

Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning?

En undersøkelse av omfang og anvendelse i utvalgte programplaner

Critical perspectives on power in higher education?

An inquiry into scope and practice in select program plans

Åse Røthing

Professor, Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet
aserot@oslomet.no

Elisabeth L. Engebretsen

Førsteamanuensis, Nettverk for Kjønnforskning, Universitetet i Stavanger
elisabeth.l.engebretsen@uis.no

Sammendrag

Kritisk tenkning og demokratifremmende læring er definert som sentrale ambisjoner i utdanningsfeltet. I denne artikkelen undersøker vi hvordan disse ambisjonene kommer til uttrykk i høyere utdanning. Med utgangspunkt i strategiplaner og programplaner fra åtte norske høyskoler og universiteter, drøfter vi hvorvidt og hvordan maktkritiske perspektiver kommer til uttrykk i disse dokumentene. Vi har gjort en undersøkelse basert på elektroniske søk, hvor vi legger vekt på både omfang og innhold. Basert på dette argumenterer vi for at det er lite eksplisitt fokus på gjennomgående maktkritiske perspektiver i utdanningene som sådan, samtidig som det er gjentakende fokus på at studenter skal tilegne seg kritisk tilnærming. Vi anbefaler at maktkritiske perspektiver må adressere maktforhold med intensjon om å forstå, kritisk drøfte, og eventuelt utfordre disse. Dette forutsetter en konkretisering ved at kritiske perspektiver knyttes til for eksempel rasisme eller kjønns-makt-forhold. Våre søk indikerer at dette ikke er tilfellet i de undersøkte programplanene. Dette indikerer at det betydelige fokuset på *kritikk/kritisk* i flere av programplanene, ikke eksplisitt knyttes til *maktkritiske* perspektiver. Trening i kildekritikk eller et uspesifisert fokus på «kritikk», er etter vårt syn ikke tilstrekkelig for å utvikle og utdanne rettferdighetsorientert studenter, medborgere og profesjonsutøvere.

Nøkkelord

maktkritikk, høyere utdanning, programplaner, medborgerskap

Abstract

This paper investigates critical perspectives on power and diversity in a selection of strategy plans and study program plans in Norwegian colleges and universities. Critical thinking and teaching aimed at democratizing knowledge production as a principal ambition have often been discussed in conjunction with the elementary school context. In this paper we ask how these ambitions are articulated in the higher education sector in Norway.

Based on a keyword search and content analysis, we argue that there is limited critical focus on power inequalities in the programs as a whole. At the same time there is considerable explicit focus on the need to educate students as critical thinkers, albeit little information on the specifics. More generally, in rhetorical terms we note a predominant use of the term 'critical' in the documents, but very little of this is connected to explicit mentions and discussions of power and inequality that would offer substance to and nuance to the stated ambitions. Finally, we suggest that

simply training students in critical reading and thinking is not sufficient to educate and develop justice-oriented students, citizens and professionals. Deeper structural engagements with learning and pedagogy are needed.

Keywords

critique of power, study program plans, higher education, citizenship

Innledning

Kritisk tenkning og demokratifremmende læring er sentrale mål og ideal i utdanningsfeltet. I tråd med dette forekommer ord som «kritisk» og «kritikk» ofte i beskrivelser av studentenes læringsutbytte i programplaner for høyere utdanning. Men hva refererer «kritisk tenkning» til? Er det først og fremst knyttet til bevissthet omkring og kritisk bruk av kilder, eller er det også forbundet med kritiske perspektiver på maktforhold i samfunnet? I hvilken grad og hvordan er det eventuelt tydeliggjort i programplaner for høyere utdanning, hva det innebærer når det for eksempel står at studenter skal ha en «kritisk bevissthet» og gjøre «kritiske analyser»?

I denne artikkelen undersøker vi i hvilken grad og hvordan maktkritiske perspektiver kommer til uttrykk og anvendelse i noen utvalgte programplaner og strategidokumenter ved høyere utdanningsinstitusjoner i Norge (se avsnitt om metode og data for beskrivelse av utvalg). På den måten ønsker vi å drøfte hvordan studentene inviteres til å delta i og utvikle evne til kritisk tenkning som noe mer enn «kildekritikk», og vi ser dette i sammenheng med hvilke profesjonsutøvere og medborgere som skapes gjennom dagens høyere utdanning. I dette arbeidet er vi inspirert av internasjonal faglitteratur på kritisk pedagogikk og utdanning for bedre å forstå forholdet mellom abstrakte programmer og deres intenderte praktiske effekter (se forøvrig teoretisk rammeverk). I artikkelen «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy» spør Westheimer og Kahne (2004) hva slags type medborgere skolens demokratiundervisning fremmer, og som en parallell er det verdt å spørre hvilke typer studenter og profesjonsutøvere våre utdanninger fremmer. Westheimer og Kahne presenterer en analyse av amerikanske demokratiutdanningsprogram og de skisserer tre visjoner for «den gode medborger»: (1) Den personlig ansvarlige medborgeren, (2) den deltakende medborgeren, og (3) den rettferdighetsorienterte medborgeren. Forskjellene mellom disse illustreres ved – med eksempel fra amerikansk kontekst – at den første gir penger til de som organiserer utdeling av mat til fattige, den andre deltar i utdelingen av mat til fattige, mens den tredje undersøker kritisk hvilke strukturer som gjør at noen er fattige, og søker å endre disse forholdene. Westheimer og Kahne peker på at den første typen medborger kan kritiseres for å først og fremst være lojal og lydige, noe som i sin tur kan føre til at denne typen medborgere ikke stiller maktkritiske spørsmål. Den andre typen medborger, den deltakende, søker i større grad enn den første å gjøre en forskjell, men deltakelsen og endringsforsøkene skjer innenfor de systemer og strukturer som allerede foreligger. Overført til høyere utdanning er det verdt å spørre om utdanningene nøyer seg med å utdanne ansvarlige og deltakende arbeidstakere og profesjonsutøvere, eller om de også utdanner rettferdighetsorienterte profesjonsutøvere som stiller kritiske spørsmål for å endre maktforhold i samfunnet.

I fortsettelsen vil vi først kort skissere det teoretiske rammeverket for vårt arbeid og drøftingene i artikkelen. Her vil vi også klargjøre hva vi legger i «maktkritiske perspektiver». Deretter skal vi gjøre rede for hvordan vi har gått fram for å etablere det empiriske materialet som ligger til grunn for diskusjonene, samt beskrive dette materialet kort. Når vi videre presenterer og drøfter våre funn, vil vi først gjøre rede for *omfanget* av maktkritiske perspektiver i dokumentene vi har undersøkt. Deretter vil vi med fokus på *innhold* drøfte

eksempler fra to ulike programplaner for BA i sosialt arbeid. Vi bruker disse to programplanene som utgangspunkt for å diskutere hvordan maktkritiske perspektiver kan gjøre en forskjell med hensyn til studentenes læringsutbytte.

Teoretisk rammeverk

Maktkritiske perspektiver kan forstås på flere måter. Vårt utgangspunkt er teoretiske perspektiver som gjerne sorterer under merkelapper som «skeiv teori», «postkolonial teori» og i senere tid også «kritisk hvithetsteori». Dette er perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold i ulike kontekster, knyttet til for eksempel religion, hudfarge, kultur, funksjonalitet, sosial bakgrunn, kjønn eller seksualitet (Mühleisen, Røthing & Svendsen, 2009, s. 17). Innen utdanningsfeltet knyttes dette gjerne til normkritiske perspektiver og såkalt «normkritisk pedagogikk». Den normkritiske pedagogikkens overgripende ambisjon er, ifølge Kalonaityté (2014), som skriver om normkritikk nettopp i høyere utdanning, «å skape varig bevissthet om samfunnsmessige maktrelasjoner som det går an å overføre til situasjoner utenfor klasserommet» (s. 8, vår oversettelse fra svensk). Målet er med andre ord at studenter og elever skal utvikle en maktkritisk og normkritisk bevissthet av varig karakter, og samtidig tilegne seg en type kompetanse som kan anvendes på ulike arenaer og ulike praksisfelt. Dette krever imidlertid en bevisst strategi fra utdanningsinstitusjonenes side, slik det for eksempel kan komme til uttrykk i strategidokumenter og programplaner. Kalonaityté argumenterer for at det ikke er tilstrekkelig å kun føye til en enkelt undervisningsøkt eller forelesning om normer og makt, eller å legge en enkelt artikkel til det ordinære pensumet. Det er tvert imot nødvendig med læringssituasjoner hvor nye perspektiver kan bearbeides og egne forståelsesmåter kan drøftes kritisk innenfor trygge rammer. Normkritisk pedagogikk kan forstås som «både en epistemologisk holdning og en pedagogisk filosofi. Den stiller krav til utøveren, både i form av engasjement og som teoretisk kompetanse [beläshet]» (Kalonaityté, 2014, s. 9, vår oversettelse fra svensk). Røthing (2017) argumenterer langs samme linje når hun hevder at «mangfoldskompetanse» må innebære en kombinasjon av relevant kunnskap, maktkritiske teoretiske perspektiver og et skjerpet blikk for kompleksitet (s. 19).

I boka *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (Westrheim & Tolo, 2014), drøfter Astrid Tolo to teoretiske innganger til å forstå politikkutforming, nemlig *problemløsningsteori* versus *kritisk teori* (Tolo, 2014, s. 104). Dette skillet er en god inngang til å tydeliggjøre forskjeller mellom maktkritiske perspektiver og andre typer tilnærminger til problemløsning. Problemløsningsteori tar, ifølge Tolo, «utgangspunkt i de eksisterende strukturene og forestillingene om hvordan ting fungerer i et gitt system eller en gitt praksis» (s. 104). På denne bakgrunn blir eksisterende sosiale relasjoner og maktforhold i en institusjon, som for eksempel i skolen, brukt som ramme og utgangspunkt for å løse konkrete problemer. Med utgangspunkt i kritisk teori går en imidlertid inn i analysene på en annen måte:

I stedet for å studere hvordan ting fungerer i et gitt system, så stiller en spørsmål ved hvorfor systemet har blitt som det har blitt. Hvordan og hvorfor ble politikken og praksisen etablert? Hvilke prioriteringer blir gjort, og på bakgrunn av hvilke tolkninger av samfunnet? (Tolo, 2014, s. 105).

En avgjørende forskjell mellom en problemløsende tilnærming og en kritisk tilnærming er med andre ord at en kritisk tilnærming innebærer å stille maktkritiske spørsmål for å forstå hvordan ulike praksiser har blitt etablert, og hvorfor ulike forståelsesmåter har forrang eller blir

tatt for gitt. I forlengelsen av vårt innledende spørsmål om hvilke studenter og profesjonsutøvere våre utdanninger fremmer, er det åpenbart at kritisk teori og normkritiske perspektiver ikke nøyer seg med å fremme ansvarlige eller deltakende medborgere, men søker å fremme rettferdighetsøkende medborgere og profesjonsutøvere (jf. Westheimer & Kahne, 2004).

I denne artikkelen undersøker vi hvorvidt maktkritiske perspektiver kommer til uttrykk i noen utvalgte programplaner og strategidokumenter ved høyere utdanningsinstitusjoner i Norge, og vi drøfter hvordan fravær og nærvær av denne typen perspektiver kan forstås og få betydning. Som utgangspunkt for våre undersøkelser har vi lagt til grunn en forståelse av «maktkritiske perspektiver» som er i tråd med det vi har gjort rede for i det foregående, nemlig en type perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av betingelser og prosesser som skaper og opprettholder maktforhold, andregjøring og majoritetsprivilegier knyttet til for eksempel kultur, etnisitet, religion, hudfarge, funksjonalitet, seksualitet, kjønn, kjønnsidentitet eller sosial bakgrunn.

Metode og data

Grunnlaget for denne artikkelen er både en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse av utvalgte programplaner og strategidokumenter ved høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. Med utgangspunkt i elektroniske søk har vi først undersøkt *omfang* av det vi har identifisert som maktkritiske perspektiver, og deretter analysert relevante tekster med vekt på *innhold*.

For å undersøke hvorvidt og hvordan maktkritiske perspektiver kommer til uttrykk i de utvalgte dokumentene, har vi bruke søkeord som vi mener er egnet til å nettopp avdekke hvor denne typen perspektiver eventuelt er integrert. Vi har brukt følgende fire søkeord som kan sies å referere direkte til maktkritiske perspektiver: *makt*, *kritisk/kritikk*, *normkritikk* og *interseksjonalitet*. «Normkritikk» er brukt som søkeord fordi det er et begrep som er i ferd med å få innpass i den norske skolen og lærerutdanningen. Djupedalutvalgets rapport om psykososialt læringsmiljø (NOU 2015: 2, s. 22) anbefaler eksplisitt at normkritiske perspektiver skal innarbeides i lærerutdanningen. Søkeordet «interseksjonalitet» er inkludert fordi dette er et etablert begrep for bruk i analyser av maktforhold. Begrepet vektlegger betydningen av å se på hvordan ulike kategorier spiller sammen, for å best mulig kunne forstå maktforhold i samfunnet (Gressgård, 2013). Eventuelle treff på dette søkeordet kan peke i en gitt retning med hensyn til hvilke forståelser av maktforhold og maktkritikk som legges til grunn i dokumentene. I tillegg til disse søkeordene har vi inkludert følgende fem søkeord som kan gi en pekepinn på hvilke konkrete forhold eventuelle maktkritiske perspektiver er rettet inn mot: *diskriminering*, *fordommer*, *likestilling*, *minoritet* og *rasisme*.¹

Vi har tatt utgangspunkt i dokumentasjon som var tilgjengelig på nettsidene til de valgte institusjonene i mai og juni 2017. Følgende åtte institusjoner inngår i vår undersøkelse: Universitetet i Tromsø (UiT), NTNU, Høgskolen på Vestlandet (HVL), Universitet i Stavanger (UiS), Universitet i Agder (UiA), Universitetet i Oslo (UiO), Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)² og Høgskolen i Innlandet (INN). Vi har delt kartleggingsarbeidet mellom oss slik at ingen av oss hadde ansvar for kartlegging av den institusjonen hvor vi selv er ansatt.

1. Kartleggingsarbeidet skulle i første omgang danne grunnlag for en presentasjon i forbindelse med Pride House under Oslo Pride i juni 2017. I utgangspunktet ville vi derfor undersøke hvordan maktkritiske OG «skeive perspektiver» kom til uttrykk i de aktuelle dokumentene. For å undersøke dette brukte vi i tillegg til de nevnte søkeordene, ord som kjønn, seksualitet, LHBT, identitet og mangfold. I ettertid har vi sett at vi med fordel også kunne inkludert sosial klasse/bakgrunn som søkeord.
2. Nå: OsloMet – storbyuniversitetet.

Som utgangspunkt for kartleggingen valgte vi å avgrense oss til følgende tre typer dokumenter: (1) Institusjonenes strategiplaner, (2) Programplaner for BA og MA i Sosialt arbeid, og (3) Programplaner for femårig grunnskolelærerutdanning (1.–7. trinn og 5.–10. trinn). Valget av strategiplaner er begrunnet i at vi ønsket å undersøke om maktkritiske perspektiver eksplisitt inngår i institusjonenes presentasjoner av seg selv og deres strategier og framtidsplaner. Årsaken til at vi har valgt å fokusere på utdanningsprogrammene for sosialt arbeid og grunnskolelærer er at disse studiene utdanner profesjonsutøvere som i stor grad skal arbeide med barn og unge, samt at skolen har en særstilling som formidler og normdanner i det norske samfunnet. Vi anser maktkritiske perspektiver som særlig viktig nettopp innen denne typen utdanningsprogrammer.

Da vi begynte å søke etter programplaner og emnebeskrivelser skjønnte vi raskt at de forskjellige institusjonene opererer med ganske ulike format. Noen har lagt ut fullstendige programplaner i lett søkbare PDF-er, med alle emnebeskrivelser samlet i samme dokument. Andre har på sin side kun lagt ut kortere programplaner med omtale av programmet, mens de enkelte emnebeskrivelsene ikke er samlet i ett felles dokument. Vi har søkt etter *samme typer* dokumenter på nettsidene til alle de åtte institusjonene. Vi har forholdt oss til de dokumentene som kommer opp som presentasjon av de ulike programmene og har bare i begrenset grad klikket oss videre inn på programsidene for å undersøke enkeltemner. I de tilfellene vi har søkt videre etter ytterligere informasjon var det fordi programbeskrivelsene ga så lite informasjon at det ikke var grunnlag for å vurdere det vi ønsket. Ettersom UiO verken har grunnskolelærerutdanning eller utdanning i sosialt arbeid, har vi der gjort selektive søk i det vi mener tematisk kan være noenlunde tilsvarende emneplaner. I realiteten viste dette seg å være lite sammenlignbart. UiOs strategidokumentasjon er imidlertid inkludert i arbeidet på lik linje med andre strategidokumenter. Ved Høgskolen i Innlandet var det ikke tilgjengelig strategidokumenter ettersom institusjonen nylig var etablert etter sammenslåing av flere institusjoner (01.01.17) og strategidokumenter tydeligvis var under utvikling.

De konkrete søkene er, som nevnt, gjennomført elektronisk. Vi har brukt samme søkeord på de tre ulike typene dokumenter; (1) strategi/profil, (2) sosialt arbeid, og (3) grunnskolelærerutdanning. Antall treff er registrert separat for de tre nevnte dokumentkategoriene og separat for hver institusjon. Vi har også differensiert mellom lærerutdanning for 1.–7. trinn og for 5.–10. trinn, samt for henholdsvis BA-program og MA-program innen sosialt arbeid. Med utgangspunkt i de treffene vi fikk, gikk vi inn i konkrete dokumenter og gjorde en innholdsmessig analyse. Når det gjelder dokumentene i kategori 1 er disse mer oversiktlige enn de øvrige, og disse er lest og analysert også uavhengig av treff på søkeord.

Vår intensjon var å undersøke samme type dokumenter fra alle de åtte valgte institusjonene. Dette viste seg imidlertid ikke mulig, slik vi har redegjort for i det foregående. Ettersom de ulike institusjonene tilbyr forskjellige typer dokumentasjon og informasjon på nett, har vi vært nødt til å legge til grunn til dels ulikt tekstmateriale fra de ulike institusjonene. Vi er dessuten gjort oppmerksom på at våre søkeord forekommer i dokumenter som ikke inngår i vår studie. Følgelig har vi ikke gjennomført en fullstendig kartlegging av omfang og vi har ikke grunnlag for å presentere noen komparasjon mellom institusjoner. På grunn av materialets åpenbare begrensninger legger vi derfor stor vekt på å ta nødvendige forbehold når vi i fortsettelsen presenterer og drøfter våre funn. Vi mener imidlertid at vi har tilstrekkelig empirisk grunnlag for å stille noen viktige spørsmål og foreslå noen mulige analyser som grunnlag for videre diskusjon. Artikkelen er nødvendigvis utprøvende og åpent drøftende mer enn påstående.

Presentasjon og drøfting av data

Når vi i fortsettelsen skal presentere og drøfte våre funn, vil vi innledningsvis peke på noen tendenser med hensyn til omfang. Som allerede påpekt, har materialet åpenbare begrensninger. Vi ser imidlertid noen tydelige og interessante tendenser som vi mener det er verdt å løfte fram. Etter at vi har skissert noen tendenser med hensyn til omfang, vil vi drøfte utdrag fra to programplaner for BA i sosialt arbeid som tydelig viser hvordan inkludering av maktkritiske perspektiver versus fravær av dette, kan gi programplaner ulik profil.

Omfang av maktkritiske perspektiver – noen tendenser

For å undersøke omfanget av maktkritiske perspektiver i de dokumentene som inngår i vår studie, har vi, som vi allerede har gjort rede for, brukt følgende søkeord: *makt*, *normkritikk*, *interseksjonalitet* og *kritisk/kritikk* samt *rasisme*, *diskriminering*, *fordommer*, *minoritet* og *likestilling*.

Det er kun ett treff på søkeordet *makt* i de strategidokumentene vi har undersøkt. I programplaner for de to lærerutdanningene er det noen flere, totalt 17. Av disse er imidlertid 15 treff knyttet til kun to av de åtte institusjonene, mens to institusjoner har ett treff hver. I våre søk har følgelig halvparten av institusjonen ingen treff på *makt* i sine planer for grunnskolelærerutdanningene. Når det gjelder programplaner for BA og MA i Sosialt arbeid, er det totalt 32 treff på *makt*. Disse er imidlertid heller ikke jevnt fordelt. Ved en institusjon er det 16 treff, ved en annen er det 10 treff, og i planene for halvparten av institusjonen er det ingen treff. Det er verdt å merke seg at av de to institusjonene som hadde flere treff i planene for lærerutdanningen er det kun en som også har mange treff på sosialt arbeid (UiT), mens den andre har null treff på sosialt arbeid. Likeledes er det en av de institusjonene som hadde null treff i planene for lærerutdanningene som har 10 treff i planer for sosialt arbeid. Dette kan indikere at et særlig fokus på maktforhold er forankret i konkrete fagmiljøer og ikke på institusjonsnivå. Tre av institusjonene har ingen treff på søkeordet *makt* i noen av planene for de undersøkte utdanningsprogrammene.

Søkeordet *normkritikk* ga to treff. Begrepet er brukt under overskriften «psykososialt læringsmiljø» i programplanene for begge lærerutdanningene, både 1.–7. trinn og 5.–10. trinn, ved Høgskulen på Vestlandet.³ Her kan vi lese følgende:

Utdanninga må gi studenten kunnskap og kompetanse til å møte ulike likestillingsutfordringar i skulen. Studenten må kunne utøve eit normkritisk perspektiv og ha auge for elevane si psykiske helse og psykososiale risikofaktorar i skulekvardagen. (s. 7)

Et normkritisk perspektiv knyttes her til likestillingsutfordringer og elevenes psykiske helse og psykososiale risikofaktorer. Begrepet knyttes med andre ord ikke (eksplisitt) til maktkritiske perspektiver slik vi forstår dette. Anknytningen til psykososialt læringsmiljø peker i retning av at normkritikk skal forstås som en inngang til mobbefeltet, mens anknytningen til elevenes psykiske helse kan antyde at det legges til grunn et individfokus snarere enn et system- eller relasjonsperspektiv på maktforhold.

Søkeordet *interseksjonalitet* ga i alt tre treff. Det ene treffet fikk vi i programplan for lærerutdanning 1.–7. trinn ved Høgskolen i Innlandet. Der omtales «interseksjonalitet som forståelsesramme for sosial urettferdighet og diskriminering» i emnet «Profesjonsrettet pedagogikk, fordypning tilpasset opplæring». Her anvendes med andre ord begrepet inter-

3. Vi har blitt gjort oppmerksom på at begrepet også er brukt i programplaner for grunnskolelærerutdanningen ved HiOA, men at det er brukt i dokumenter som ikke kom med i våre søk.

seksjonalitet som en maktkritisk inngang til å forstå sosial urettferdighet og diskriminering. De andre to treffene er knyttet til MA i sosialfag, studieretning sosialt arbeid ved HiOA, hvor det tilbys et emne med tittelen «Interseksjonalitet som teoretisk, metodisk og praktisk analyseredskap i sosialfaglig arbeid». Begge emnene som ga treff på *interseksjonalitet* er imidlertid fordypningsemner/valgemner. De er med andre ord ikke del av det ordinære studiet som gjelder for alle studentene, men er emner som kan velges av de særlig interesserte.

Som gjennomgangen har vist så langt, er det få treff på søkeordene makt, normkritikk og interseksjonalitet. Når det gjelder *kritisk/kritikk* var dette imidlertid ord som ga til dels svært mange treff. I strategidokumentene fikk vi totalt 21 treff fordelt på fem institusjoner. To av institusjonene hadde ingen treff mens det som tidligere nevnt ikke forelå søkbare strategidokumenter fra Høgskolen i Innlandet. I programplanene for de to lærerutdanningene er det et stort spenn i antall treff fra tre treff som det minste, ved to institusjoner, til henholdsvis 78 og 118 treff ved de to som har flest. Ved de to institusjonene med høyt antall treff er det imidlertid svært mange treff på samme formulering som går igjen i beskrivelsen av mange fag for begge de to lærerutdanningene.

Høyt antall treff på *kritisk/kritikk* ved enkelte institusjoner kan indikere at kritiske perspektiver er bredt innarbeidet i programplanene for lærerutdanningene. Denne typen søk på omfang kan imidlertid ikke si noe innholdsmessig om hva som menes med «kritisk/kritikk» i planene. Analyser av lærebøker for samfunnsfag for ungdomstrinnet har antydnet at «kritisk tenkning» der først og fremst viser til kildekritikk og at bøkene i liten grad inviterer til kritiske refleksjoner omkring normer og maktforhold i samfunnet (Lorentzen & Røthing, 2017). Lærebøkene kan dermed få en systemlegitimerende karakter (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 199–200) og i tråd med dette argumenterer Børhaug (2014) for at lærebøkene inviterer til *selektiv* kritisk tenkning. I vårt materiale kan antall treff på andre relevante søkeord muligens gi en pekepinn på hva *kritisk/kritikk* refererer til, og dermed til hva slags type kritikk/kritiske perspektiver studentene skal tilegne seg. Det er derfor interessant å merke seg at det er få treff på søkeordene *rasisme*, *diskriminering*, *fordommer*, *minoritet* og *likestilling* i programplanene for lærerutdanningene. Det er kun ett treff på *rasisme*, fire treff på *diskriminering* (fordelt på tre institusjoner), og ingen treff på *fordommer*. Videre er det i alt 13 treff på *minoritet*, hvorav 10 av disse er fra samme institusjon, og det er fire treff på *likestilling*, fordelt på tre institusjoner. Dette indikerer at *kritisk/kritikk* i svært liten grad er koplet til denne typen temaer i programplanene.

I planene for BA og MA i Sosialt arbeid er det langt færre treff på *kritisk/kritikk* enn i programplanene for lærerutdanningene, men det er fortsatt relativt mange treff. Her spenner det fra et par treff ved noen av institusjonen til 44 treff ved en av institusjonene. Det høye tallet skyldes også her en del dubletter/gjentakelser, men kan samtidig indikere at kritiske perspektiver er bredt innarbeidet i planene. Det er den samme institusjonen som hadde høyest treff her som for lærerutdanningene (UiT), noe som kan tolkes som at det høye antallet er uttrykk for en bevisst profil og tilnærming ved denne institusjonen. Når det gjelder forekomsten av andre søkeord som kan antyde noe om hva *kritisk/kritikk* er satt i forbindelse med, ser vi samme tendens som når det gjaldt planene for lærerutdanningene. Det er kun to treff på *rasisme* (begge ved samme institusjon) og ett treff på *fordommer*. Søkeordet *diskriminering* ga imidlertid noen flere treff i planene for sosialt arbeid enn i planene for lærerutdanningene: det er totalt ni treff fordelt på fire institusjoner. Når det gjelder *minoritet* ga dette kun treff i planene for en av institusjonene (UiT), men her er ordet til gjengjeld brukt 11 ganger i planen for BA i Sosialt arbeid og ytterligere en gang i planen for MA-studiet samme sted. Ved samme institusjon fikk vi også to treff på *likestilling*, ett treff i hver av de to planene. Det var ingen treff på *likestilling* i planene for sosialt arbeid ved noen av de andre institusjonene.

Maktkritiske perspektiver i sosialt arbeid?

I fortsettelsen vil vi drøfte utdrag fra programplaner for BA i sosialt arbeid ved to ulike utdanningsinstitusjoner. Den ene planen trekker etter vårt syn tydelige vekslere på maktkritiske perspektiver mens den andre ikke gjør det. Vi vil diskutere hvordan ulike perspektiver eller ulikt teorigrunnlag kommer til uttrykk i beskrivelser av emnets innhold og studentenes læringsutbytte i de to programplanene. Vi har valgt å fokusere på et emne i programplanene som behandler mangfold i sosialt arbeid, fordi dette ser ut til å være det mest relevante emnet med hensyn til de temaene vi er interessert i. De to planene gjelder for Bachelor i sosialt arbeid 2017–2020 ved henholdsvis Høgskolen i Innlandet (studiested Lillehammer) og UiT Norges Arktiske Universitet (studiested Alta).

Det aktuelle emnet ved INN heter «Mangfold og utvikling i sosialt arbeid». Emnet tilsvarer 30 studiepoeng og er lagt til 5. semester (høst 3. studieår).⁴ Det er ingen treff på noen av våre søkeord i denne programplanen, med unntak av fire treff på ordet *kritisk*. I prinsippet er det fullt mulig at maktkritiske perspektiver likevel kan komme til uttrykk i emnebeskrivelsene gjennom bruk av andre begreper enn de vi har tatt utgangspunkt i, men dette ser ikke ut til å være tilfellet her. La oss ta utgangspunkt i beskrivelsen av emnet i studieplanen for å drøfte dette. Her framgår det at innholdet i emnet er følgende:

Emnet gir en fordypning i tidligere tema i studiet. Fokuset i emnet er sosialt arbeid med mennesker med sammensatte behov. Emnet tilrettelegger for kunnskap om, og forståelse for hvordan faglige utfordringer løses i og utenfor det offentlige velferdsapparat (s. 13).

Denne beskrivelsen av emnet indikerer at studentene skal lære mer om temaer de allerede har lært om. «Mangfold og utvikling i sosialt arbeid» representerer med andre ord ikke et nytt felt for studentene og framstår heller ikke som et selvstendig kompetanseområde. Beskrivelsen av emnet indikerer dessuten at «mangfold» ikke refererer til diversitet og kompleksitet og heller ikke til relasjoner mellom ulike grupper eller betingelser for forskjells-skapning. «Mangfold» ser ut til å innebære fokus på én særskilt gruppe, nærmere bestemt på «mennesker med sammensatte behov». Dette inntrykket forsterkes av beskrivelsen av læringsutbyttet. Under overskriften *Kunnskap* kan vi lese at studentene etter gjennomført emne har kunnskap om

- hvordan faglige utfordringer knyttet til brukere med sammensatte behov løses i og utenfor det offentlige hjelpeapparatet
- ulike metoder og praksis i sosialt arbeid
- grunntrekk i kvalitativ samfunnsvitenskapelig metode
- grunntrekk i vitenskapsteori
- prosjektmetodikk
- gruppeprosesser, med vekt på samarbeid, konfliktløsning og egen fungering

Videre framgår det under overskriften *Ferdigheter* at studentene etter fullført emne kan

- analysere komplekse problemer knyttet til brukergrupper med sammensatte behov
- planlegge og gjennomføre en prosess- og målorientert gruppeoppgave innen en bestemt tidsramme
- delta i gruppeveiledning og bidra med faglige bidrag i gruppeprosessen
- formulere vitenskapsteoretiske begrunnelser for metodevalg og diskusjoner

4. I studieplanen står det at dette emnet teller 33 studiepoeng hvorav 3 poeng er valgfrie og er lagt til 6. studiesemester (s. 3). Det er imidlertid uklart hva som er innholdet i de 3 valgfrie studiepoengene. Vi forholder oss derfor til de 30 studiepoengene som er obligatoriske for alle.

- anvende grunnleggende innsikter fra kvalitativ samfunnsvitenskapelig metode i gjennomføringen av prosjektet

Det første kulepunktet både under *Kunnskaper* og *Ferdigheter* er knyttet til brukere med sammensatte behov. De øvrige læringsutbyttebeskrivelsene er ganske generelle/overflatiske og viser i stor grad til vitenskapsteori og metode, noe som indikerer at dette utgjør en vesentlig del av dette emnet selv om det ikke framgår av innholdsbeskrivelsen som er sitert over. Et ensidig fokus på «brukere» kan leses som en andregjørende tilnærming og inviterer ikke til en maktkritisk tilnærming som inkluderer kunnskap om relasjoner, strukturer og betingelser for forskjellsskaping. I beskrivelsen av den generelle kompetansen som studentene skal ha etter fullført emne, står det riktignok at de skal ha «kritisk bevissthet om de ulike rollene man har som yrkesutøver» og «evne til kritisk analyse som underlag for profesjonell intervensjon». Det er imidlertid vanskelig å se ut fra de øvrige læringsutbyttebeskrivelsene hva som menes med «kritisk» og hvilke verktøy og/eller perspektiver studentene får gjennom dette emnet, som skal sette dem i stand til å utøve denne typen kritisk bevissthet og analyse.

Fagplanen for BA-studiet ved Norges Arktiske Universitet gir flere treff på hvert av følgende søkeord: *makt, kjønn, seksualitet, mangfold, minoritet og kritisk/kritikk*. I tillegg forekommer også *likestilling og diskriminering* samt begrepet «anti-rasistisk». På denne bakgrunn er det rimelig å forvente at BA i sosialt arbeid ved UiT har en annen profil enn det vi fant ved INN. I programplanen framgår det at emnet «Mangfold i sosialt arbeid» er 14 studiepoeng og går på våren det siste studieåret (6. semester), parallelt med emnet «Vitenskapsteori, forskningsmetode og bacheloroppgave» som er 16 studiepoeng (s. 4). I den konkrete emnebeskrivelsen har emnet fått et annet navn enn i den innledende beskrivelsen av oppbygningen av studiet. Emnebeskrivelsen bruker navnet «Mangfold og marginalisering i et sosialfaglig perspektiv» (s. 30) og denne spesifiseringen gjenspeiles tydelig i omtalen av emnet:

Emnet fokuserer spesifikt på de utfordringer sosialt arbeid står overfor i et samfunn preget av sosiale prosesser som kan bidra til at personer og grupper marginaliseres. Kritisk refleksjon over egen forståelse, teorier om marginalisering, og sosialfaglige arbeidsmåter er sentralt. [...] Sentrale temaer i emnet er forholdet mellom majoriteter og minoriteter og den betydningen blant annet etnisitet, kjønn, seksualitet og sosial klasse har i forhold til utstøting. Emnet inkluderer sosial planlegging og katastrofearbeid (s. 30).

Til forskjell fra innholdsbeskrivelsen for BA-studiet ved INN, blir det her lagt vekt på konkrete marginaliserings- og forskjellsskapende prosesser og faktorer, kritisk refleksjon over egne forståelsesmåter, samt på relasjoner mellom majoriteter og minoriteter. Dette gjenfinner vi også i beskrivelsene av læringsutbyttet. Etter å ha bestått dette emnet skal studentene ha kunnskap om

- inkluderings- og ekskluderingsmekanismer
- forholdet mellom minoriteter og majoriteter
- kjønn, seksualitet, etnisitet, klasse og politikk som marginaliseringsfaktor
- migrasjonsmønster, tverrkulturelle møter og kommunikasjon i et flerkulturelt samfunn, herunder bruk av tolk.
- hvordan sosialt arbeid kan bidra til myndiggjøring
- anti-rasistisk og anti-diskriminerende arbeid
- sosial planlegging og katastrofearbeid (s. 31).

I fortsettelsen framgår det under overskriften *Ferdigheter* at studentene etter bestått emne skal kunne

- diskutere teorier, sosialfaglige arbeidsmåter, samfunnsmessige forhold generelt og politiske forhold sin betydning i forhold til marginalisering.
- analysere hvordan majoritets- og minoritetstilhørighet, og etnisitet, seksualitet, kjønn, klasse og politikk har betydning for utstøting.
- reflektere [over] og problematisere utfordringer knyttet til migrasjon.
- indentifisere mulige velferdsfremmende og velferdshemmende faktorer (s. 31).

Denne programplanen er etter vårt syn et illustrerende eksempel på hvordan læringsutbyttebeskrivelser kan se ut, når de springer ut fra et teorigrunnlag med vekt på maktkritiske perspektiver. Beskrivelsene av studentenes kunnskaper og ferdigheter er langt mer konkrete her enn i den forrige emneplanen for det tilsvarende området innen sosialt arbeid, og de er eksplisitt knyttet til makt- og forskjellsskapende forhold på ulike områder og nivåer. Våre undersøkelser indikerer imidlertid at denne siste – etter vårt syn forbilledlige – emneplanen er unntaket heller enn regelen.

Konklusjon

Gjennomgangen av antall treff på de søkeordene vi har valgt for å undersøke forekomsten av maktkritiske perspektiver i høyere utdanning, viser at det er relativt få treff på ordet *makt*. Dette kan på den ene siden indikere at maktkritiske perspektiver i liten grad er eksplisitt integrert i strategidokumenter og programplaner innenfor de områdene vi har undersøkt. Det er også få treff på søkeordene *normkritikk* og *interseksjonalitet*, noe som underbygger dette inntrykket. På den andre siden er det samlet sett svært mange treff på søkeordene *kritikk/kritisk*. Her er det imidlertid meget store variasjoner: I noen programplaner forekommer *kritisk/kritikk* kun få eller ingen ganger, mens noen planer ga svært mange treff. For eksempel fikk vi ved to institusjoner samlet henholdsvis 78 og 118 treff i de to programplanene for lærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. Der vi fikk mange treff er det riktignok mange dubletter med samme formuleringer både i flere fag og i planene for de to lærerutdanningene. Mange treff indikerer imidlertid, på tross av gjentakelser, at *kritisk/kritikk* er innarbeidet som en gjennomgående prioritet i disse programplanene.

Våre søk indikerer at det er lite eksplisitt fokus på *maktkritiske* perspektiver i høyere utdanning, samtidig som det er til dels stort fokus på at studentene skal ha en kritisk tilnærming, i alle fall i noen av programplanene. Vårt utgangspunkt er at en maktkritisk tilnærming må innebære noe mer enn kildekritikk, i betydningen bevisst og kritisk bruk av kilder til kunnskap. Maktkritiske perspektiver må også adressere maktforhold med intensjon om å forstå, kritisk drøfte, og eventuelt utfordre disse. Dette forutsetter en konkretisering ved at kritiske perspektiver for eksempel knyttes til rasisme, diskriminering av minoriteter, eller kjønnskraft-forhold. Våre søk indikerer, som vist tidligere, at dette, med få unntak, ikke er tilfellet i de undersøkte programplanene. Søkeord som nettopp *rasisme*, *diskriminering*, *minoritet* og *likestilling* ga meget få treff. Dette kan indikere at det til dels store fokuset på *kritikk/kritisk*, som kommer fram i flere av programplanene, ikke eksplisitt knyttes til maktforhold eller *maktkritiske* perspektiver. Trening i kildekritikk eller et uspesifisert, innholdsløst fokus på «kritikk», er etter vårt syn ikke tilstrekkelig for å utvikle og utdanne rettferdighetsorientert studenter, medborgere og profesjonsutøvere.

Litteratur

- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431–444.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gressgård, R. (2013). Interseksjonalitet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(1), 64–74.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. (2), 119–130. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mühleisen, W., Røthing, Å., & Svendsen, S.H.B. (2009). Norske seksualiteter – en innledning. I: W. Mühleisen & Å. Røthing (red.), *Norske seksualiteter* (s. 11–36). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold* (s. 96–118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen?: The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), s. 237–269.

Programplaner som er sitert

- Fagplan. Bachelor i sosialt arbeid 2017–2020. UiT, Norges arktiske universitet.
- Studieplan 2017/2018. Bachelor i sosialt arbeid 2017–2020. Høgskolen i Innlandet.