

Undervisvurderingen kan brukes som middel for å fremme kritisk tenkning, mens standpunktvurderingen måler graden av oppnåelse av kritisk tenkning. Elevene skal få mulighet til å vise kompetanse innenfor kritisk tenkning i ulike sammenhenger, og det er lærerens ansvar å realisere dette (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

## **Kapittel 5. Praktisk-estetisk del**

Det praktisk-estetiske arbeidet er ikke en del av selve undersøkelsen, men fungerer som en kommentar til det skriftlige arbeidet. I den praktisk-estetiske delen av masteravhandlingen har jeg valgt å arbeide med brodering av tekst. Dette valget er tatt fordi jeg identifiserer likheter med arbeidsprosessen i et masterprosjekt, og det å arbeide med et broderi. I et broderi arbeider man med å sy sammen løse tråder for å skape et helhetlig bilde. I mitt masterprosjekt har jeg tatt opp ulike “tråder” (for eksempel skolens todelte oppdrag, diskursen omkring praktiske og estetiske fag, begrepene refleksjon versus kritisk tenkning) og “sydd” disse sammen til en helhet for å kunne svare på avhandlingens problemstilling.

For å skape sammenheng mellom det skriftlige arbeidet og den praktisk-estetiske delen har jeg valgt å arbeide bevisst med modalitet. Med et stadig blikk på visuell modalitet ønsker jeg å skape sammenheng mellom utstillingen min og metoden jeg har anvendt i det skriftlige arbeidet. Jeg gjør dette ved å se på modalitetsmarkører for multimodal analyse, og dermed fatte bevisste valg for hvilke modalitetsmarkører jeg bevisst bruker i arbeidet med å utforme tekst-broderiene mine.

### **Visuell modalitet**

Tekster har ikke absolutt mening, og det samme gjelder for bilder. Man kan heller si at bilder har et “meningspotensiale”. Den analytiske oppgaven blir dermed å finne hva som *kan* kommuniseres, like gjerne som å finne frem til hva som *er* kommunisert. Man kan finne modalitetsmarkører i tekster som forteller noe om meningsdannelse, men dette kan også foregå ved å bruke flere semiotiske ressurser enn bare språk. En multimodal analytiker vil være opptatt av hvordan individuelle tegn brukes for å kommunisere. Eksempelvis blir ofte fargen rødt assosiert med fare. Den multimodale analytikeren vil være interessert i det underliggende meningspotensialet i fargen rødt. Rødfargen kan være blass, svak eller kraftig, og meningspotensialet vil endres tilsvarende (Skrede, 2018, s. 93-95).

Jeg vil bruke ulike teknikker for å visualisere egen arbeidsprosess. I utstillingen vil jeg stille ut broderiene i runde rammer, som kan fungere som en representasjon av den “boblen” man er inne i når man skriver en masteroppgave. Teksten i de ulike broderiene er utført på samme



måte og har som hensikt å både gi informasjon om hva man kan lese om i masteravhandlingen og skape nysgjerrighet. Borden rundt teksten illustrerer min arbeidsprosess knyttet til emnene jeg har arbeidet med (se eksempel Figur 4). Jeg har totalt laget fem broderier, henholdsvis med tekstene (1) “NOU 2015:8, St meld 28, LK20”, (2) “Forståelse, refleksjon, kritisk tenkning”, (3) Skolens todelte oppdrag”, (4) “Fag med og uten riktig svar” og (5) “Føringer for vurdering” (se Figur 4 og vedlegg 1, 2, 3 og 4).

I metodekapittelet presenterte jeg ulike eksempler på epistemisk og deontisk modalitet i tekster. Man kan også snakke om modalitetsmarkører i visuell forstand. For å undersøke bruk av deontisk og epistemisk modalitet i visuell kommunikasjon kan man spørre seg hvilke visuelle virkemidler som er benyttet, og hvordan innholdet ville ha endret seg dersom man hadde benyttet andre visuelle virkemidler, det vil si hva slags meningspotensiale som ligger i ulik modalitet (Skrede, 2018, s. 96-98). Jeg har hatt fokus på tre ulike typer visuell modalitet når jeg har utarbeidet bordene rundt tekstene i broderiene.

<b>Oppsummering av tre ulike typer visuell modalitet</b>	
<b>Representasjon av detaljer</b>	Grader av detaljering, fra den enkleste strektegning til skarpe og detaljerte fotografier
<b>Kontekstualisering av bakgrunn</b>	Grader av bakgrunn, fra ikke-eksisterende via ufokuserte til maksimalt skarpe og detaljerte bakgrunner
<b>Fargemetning</b>	Grader av hvor mettede fargene er, fra full fargemetning til sort og hvitt

*Figur 3. Oppsummering av tre ulike typer visuell modalitet. Komprimert versjon av tabell hentet fra Skrede, J. (2018). Kritisk diskursanalyse. Oslo: Cappelen Damm. s. 98.*



*Figur 4. Broderi: "Skolens todelte oppdrag". Representasjon av detaljer: Detaljert frihåndsbrodering med én tråd i hele broderiet. Dette for å symbolisere at jeg selv fant ut at dette temaet var interessant med tanke på styringsdokumentene, uten at andre personer eller litteratur gjorde meg oppmerksom på det. Kontekstualisering av bakgrunn: Heltrukken linje i borden med noen tråder som vikles inn i hverandre. Dette for å symbolisere at jeg hentet opp flere ulike "tråder" for å trekke min konklusjon, som jeg mener er ganske "rett frem", enkel å forstå og endelig. Fargemetning: Duse farger ytterst som blir sterkere desto lengre inn mot sentrum man kommer. Linjen rundt broderiet har samme sterke farge som i midten. Dette for å symbolisere egen usikkerhet i startfasen, og sterke tiltro til egne konklusjoner ettersom de ulike trådene ble dratt sammen. Eget bilde.*

## **Kapittel 6. Etske refleksjoner og tilbakeblikk på oppgaven**

Forskere kan ha ulike forhåndsoppfatninger om samme fenomen, og følgelig også ulik tilnærming eller fokus (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). I arbeidet med å undersøke tekstene som utgjør datamaterialet i denne avhandlingen har jeg både bevisst og ubevisst blitt påvirket av min forståelseshorisont, min forforståelse med kunnskaper, erfaringer og oppfatninger av virkeligheten, og dette kan ha påvirket *hva* jeg har observert, og *hvordan* disse observasjonene har blitt vektlagt og tolket. Datamateriale som brukes i samfunnsforskning er “teoriimpregneret”, det vil si at forskeren ikke starter med blanke ark og går løs på en undersøkelse helt uten oppfatninger omkring undersøkelsesemnet, eller forventninger og hypoteser om resultatet. I analysen foretar forskeren en utvelgelse av hvilke data som anvendes og presenteres. Informasjon blir tolket, og tillagt mening som i større eller mindre grad er påvirket av forskerens forhåndsoppfatninger og hvilke elementer forskeren tillegger mest vekt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22-23). I en dokumentanalyse (i mitt tilfelle kritisk diskursanalyse) gir tekstene informasjon om et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt, ofte med tanke på spesifikke lesere, og forteller noe om forfatterne, deres virkelighetsforståelse, meninger og faktabeskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88). I mitt arbeid har jeg vært bevisst på at jeg er en utvelgende aktør, og at mitt utvalg av hvilke data jeg tillegger vekt ikke er uavhengig av mine egne forhåndsoppfatninger. For å underbygge egne tolkninger har jeg støttet meg til andre forskere og ulik litteratur i drøftingen av mine funn og tolkninger.

I all forskning vil man være interessert i hvor pålitelige data er, altså dens reliabilitet. Reliabilitet refererer til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides. Validitet refererer til gyldighet, og dreier seg om hvor gode eller relevante data er for å representerer et fenomen eller en virkelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23-24). For denne avhandlingens vedkommende vil det mest interessante med tanke på validitet og reliabilitet være (1) mitt utvalg av tekster og (2) hvordan jeg har behandlet disse tekstene. (1) Problemstillingen er avgjørende for hvilke tekster man tar utgangspunkt i og hvilke utdrag man trekker frem. I tillegg til tekster benyttes teori som er relevant for problemområdet og samspiller med datamaterialet som analyseverktøy (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88). I utvalg av tekster har jeg

vurdert dokumentenes troverdighet i forhold til formålet de skal si noe om, representativitet (er tekstene dekkende for mitt undersøkelsesområde?) og tolkning/betydning (kan innholdet gi meg svar på problemstillingen?). Mitt utvalg har også vært basert på kronologisk rekkefølge frem mot LK20. I en mer omfattende avhandling kunne det vært interessant å også sett på NOU 2014:7 og høringssvarene knyttet til NOU 2015:8 og læreplanforslagene. Det kunne også vært relevant og interessant å sett nærmere på sammensetningen av personer i Ludvigsen-utvalget med tanke på alder, stilling, bakgrunn og kobling til praktisk undervisning i skolen. Det samme gjelder for de personene som har utviklet læreplanen for kunst og håndverk. (2) I min behandling av tekstene mener jeg at jeg har tegnet et pålitelig og realistisk bilde av de ulike styringsdokumentene, ved grundig gjennomgang fra perm til perm og utvelgelse basert på relevans for problemstillingen. Likevel må min utvelgelse sees i sammenheng med min rolle som utvelgende aktør med tidligere kunnskaper og holdninger i “erfarings-ryggsekken”, som *kan* ha ledet frem til en selektiv tolkning. For å kunne gi avhandlingen reliabilitet har jeg støttet meg til andre forskere som har studert samme eller lignende fenomener, noe som betegnes som interreliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Eksempelvis skriver jeg i drøftingen under “fag med og uten “riktig svar”” at flere hevder at kunst og håndverk er et pustehull i skolehverdagen, slik jeg opplever at Ludvigsen-utvalget tidvis skisserer det. For å gi denne påstanden reliabilitet støtter jeg meg til Gerhardsen (2015), Limstrand og Abrahamsen (2009) og Østrem (2012).

I tråd med kritiske realistisk syn erkjenner jeg at all kunnskap er feilbarlig, og kan avskrives dersom det ankommer nye undersøkelser som kan motbevise mine konklusjoners gyldighet eller relevans. Konklusjonene i denne avhandlingen er basert på teori, empiri, analyse og tolkning. Jeg har forsøkt å utføre en så systematisk analyse som mulig av hovedtrekkene og meningsinnholdet i tekstene, for å kunne svare på problemstillingen på en relevant, troverdig og velbegrunnet måte, og håper at mine funn kan bidra til fagutvikling og være til nytte for praksisfeltet.

## Referanser

Bakken, H. B. (2015). Kritisk tenkning i norsk skole - stolthet eller krise? Hentet 20. mars 2020 fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning/kritisk-tenkning-i-norsk-skole---stolthet-eller-krise/511879>

Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K., Hjørdemaal, F. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 2014 (4), s. 19-31.

Brookfield, S. (2010). Critical Reflection as an Adult Learning Process. I Lyons, N. *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective theory* (s. 215-236). Germany: Springer Verlag.

Buch-Hansen, H., & Nielsen, P. (2005). *Kritisk Realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag

Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tenker*. Århus: Forlaget Klim.

Faggruppen for kunsthøgskole, mediefag og idrett NTNU (2015). Høringsinnspill NOU 2015:8 - Fremtidens skole. Hentet 3. februar 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---nou-2015-8-fremtidens-skole.-fornyelse-av-fag-og-kompetanser/id2422874/?uid=b45994c8-b748-41a0-9fc4-8c936fa51028>

Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse - en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.

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

Fellesrådet for kunstfag i skolen (2015). Høringsinnspill NOU 2015:8 - Fremtidens skole. Hentet 3. februar 2020 fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/0df3bc225d524dc7a672012cebc532a9/fks.pdf?uid=Felles%C3%A5det\\_for\\_kunsthagene\\_i\\_skolen](https://www.regjeringen.no/contentassets/0df3bc225d524dc7a672012cebc532a9/fks.pdf?uid=Felles%C3%A5det_for_kunsthagene_i_skolen)

Flatås, R. M. (2018). *Dybdelæring, kritisk og kreativ tenkning - Metoder og øvelser*. Oslo: Pedlex.

Flem, I. L. (2012). *I møtet med materialitet og mening: En undersøkelse av rådende holdninger og fremtidige perspektiver til faget kunst og håndverk*. (Masteravhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet 2. september 2019 fra <https://oda.hioa.no/en/i-motet-mellom-materialitet-og-mening-en-undersokelse-av-radende-holdninger-og-fremtidige-perspektiver-til-faget-kunst-og-handverk>

Freire, P. (1999). *De undertrykte pedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk

Fylkesmann i Sør-Trøndelag (2015). Høringsinnspill NOU 2015:8 - Fremtidens skole. Hentet 3. februar 2020 fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/0df3bc225d524dc7a672012cebc532a9/fyst.pdf?uid=Fylkesmannen\\_i\\_S%C3%B8r-Tr%C3%B8ndelag](https://www.regjeringen.no/contentassets/0df3bc225d524dc7a672012cebc532a9/fyst.pdf?uid=Fylkesmannen_i_S%C3%B8r-Tr%C3%B8ndelag)

Gerhardsen, A. (2015). Pisasjokket har ødelagt for de estetiske fagene. *Periskop*. Hentet 24. mars 2020 fra <http://www.periskop.no/pisasjokket-odelagt-estetiske-fagene/>

Grue, J. (2019). Diskurs. Hentet 2. september 2019 fra <https://snl.no/diskurs>

Haabesland, A. Å. & Vavik, R. (2001). *Kunst og håndverk – hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget

Hassel, R. (2017). *Lærer, jeg er ferdig! Faglæreres tanker og praksis rundt elevers motivasjon og mening ved vurdering for læring i skolefaget kunst og håndverk.* (Masteravhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet 20 mars 2020 fra <https://oda.hioa.no/en/item/laerer-jeg-er-ferdig-faglaereres-tanker-og-praksis-rundt-elevers-motivasjon-og-mening-ved-vurdering-for-laering-i-skolefaget-kunst-og-handverk>

Helgestad, L. J. (2014). *"Kjempefint!": Om dialogen innenfor formativ vurdering i skolen og i eget skapende arbeid.* (Masteravhandling, Høgskolen i Telemark). Hentet 20 mars 2020 fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2438697>

Høgskolen i Volda (2015). Høringsinnspill NOU 2015:8 - Fremtidens skole. Hentet 3. februar 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---nou-2015-8-fremtidens-skole.-fornyelse-av-fag-og-kompetanser/id2422874/?uid=ed7ef3a2-c961-4cca-9a63-1fcdbd60dfe0>

Høihilder, E. K. (2011). *Elevvurdering - Metodebok for lærere i grunnskolen.* Oslo: Pedlex.

Hammerborg, L. J. S. (2015). *Vurdering for læring og undervisningsmetoder i kunst og håndverk - Min historie om en reise i et vurderingslandskap.* (Masteravhandling, Høgskolen i Hedmark). Hentet 20 mars 2020 fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2393821/Hammerborg.pdf?sequence=1>

Härdis, S. M. (2014). *Vurdering og kompetanse i kunst og håndverk.* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet 20 mars 2020 fra [https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/363/Hardi\\_S-tephanie\\_Marie.pdf?sequence=2](https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/363/Hardi_S-tephanie_Marie.pdf?sequence=2)

Imsen, G. (2000). *Elevers verden - innføring i pedagogisk psykologi.* Oslo: Universitetsforlaget.

Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E. & Sandvik, M. (2019). *Kritisk tenkning i klasserommet.* Hentet 20. mars 2020 fra



<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>

Jensen, S. (2019, 2. september). Dette er snikislamisering. *VG*. Hentet 2. september 2019 fra [https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/vQbPVX/dette-er-snikislamisering?utm\\_source=vgfro nt&utm\\_content=row-1](https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/vQbPVX/dette-er-snikislamisering?utm_source=vgfro nt&utm_content=row-1)

Kunnskapsdepartementet (2006). *...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 2006-2007). Hentet 3 februar 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Kunnskapsdepartementet (2015). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet 22 desember 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet (2019a). *Strategi for fagfornyelsen* (Strategirapport). Hentet 21. mars 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2019b). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Strategirapport). Hentet 5. februar 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

Kunnskapsdepartementet & Sametinget (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S - Til bruk for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget*. Hentet 17. februar 2020 fra <https://www.udir.no/contentassets/d17329d700824c6386d1a1b41acb61c5/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd-ny-11.10.2018-004.pdf>



- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole - utdanningshistorie for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lim, L. (2015). «Critical thinking, social education and the curriculum: for grounding a social and relational epistemology». *The Curriculum Journal*. 26(1), s. 4–23.
- Limstrand, K. & Abrahamsen, G. (2013). Bedre vurdering for kunstfagene. Hentet 30. oktober 2019 fra [http://kunstkultursenteret.no/wips/305184255/module/articles/smId/1077619777/smTemplate/Les\\_mer\\_publicasjoner/template/2013-en-kolonne/](http://kunstkultursenteret.no/wips/305184255/module/articles/smId/1077619777/smTemplate/Les_mer_publicasjoner/template/2013-en-kolonne/)
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2017 (2), s. 119-130.
- Lutnæs, E. (2009). Vurdering i kunst og håndverk. *FORM 2009(4)*, s. 4-6. Hentet 27. september fra [https://docs.wixstatic.com/ugd/75f35c\\_6a2579f43707452fb5b234d8877a4a2a.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/75f35c_6a2579f43707452fb5b234d8877a4a2a.pdf)
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk – lærerens forhandlingsrepertoar* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Arkitektur og designhøgskolen i Oslo.
- Lutnæs, E. (2015). Kritisk refleksjon og systemorientert design: Bevisstgjøring og endringskompetanse gjennom Utdanning for bærekraftig forbruk. *FORMakademisk*; 8(1), s. 1-16. <http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1433>
- Lutnæs, E. (2019). Faglige forventninger i grunnskolefaget kunst og håndverk - Topoi fra læreres oppgavetekster. *Techné Series*; 26(1), s. 24-64. Hentet 14. mars 2020 fra <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/2957/3220>
- Lyons, N. (2010). Reflection and Reflective Inquiry: Critical issues, Evolving Conceptualisations, Contemporary Claims and Future Possibilities. I Lyons, N. I. (Red.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. (s. 3-22). New York: Springer

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. 2. utgave.* – *Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Michaelsen, E. & Johansen, R. O. (2007). *Mappevurdering. Håndbok for læreren – med eksempler fra norsk og kunst og håndverk.* Oslo: Universitetsforlaget.

Mjøen, L. (2015). *Vurdering i kunst og håndverk: hva er lærernes oppfatninger av bruken av kompetansemålene i LK06 i forhold til vurdering i faget kunst og håndverk på ungdomstrinnet?* (Masteravhandling, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet). Hentet 20 mars 2020 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2387983/Line%20Mj%C3%B8en.pdf?sequence=1>

NAOB - Det Norske Akademis ordbok (u.å.). Vurdere. Hentet 18 februar 2020 fra <https://www.naob.no/ordbok/vurdere>

NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C., Gejerstam, Å. & Prytz, J. (2019). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Enquiry*, 10(1), s. 56–75.

Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. I *FORMakademisk*, 5(2), s. 1-17.

Hentet 13 september 2019 fra

<https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/493/499>

Næss, P. (2017). Bokanmeldelse: Kritisk diskursanalyse. I *FORMakademisk*, 10(3), s. 1-3.

Hentet 11 april 2020 fra

<http://158.36.161.173/index.php/formakademisk/article/view/2300/2450>

Opplæringsloven (u.å.). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven). Hentet 19. september 2019 fra

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schjeldrup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet – en filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget.

Shpeizer, R. (2018). Teaching critical thinking as a vehicle for personal and social transformation. *Research in Education*, 0(0), s. 1–18.

Skrede, J. (2018). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Sporrong, E. & Westin, K. (2016). *Kritiskt tänkande – teori och praktik*. Stockholm: Studentlitteratur.

Teigen, K. H. (2016). Motivasjon. Hentet 24. januar 2020 fra <https://snl.no/motivasjon>

Universitetet i Agder (2015). Høringsinnspill NOU 2015:8 - Fremtidens skole. Hentet 3. februar 2020 fra

[https://www.regjeringen.no/contentassets/0df3bc225d524dc7a672012cebc532a9/uia.pdf?uid=Universitetet\\_i\\_Agder](https://www.regjeringen.no/contentassets/0df3bc225d524dc7a672012cebc532a9/uia.pdf?uid=Universitetet_i_Agder)

Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01). Hentet 14. mars 2020 fra <https://www.udir.no/k106/KHV1-01>

Utdanningsdirektoratet (2014). Grunnlagsdokument - Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 - 2017. Hentet 19 februar 2020 fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2015a). Generell del av læreplanen. Hentet 2. februar 2020 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2015b). Vurdering for læring - om satsingen. Hentet 19 februar 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>

Utdanningsdirektoratet (2016). Vurdering og progresjon i kunst og håndverk. Hentet 17. februar 2020 fra

<https://docplayer.me/26005430-Vurdering-og-progresjon-i-kunst-og-handverk.html>

Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del av læreplanverket - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 23 februar 2020 fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?kode=khv01-02&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHV01-02). Hentet 17. februar 2020 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2019b). Kjennetegn på måloppnåelse - kunst og håndverk 10. trinn. Hentet 27. februar 2020 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--kunst-og-handverk-10.-trinn/>

Wodak, R. (2011). Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis. I Zienkowski, J., Östman, J. O. & Verschueren, J. (Red.). *Discursive Pragmatics - Handbook of Pragmatics Highlights*. (s. 50-67). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Øidvin, R. (2010). Vurderingsskjema. *FORM* 44(1). s. 26-27

Østrem, V. H. (2012). I Norge er kultur koselig, men ikke særlig viktig. Hentet 24 mars 2020 fra [http://www.aftenposten.no/kultur/I-Norge-er-kultur-koselig\\_-men-ikke-sarlig-viktig-158831b.html](http://www.aftenposten.no/kultur/I-Norge-er-kultur-koselig_-men-ikke-sarlig-viktig-158831b.html)

## Figurer

Forside. Eget bilde.

Figur 1. Sammenfatning av teoretikers perspektiver på refleksjon og kritisk tenkning. Egenprodusert tabell basert på Eva Lutnæs' (2015) artikkel Kritisk refleksjon og systemorientert design - Bevisstgjøring og endringskompetanse gjennom Utdanning for bærekraftig forbruk. Hentet 22. september 2019 fra <http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1433>

Figur 2. Epistemisk og deontisk modalitet. Egenprodusert tabell inspirert av Skrede, J. (2018) Kritisk diskursanalyse. Oslo: Cappelen Damm. s. 49-50.

Figur 3. Oppsummering av tre ulike typer visuell modalitet. Komprimert versjon av tabell hentet fra Skrede, J. (2018). Kritisk diskursanalyse. Oslo: Cappelen Damm. s. 98.

Figur 4. Broderi: "Skolens todelte oppdrag". Eget bilde.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Broderi - NOU 2015:8, St 28, LK20

Vedlegg 2: Broderi - Forståelse, refleksjon, kritisk tenkning

Vedlegg 3: Broderi - Fag med og uten riktig svar

Vedlegg 4: Broderi - Føringer for vurdering

## Vedlegg 1



**Broderi:** “NOU 2015:8. St meld 28. LK20.”. **Representasjon av detaljer:** Enkle roser og blader øverst med to tråder og detaljerte roser og blader etter mønster med én tråd nederst. Dette for å symbolisere at arbeidsprosessen ble mer snevret inn og spisset mot slutten. **Kontekstualisering av bakgrunn:** Noen små åpne rom nederst i borden, i tillegg til små blå knopper. Dette for å symbolisere at emnet er åpent for videre tolkning og at noen elementer jeg ikke har fått avdekket fortsatt kan undersøkes. **Fargemetning:** Duse farger øverst, sterkere farger nederst. Dette for å symbolisere at jeg mot slutten var sikrere på egne tolkninger og analyser, enn jeg var i starten av arbeidet med masterprosjektet. Eget bilde.



## Vedlegg 2



**Broderi: "Forståelse. Refleksjon. Kritisk tenkning".** *Representasjon av detaljer:* Liten grad av detaljer på elementer, med bevisste håndverkstekniske feil. Dette for å symbolisere at jeg i startfasen knotet veldig med dette temaet, og gjorde mange feil før jeg fikk grep om emnet. **Kontekstualisering av bakgrunn:** Mye åpne rom i bakgrunnen og flere elementer som ikke harmonerer godt med hverandre. Dette for å symbolisere at emnet er åpent for flere tolkninger og at jeg slet med å finne min vei i hvordan jeg skulle møte emnet. **Fargemetning:** Blanding av duse, sterke, kalde og varme farger bevisst satt opp mot hverandre for å illustrere en uryddig og kaotisk arbeidsprosess. Eget bilde.



### Vedlegg 3



**Broderi: “Fag med og uten riktig svar”.** **Representasjon av detaljer:** Detaljert med én tråd etter opptegnet mønster på blader og blomster i 2D. Frihåndsbrodning med to tråder på bord rundt og blomster i 3D. Dette for å symbolisere at jeg både har arbeidet skjematisk etter teori, og med egne meninger og tolkninger. **Kontekstualisering av bakgrunn:** Hel bord uten huller. Dette for å symbolisere at jeg mener emnet slik jeg presenterer det i den skriftlige avhandlingen gir en tydelig konklusjon, både med egne resonnementer og med innspill fra andre teoretikere, hvor konklusjonen er såpass velbegrunnet og enkel å forstå at emnet kan “lukkes”. **Fargemetning:** Lyse og duse farger som bevisst harmonerer med hverandre og stemmer overens med motivet som er brodert. Dette for å symbolisere en ryddig og lystbetont arbeidsprosess. Eget bilde.



## Vedlegg 4



**Broderi: “Føring for vurdering”.** **Representasjon av detaljer:** Frihåndsbrodering med en tråd på alle elementer. Dette for å symbolisere at arbeid med emnet var en møysommelig prosess, hvor jeg måtte ta meg god tid og gå ned på setningsnivå for å kunne trekke konklusjoner. **Kontekstualisering av bakgrunn:** Noen åpninger i borden rundt, men likevel en illusjon av en sluttet sirkel. Dette for å symbolisere at emnet kan undersøkes videre og at lærerens tolkninger av læreplanen og inkludering av kritisk tenkning er nokså åpent. **Fargemetning:** Mettede farger i de tre nederste små blomstene, som er gjennomgående oppover i broderiet. Dette for å symbolisere de små “kjennetegnene” jeg tok med meg fra NOU 2015:8 og St meld 28 inn i analysen av læreplanen. De fleste “kjennetegn” viste seg å være nyttige å ha i bakhodet, mens andre falt fra. Dette viser jeg gjennom at den oransje fargen gradvis forsvinner oppover i bildet, mens den lilla og blå tillegges mer vekt. Eget bilde.