

MASTEROPPGAVE

**Master i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfag**

Mai 2020

Skolens demokratimandat - i spenningsfeltet mellom legitimering og
problematisering

Eirill Andenæs

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem fantastiske år ved OsloMet og det er både med lettelse og vemod at jeg nå setter siste punktum for prosjektet. Er det noe arbeidet med denne oppgaven har lært meg er det at dypdykk i et tema fra tid til annen medfører at man stanger hodet i bunnen. Jeg har gått fra å oppleve å ha full kontroll, til å oppleve at jeg ikke har kontroll i det hele tatt. Forhåpentligvis har jeg havnet et sted midt i mellom.

Jeg må først og fremst takke min veileder Kim Gunnar Helsvig for all hjelp og støtte jeg har fått underveis i prosessen. Du har hatt tro på prosjektet mitt fra første stund og gitt meg kloke råd, ny innsikt og trøstende ord når arbeidet har vært krevende. Din veiledning og støtte har vært uunnværlig, tusen takk! Videre vil jeg takke medstudenter og veiledere på masterseminarene for nyttige tilbakemeldinger og oppløftende ord. Det har gitt meg nye perspektiver på tematikken i oppgaven og ikke minst motivasjon til å utfordre meg selv og strekke meg lenger.

Jeg vil også gjerne takke venner og familie for deres støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen. En spesiell takk må rettes til farmor for iherdig innsats på korrekturlesing og språkvask.

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg ny innsikt og respekt læreyrket, og det er med ydmykhet og ærefrykt jeg går inn i arbeidet som lærer fra høsten av. Oppgaven har også gitt meg en ny forståelse av hvor kompleks lærerens samfunnsmandat faktisk er. Det er fullt av motsetninger og betente komponenter, og mandatet er på ingen måte så enkelt som det tidvis fremstilles i styringsdokumentene. Jeg tror og håper at innsikten jeg har fått vil styrke mitt arbeid som lærer og jeg gleder meg til å ta fatt på oppgaven!

Eirill Andenæs

Oslo, mai 2020

Sammendrag

Denne oppgavens hovedanliggende er å drøfte det potensielle paradokset i skolens demokratiopplæring som omhandler legitimering og problematisering. På den ene siden skal skolen legitimere den demokratiske samfunnsordenen, gjennom å videreformidle gitte verdier, holdninger og referanserammer for å skape tillitt og oppslutning til det demokratiske samfunnet. På den andre siden skal skolen også oppmuntre til normkritiske perspektiver og samfunnskritikk, slik at demokratiet stadig kan utvikles og endres til det bedre. Legitimering og problematisering viser dermed til ulike og tilsynelatende motsettende målsetninger ved skolens demokratiopplæring. Denne oppgaven vil undersøke hvordan disse to tilnærmingene til demokratiopplæring kan forstås, og hvordan de kommer til uttrykk i «Fagfornyelsen».

En kvalitativ innholdsanalyse er brukt til å undersøke hvordan Fagfornyelsen har behandlet dette potensielle paradokset. Resultatene av analysen viser at kritisk tenkning er vektlagt i stor grad. Likevel omtales dette først og fremst som en generaliserbar ferdighet, og det argumenteres for at et slik syn på kritisk tenkning er lite forenelig med problematiserende tilnærminger på samfunnet. Videre viser analysen at grensen mellom legitimering og problematisering varierer ut ifra hvilket emne som behandles. For eksempel blir skolens verdigrunnlag i liten grad gjort gjenstand for kritiske tilnærminger. Det blir drøftet hvordan både kompetansetenkning, vektlegging av internasjonale tester og et opphøyd verdigrunnlag kan hindre problematisering av etablerte samfunnsforhold. Avslutningsvis drøftes i hvilken grad legitimering og problematisering av demokratiet bør anses som et uløselig paradoks eller et nødvendig premiss for demokratiopplæring. Det konkluderes med at disse to komponentene i stor grad er gjensidig avhengig av hverandre. Kvalifisert samfunnskritikk avhenger både av en forankring og en forståelse av det etablerte, samtidig som en søker å avdekke forhold som kan og bør forbedres. Skolens demokratimandat bør derfor ikke forstås ut fra enten legitimering eller problematisering, men at de begge er nødvendige forutsetninger for å opprettholde og videreutvikle et demokratisk samfunn.

Abstract

The purpose of this paper is to discuss the potential educational paradox concerning legitimation and problematization in civic and citizenship education. On one hand, school should contribute to legitimation of the existing democratic order, by passing on certain values, attributes and reference frames in order to maintain a democratic society. On the other hand, school should encourage students to question the existing social order and reflect critically in order to constantly develop and improve the democratic order. Thus, legitimation and problematization point to different and seemingly contradictory aspects in civic and citizenship education. This paper will seek to understand how these two approaches to civic and citizenship education can be understood and how they are expressed in “Fagfornyelsen”.

A qualitative content analysis is used to discover in what way the curriculum addresses this potential paradox. The results of the analysis show that critical thinking is largely emphasized in this curriculum, but it is first and foremost treated as a generic skill. It is argued that this view of critical thinking is incompatible with problematization. Furthermore, the analysis shows that the boundaries between legitimation and problematization vary according to the topic being addressed. For instance, the school’s value foundation is to a limited extent the subject of critical reflection. This paper will also discuss how both competence thinking, the emphasis on international tests and the school’s indisputable value foundation can hinder the problematization of established social conditions. Finally, the paper discusses to what extent legitimation and problematization of democracy should be regarded as an insoluble paradox or a necessary premise for civic and citizenship education. It is concluded that these two components are largely interdependent. Qualified social criticism depends on both anchoring and understanding of the established democratic order, while at the same time seeking to uncover conditions that can be improved. In this way, the democratic mandate should not be understood on the basis of either legitimization or problematization, but with the understanding that they both are necessary to maintain and further develop a democratic society.

Skolens demokratimandat - i spenningsfeltet mellom problematisering og legitimering

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
1. INNLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALISERING	3
1.2 PROBLEMSTILLING	4
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	5
2. FRA LK06 TIL FAGFORNYELSEN- KORTE UTVIKLINGSTREKK	7
2.1 PISA-UNDERSØKELSENE OG STARTSKUDET FOR KUNNSKAPSLØFTET	7
2.2 FAGFORNYELSEN - HVA ER NYTT?.....	8
3. SKOLENS DEMOKRATIMANDAT - I SPENNINGSFELTET MELLOM LEGITIMERING OG PROBLEMATISERING	10
3.1 DANNING I LYS AV HELLESNES' FORSTÅELSE	11
3.2 «SKOLENS OPPGAVE ER Å UTVIKLE ELEVENES KOMPETANSE OG LEGGE TIL RETTE FOR AT DE SKAL KUNNE TILPASSE SEG EN DEMOKRATISK SAMFUNNSORDEN OG FREMTIDENS SAMFUNN».....	13
3.2.1 PISA tar roret: Mer kunnskap og kompetanse inn i skolen	13
3.2.2 Kompetanse - et velintegrert, men ullent begrep	15
3.2.3 Demokrati, verdier og tillit til systemet.....	17
3.3 «ELEVENE SKAL PROBLEMATISERE, FORANDRE OG VIDEREUTVIKLE FREMTIDENS SAMFUNN».....	19
3.3.1 Klafki og den kategoriale dannelse.....	20
3.3.2 Hvordan forstå kritisk tenkning?	22
3.3.3 Kritisk tenkning som tenkeferdighet.....	24
3.3.4 Kritisk tenkning uløselig knyttet til faginnholdet?	25
3.3.5 Kritisk tenknings normative komponent.....	26
3.3.6 Selektiv kritisk tenkning.....	27

4. METODISKE REFLEKSJONER.....	28
4.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE.....	28
4.2 HVA HAR BLITT GJORT?.....	30
4.3 METODISKE FALLGRUVER	32
5. DISKUSJON.....	36
5.1 EN LÆREPLAN MED IMPLISITT KUNNSKAPSRUNNLAG OG EKSPLISITT VERDIGRUNNLAG?	36
5.1.1 <i>Åpne kompetansemål - hvilke implikasjoner kan det tenkes å ha?</i>	36
5.1.2 <i>Verdier, individualisme og skolens demokratiske prosjekt</i>	42
5.2 HVORDAN BLIR KRITISK TENKNING FORSTÅTT I LÆREPLANEN?	48
5.2.1 <i>Hvor i læreplanen er det rom for kritisk tenkning?</i>	54
5.2.2 <i>Norskfaget som kulturbærer</i>	60
5.2.3 <i>Kritisk tenkning og samfunnskritikk i samfunnsfaget</i>	63
5.3 EN GLOBALISERT UTDANNINGSPOLITIKK?	68
5.3.1 <i>Kvalitetskontroll uten hjemmel i norsk lov?</i>	68
5.3.2 <i>Kritisk tenkning og kompetanse- en uforenelig duo?</i>	71
5.4 FORMÅLSPARAGRAFEN - SYSTEMLEGITIMERENDE ELLER NØDVENDIG NORMATIVT KOMPASS?.....	76
5.5 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER: LEGITIMERING OG PROBLEMATISERING - ULØSELIG PARADOKS ELLER GJENSIDIG AVHENGIG AV HVERANDRE?.....	79
6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	84
BIBLIOGRAFI.....	89

1. Innledning

Skolen skal gjennom opplæringen danne og utdanne demokratiske medborgere. Dette er nedfelt i skolens styringsdokumenter, og kan tilsynelatende virke som en ukomplisert og entydig oppgave. Likevel er dette mandatet kilde til en rekke motsetninger, paradokser og uenigheter. Spørsmålet om hva som skal stå sentralt i opplæringen er et spørsmål politikere, skoleforskere, lærere og mannen i gata trolig har svært ulikt syn på. Hva slags kompetanser kreves i fremtidens arbeidsmarked? Hva er viktig for å opprettholde og videreutvikle vårt demokratiske samfunn? På hvilke måter skal vår kulturarv videreformidles? Og hvordan kan man legge til rette for at elevene får utviklet sitt fulle potensial og er rustet til å møte ulike hindringer livet har å by på? Det at skolen vektlegger sin rolle i å styrke elevenes demokratiske medborgerskap og politiske opplæring er ikke noe nytt. Helt siden slutten av andre verdenskrig har vi sett at norske læreplaner har tatt for seg viktigheten av å fremme demokrati og politisk opplæring i skolen. Dette har blant annet blitt begrunnet i en målsetning om å hindre oppblomstring av fascistiske krefter (Solhaug og Børhaug, 2012, s.146). Likevel ser vi at dette fokuset kanskje gjør seg enda mer gjeldene i dag. Årsakene til dette er mange. Vi har de siste årene blant annet sett en enorm teknologisk utvikling, som påvirker både dagligliv, arbeidsmarkedet, kommunikasjon og informasjonstilgang. Vi ser eksempler på at vårt demokratiske styresett er under press, blant annet som følge av svak valgoppslutning blant unge og høyreekstreme krefter som slår inn over det politiske landskapet. Samtidig ser vi at arbeidsmarkedet stadig blir mer spesialisert, noe som krever høy kompetanse på avgrensede områder. Dette er alle faktorer som har innvirkning på skolens utdannings- og danningsmandat.

Skolen er ikke verdinøytral, og verdiformidling kan hevdes å være en helt essensiell del av opplæringen (Koritzinsky, 2014, s. 19). I Fagfornyelsen er det presisert at alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnet for opplæringen. Det skrives om verdier som toleranse, likeverd og mangfold. Listen er lang og skolens rolle som verdiformidler kommer tydelig til uttrykk. På mange måter kan verdiene skolen ønsker å fremme sies å være fundamentale for å kunne opprettholde en demokratisk samfunnsorden. For hva er et demokratisk samfunn uten grunnleggende forståelse av at alle medborgere skal oppleve frihet og likeverd? Hvordan kan et demokratisk samfunn bestå hvis man ikke verner om pluralisme og mangfold? Eller dersom en ikke opplever å bli tolerert for hvem man er eller hva man står for? Det er liten tvil om at

demokratiets legitimitet avhenger av et grunnleggende verdimesig fundament. Likevel reiser slike påstander et tilsynelatende banalt, men like fullt fundamentalt spørsmål: Er det virkelig så enkelt? En slik fremstilling av verdigrunnet fordrer at demokratiske verdier er universelle, entydige og aktuelle uavhengig av tid og kontekst. Dette er langt i fra sannheten.

Verken verdigrunnlagets konkrete innhold eller dens eksistens i seg selv viser seg å være så entydig som det tilsynelatende fremstilles. Tar man toleranse som eksempel vil det fort reise seg spørsmål om hva toleransen skal gjelde for og hvor langt den bør strekke seg. For hva vil det for eksempel si å være tolerant? Betyr det at man til enhver tid skal «tåle» alt? Hva så med urettferdig behandling mot en selv eller andre, eller hatefulle ytringer som krenker og truer individer eller grupper? Er det slik at det å være tolerant alltid skal være opphøyd som etisk riktig? Verken grunnleggende demokratiske verdier eller skolens verdigrunnlag er naturgitt. De er utviklet av og for mennesker, på bakgrunn av normative overveielser og aktive valg. Er det tilstrekkelig å slå fast at demokratiet er avhengig av et sett verdier som til enhver tid gjør seg gjeldene og som en aldri skal stille spørsmål ved? Denne oppgaven vil peke i retning av noe annet.

En kan spørre seg om et tilsynelatende udiskutabelt verdigrunnlag er forenlig med idealet om den kritisk tenkende eleven som skal kunne forandre og videreutvikle etablerte samfunnsforhold. Et sentralt paradoks ved skolens demokratimandat handler om tosidigheten ved både å forme kritisk tenkende elever og å skape oppslutning og tillit til demokratiet som styringsform. Dette er to idealer som tilsynelatende kan være vanskelig å forene. På den ene siden er demokratiets legitimitet avhengig av medborgere som har troen på demokratiet som styreform, har tillit til ulike demokratiske institusjoner, og som har evne og vilje til å delta i samfunns- og arbeidsliv. På den andre siden ønsker man gjennom opplæringen å fremme autonome, kritiske og reflekterte individer, som evner å stå opp mot urett og maktmisbruk hos autoriteter, og som er i stand til å ta andre perspektiver og se nye veier. Disse to motsetningene skisserer et grunnleggende pedagogisk paradoks: hvordan kan man fremme frihet gjennom å begrense den gjennom utdanningens satte rammer? (Willbergh, 2015, s. 11). Skolen må erkjenne at evnen til å stå opp mot urett og frigjøring ikke oppstår av seg selv. For å kunne utvikle seg til selvstendige og frie individer i et moderne samfunn er en avhengig av visse former for kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger. Opplæringen kan sies å ha en ambisjon om å skape rom og støtte opp om en slik utvikling, og individet må gjennom

utdanningen passe inn i skolens satte rammer. En kan nærmest si at ingen er født frie, men at frihet kun kan oppnås gjennom å ta del i ufriheten som settes gjennom utdanningens rammer. Historikeren Francis Sejersted sa en gang at:

Historiens sosiale oppgave er dobbel, den skal være befestende og befriende. Den skal bidra til å gi oss fotfeste ved å skape kjærlighet og respekt for tradisjonen, samtiden skal den kunne bidra til å befri oss fra fortidens bånd, slik at vi kan bli utviklingens herrer og ikke dens slaver (Sejersted, 1993, s. 305).

Selv om Sejersted her peker på historiens tosidighet, kan en tenke seg at dette også kan gjøre seg gjeldende for skolens demokratimandat. Er det nærmest et nødvendig premiss å gi elevene tydelig forankring i fortid og det etablerte for å legge grunnlag for individets autonomi og frie utfoldelse? Balansen og samspillet mellom tilpasningsorientert og kritisk sosialisering er en sentral komponent i all pedagogisk virksomhet, men også i et hvert sosialt system forøvrig (Koritzinsky, 2014, s.102). Disse to komponentene legger grunnlaget for oppgavens problemstilling, som jeg vil redegjøre for senere i dette kapittelet.

1.1 Bakgrunn og aktualisering

I rapporten «NOU 2015:8- Fremtidens skole» skisseres noen av utviklingstrekkene samfunnet står overfor og hvordan dette kan sies å ha innvirkning på skolen. Det blir løftet frem at økt globalisering fører til større påvirkning og samhandling mellom land og at globaliseringen er en del av det norske samfunns- og arbeidsliv. Økt migrasjon og større kulturelt mangfold som både ressurs og utfordring trekkes frem, og det vektlegges betydningen av problemløsning i fellesskap og økt sosialt ansvar hos den enkelte for å kunne håndtere globale utfordringer som klimaendringer og internasjonale konflikter. Samtidig stiller raskt teknologisk utvikling, høy informasjonsflyt og hurtige samfunnsendringer krav til individets kompetanse i arbeids- og samfunnsliv. Disse samfunnsendringene kan sies å ha store implikasjoner for skolens virksomhet, og Fagfornyelsen er i stor grad utarbeidet på bakgrunn av disse utviklingstrekkene.

Skolens rolle i å styrke elevenes medborgerkompetanse har fått økt fokus i Fagfornyelsen, hvor «demokrati og medborgerskap» er en av tre tverrfaglige temaer. En sterk medborgerkompetanse danner grunnlaget for at borgerne skal kunne navigere seg i det politiske landskapet og delta på politiske plattformer. Det er med andre ord et viktig premiss

for demokratiets legitimitet. En kan si at skolen har en helt avgjørende rolle når det gjelder å ruste elevene for å kunne ta del i det samfunnet de selv er en del av. De siste årene har en sett utviklingstrekk ved samfunnet som kan sies å true medborgerkompetansen. En av disse er at den høye teknologiske utviklingen har hatt stor innvirkning på hvordan vi orienterer oss og deltar i det politiske landskapet. Aldri før har informasjon vært så tilgjengelig som den er i dag. En mer utviklet teknologi og tettere samhandling og informasjonsutveksling mellom land har ført til at vi lever i en tidsalder hvor nyheter og faktakunnskaper er tilgjengelige gjennom et enkelt tastetrykk, og antall informasjonskanaler vokser stadig. Der man før målbevisst oppsøkte informasjon i et fåtall aviser, bøker eller leksikon, må man i dag navigere seg i en jungel av informasjon, påstander og aktualiteter fra nyhetsbildet. Paradoksalt nok medfører ikke den enorme informasjonsflyten nødvendigvis til en mer opplyst befolkning. Snarer tvert i mot. Vi ser tendenser til at informasjon basert på vitenskapelig forskning har mistet sin autoritet, og den enkeltes opplevelser og følelser styrer i større grad hva man anser som god og troverdig kunnskap (Ferrer, et.al, 2018, s.12).

Til tross for at mange elever i dag har høy digital kompetanse og enkelt finner frem informasjon og på nett, er det mange som har vansker for å vurdere informasjonens troverdighet og å sortere og vurdere den informasjonen en finner. Dersom man ikke evner dette, vil det være svært vanskelig å avgjøre hva slags informasjon man faktisk sitter med. Hvem er avsender? Hvilke premisser foreligger for påstanden? Hvilken metode er brukt for å komme frem til denne informasjonen? Vi ser i dag tendenser til at informasjonens troverdighet vurderes ut i fra personlige faktorer, og påstanders gyldighet vurderes ut i fra personlige egenskaper ved avsender, heller enn saklighetsprinsipper (Ferrer, et.al, 2018. s.12). På den måten hjelper det svært lite at elevene har en høy digital kompetanse, dersom de strever med å skille troverdig og god informasjon fra informasjon med mangelfull forskning, svake premisser eller utelukkende subjektive påstander. På bakgrunn av dette kan det anses som svært betydningsfullt at kritisk tenkning løftes frem som en viktig grunnstein i medborgerkompetansen.

1.2 Problemstilling

Denne oppgaven tar for seg skolens demokratimandat, og undersøker hvordan det blir belyst i Fagfornyelsen. Oppgavens hovedanliggende vil være å drøfte det potensielle paradokset som ligger i hvordan skolen både skal legitimere rådende samfunnsforhold, samtidig som den skal

fremme kritisk tenkende elever og skape rom for problematisering av de samme forholdene. Jeg vil undersøke hvordan disse to idealene kommer til uttrykk i Fagfornyelsen og søke å avdekke elementer i læreplanen som oppfattes som opphøyde og selvsagte, og som vanskelig kan møtes med en kritisk tilnærming. Oppgavens teoretiske grunnlag har røtter i Børhaug og Christophersens (2012) begrepspar *legitimering* og *problematisering*. Ut i fra dette vil jeg redegjøre for kritisk tenkning, kompetansebegrepet, skolens verdigrunnlag og oppslutning og tillit til systemet. Videre vil jeg se nærmere på opplæringens verdigrunnlag slik det kommer til uttrykk i læreplanen og drøfte i hvilken grad et sterkt verdimeslig fundament er forenelig med ambisjonen om å danne kritisk tenkende elever. Kompleksiteten mellom legitimering og problematisering må sjongleres i alle skolens nivåer, ikke minst av læreren i klasserommet. Dette krever en bevissthet rundt og en forståelse av hva denne spenningen innebærer, og oppgaven har til hensikt å gjøre nettopp dette. Ut fra dette blir problemstillingen for oppgaven følgende:

Hvordan kan man forstå de to utdanningsidealene legitimering og problematisering i lys av skolens demokratimandat, og hvordan kommer de til uttrykk i Fagfornyelsen?

1.3 Oppgavens oppbygning

I det første delkapittelet presenterer jeg oppgavens tematikk og problemstilling og gjør rede for bakgrunn og aktualisering av tematikken. Videre i kapittel 2 gjør jeg rede for bakgrunnen for LK06. Her tar jeg for meg hvilken betydning PISA-undersøkelsene hadde for utforming av denne læreplanen, blant annet ved å skape grunnlag for økt faglig fokus og en kompetanserettet målstyring. Videre presenteres kjennetegn ved LK06 og hvilke utviklingstrekk vi kan spore mellom denne læreplanen og Fagfornyelsen. Avslutningsvis i dette kapittelet tar jeg for meg hva som kjennetegner Fagfornyelsen.

I kapittel 3 presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Innledningsvis gjør jeg rede for hva som kan sies å ligge i skolens samfunnsmandat, og jeg presenterer begrepsparet legitimering og problematisering. Videre i dette kapittelet dykker jeg dypere inn i begrepet «danning». Jeg vil gjøre rede for Hellesnes sin forståelse av «tilpasning» og «danning», da jeg anser dette som et godt sted å starte for å få en forståelse av tosidigheten ved skolens demokratimandat. Videre i kapittel 3.2 og 3.3 presenterer jeg en mer detaljert redegjørelse over hva som ligger i begrepene legitimering og problematisering. Kapittel 3.2 handler om skolens rolle i å legitimere etablerte samfunnsforhold, og her går jeg nærmere inn på kompetansebegrepet og

hvilken betydning tillit, felles referanserammer og verdigrunnlag har for demokratiets legitimitet. Videre i kapittel 3.3 tar jeg for meg skolens rolle i å danne elever som evner å problematisere, forandre og videreutvikle fremtidens samfunn. Innledningsvis i dette delkapittelet gjør jeg rede for Klafki og hans danningssyn, da dette synet på danning står i strek kontrast til kompetanseutvikling og legitimering. Her gjør jeg rede for ulike forståelser av begrepet kritisk tenkning, og jeg gjør også rede for hvordan man kan forstå begrepet «selektiv kritisk tenkning».

I kapittel 4 vil jeg begrunne valg av metode og redegjøre for metodisk fremgangsmåte. Avslutningsvis i dette delkapittelet vil jeg komme med noen refleksjoner rundt valg av metode, og skissere noen utfordringer knyttet til metodevalget.

I kapittel 5 vil jeg trekke frem funn fra analysen og drøfte disse i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. Innledningsvis i dette kapittelet drøfter jeg hvordan læreplanen kan sies å ha et eksplisitt verdigrunnlag og et implisitt kunnskapsgrunnlag, og hvilke konsekvenser dette kan tenkes å ha for skolens demokratimandat. Videre i kapittel 5.2 drøfter jeg hvilket syn på kritisk tenkning som kommer til uttrykk i læreplanen og jeg drøfter om læreplanen har elementer av selektiv kritisk tenkning. I dette kapittelet vil jeg også drøfte rollen norskfaget har som kulturbærer og hvordan samfunnskritikk blir forstått i læreplanen for samfunnsfag. I kapittel 5.3 drøfter jeg hvordan utdanningspolitikken i dag kan sies å være mer preget av internasjonale impulser, og jeg drøfter hvilke implikasjoner dette kan tenkes å ha for skolens demokratimandat. I dette delkapittelet drøfter jeg også kompetansebegrepet, og hvordan en kompetansebasert opplæring kan være vanskelig å forene med problematisering og normkritisk tenkning. I kapittel 5.4 drøfter jeg i hvilken grad formålsparagrafen kan anses som systemlegitimerende eller som et nødvendig normativt kompass. Kapittel 5 avsluttes med noen refleksjoner rundt begrepene legitimering og problematisering, og jeg drøfter i hvilken grad de faktisk er et uløselig paradoks eller om de til en viss grad er gjensidig avhengig av hverandre. I kapittel 6 presenterer jeg en oppsummering av oppgavens funn og hovedpoenger, for deretter å sammenfatte en konklusjon.

2. Fra LK06 til Fagfornyelsen - korte utviklingstrekk

Den norske skolen og det utdanningspolitiske landskapet har gjennomgått store forandringer i nyere tid. Tidligere var skolen et nasjonalt politisk anliggende, hvor ytre internasjonale aktører hadde liten innflytelse på skolepolitikken som ble ført. Dette er langt fra virkeligheten i dag. Norsk skole er i dag på mange områder preget av internasjonale impulser, og aktører som OECD har fått større innflytelse over skolens virksomhet. Testing, rangering og ansvarliggjøring har blitt en intergrert del av skolehverdagen, samtidig som lærerne også har blitt gitt større handlingsrom med økt autonomi og metodefrihet. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for utviklingen og innføringen av LK06. Videre vil jeg gjøre rede for hva som lå til grunn for utviklingen av Fagfornyelsen, og jeg vil skissere noen likheter og forskjeller mellom disse to læreplanene.

2.1 PISA-undersøkelsene og startskuddet for Kunnskapsløftet

I en årrekke har norsk skole være drevet av et ideal om en sterk offentlig skole.

Demokratimandatet har stått sterkt og opplæringen skulle gi like muligheter for alle, for på den måten å bidra til utjevning av sosiale forskjeller (Thuen, 2010, s. 278). Samtidig har norsk skole i lang tid også vært preget av en sterk elevsentrert pedagogikk (Penne & Skarstein, 2015, s. 3), hvor tanken bak er en idé om at elevene skal delta faglig og sosialt ut i fra deres egne forutsetninger og evner. Som jeg vil vise senere gjør disse idealene seg fortsatt gjeldende i skolen i dag, men verktøyene for å oppnå disse målsetningene har endret seg i stor grad. De siste årene har vi sett at ordlyden i norsk skoledebatt har tatt en ny retning, og i større grad enn tidligere vektlegges kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og internasjonale tester. Startskuddet for denne snuoperasjonen kom i 2001, da det såkalte «PISA-sjokket» la grunnlag for en radikal endring i norsk skolepolitikk.

PISA-undersøkelsene viste at Norge oppnådde en lavere score enn forventet, noe som skapte en sterkt politisk oppslutning som at skolen som kunnskapsformidlende arena måtte styrkes. Den brede politiske enigheten om økt læringstrykk i skolen resulterte i innføringen av Kunnskapsløftet, og denne læreplanen har gitt en rekke implikasjoner for norsk skole. En detaljert redegjørelse av Kunnskapsløftet er utenfor denne oppgavens anliggende, men jeg vil likevel løfte frem noen trekk som står sentralt i denne læreplanen. Den utdanningspolitiske ambisjonen om økt læringstrykk i skolen viste seg blant annet gjennom innføringen av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål (Sivesind, 2013, s. 374). Det ble argumentert

for at grunnleggende ferdigheter i form av å kunne lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale ferdigheter er avgjørende for å kunne utvikle seg i alle fag, samt for å kunne klare seg videre i utdanningsløpet, i arbeidslivet og i samfunnet i sin helhet (Clemet, 2014, s. 10). Grunnleggende ferdigheter som en nøkkel til å kunne orientere seg og delta i demokratiet ble særlig lagt vekt på (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 16). Kunnskapsløftet hadde bred politisk oppslutning, men har også møtt kritikk fra flere hold. Spesielt omfanget av kompetansemålene og det økt fokuset på vurdering har vært trukket frem som problematisk (Sivesind, 2012, s. 16). På bakgrunn av dette ble Ludvigsen-utvalget ble nedsatt av regjeringen i 2013. Deres mandat var å undersøke tingens tilstand i norsk skole, for deretter å gi anbefalinger til hvordan skolen skal utvikle seg videre for best å etterkomme fremtidig samfunns- og arbeidslivs krav. Resultatet ble rapporten «Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser». Rapporten la grunnlaget for utviklingen av Fagfornyelsen, som implementeres i skolen høsten 2020. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan Fagfornyelsen har endret seg fra Kunnskapsløftet.

2.2 Fagfornyelsen - hva er nytt?

Vi finner både likheter og forskjeller mellom Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen. Fagene i skolen skal bestå som før, og på samme måte som LK06 utgjør kompetansemål en avgjørende rammebetingelse i Fagfornyelsen. Grunnleggende ferdigheter skal også i denne læreplanen inkluderes i alle fag. Læreplanene i de ulike fagene skal som tidligere ses i sammenheng med læreplanenes overordnede del og formålsparagrafen, men denne sammenhengen skal styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likevel er det noen sentrale forskjeller mellom disse to planene.

Daværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner hadde følgende å si om bakgrunnen for Fagfornyelsen:

Vi fornyer nå skolens innhold for å sikre at elevene lærer mer og lærer bedre. Fagfornyelsen er den største endringen i skolen siden Kunnskapsløftet i 2006. Målet er å ruste elevene best mulig for fremtiden. (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Dette målet blir forsøkt realisert på flere ulike måter. For det første ser vi at faginnholdet i de ulike fagene vil bli kraftig redusert. Kompetansemålene har blitt betydelig færre, og formuleringen bærer preg av mer åpenhet og rom for tolkning. Dette begrunnes først og

fremst i et ønske om å fremme dybdelæring hos elevene, som er en av de viktigste målsetningene i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018). I tillegg til dette innføres det også tre tverrfaglige temaer, som skal inngå i alle nivåer av opplæringen. Disse er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre har alle fag fått nye kjerneelementer, som skal vise hva som står mest sentralt i faget. Kjerneelementene viser hva elevene skal lære for å best mulig kunne mestre fagene og tilegne seg de nødvendige ferdighetene og kunnskapene. I tillegg er kritisk tenkning og kildekritikk vektlagt i mye større grad enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019).

3. Skolens demokratimandat - i spenningsfeltet mellom legitimering og problematisering

Skolen har en sentral og viktig oppgave i samfunnet. Gjennom opplæringen skal skolen legge til rette for at den nye generasjonen tilegner seg kunnskap og kompetanse som skal tjene elevenes eget liv. Dette skal gjøre elevene i stand til å ta vare på seg selv, samt hevde seg i fremtidens arbeidsmarked og orientere seg og delta i det politiske landskapet. I tillegg er skolen gjennom formålsparagrafen forpliktet til å utvikle visse holdninger og verdier hos elevene. De gjenspeiler hva slags medborgere samfunnet ønsker å utvikle, og skal på den måten tjene demokratiet. Ut fra dette kan vi se at skolen både har et individuelt prosjekt i tillegg til et større samfunnsprosjekt (Stray, Demokrati på timeplanen, 2011, ss. 74-75), og det blir dermed også tydelig hvor bredt skolens samfunnsmandat faktisk er.

En sentral del av skolens mandat er å danne og utdanne demokratiske medborgere. Dette mandatet kan sees på fra to ulike perspektiver. På den ene siden kan det argumenteres for at skolens viktigste oppgave er å skape oppslutning om den demokratiske samfunnsorden, gjennom å fremme forståelse, innsikt og tillit til samfunnet man er en del av. Bare slik kan en sørge for å opprettholde den demokratiske samfunnsordenen og legge til rette for aktiv deltakelse blant medborgerne. Det andre perspektivet handler om å utvikle medborgerens evne til å ta kritiske standpunkt, problematisere forhold i samfunnet og stille spørsmål ved den etablerte samfunnsordenen. På den måten kan man legge til rette for at demokratiet og samfunnet stadig kan utvikles og endres, og at etablerte maktforhold kan avdekkes og jevnes ut.

De to perspektivene presentert ovenfor kan ses i sammenheng med Børhaug og Christophersens (2012) begrepspar *legitimering* og *problematisering*. Legitimering handler om å legge til rette for at medborgerne skal støtte opp om og tilpasse seg sentrale instusjoner og verdier som ligger til grunn for samfunnet. En slik tilnærming legger i liten grad til rette for kritiske perspektiver og holdninger om å stille spørsmål ved eksisterende samfunnsforhold. Problematisering på sin side handler om å ta et kritisk standpunkt og stille seg undrende til det etablerte. Skolen skal med andre ord både legitimere eksisterende samfunnsforhold, samtidig som de også skal fremme en kritisk tilnærming og problematisere de samme forholdene. Dette kan være en utfordrende balansegang å opprettholde i opplæringens virksomhet. For mange blir dette sett på som et uløselig paradoks, og enkelte vil

beskrive det som selve fundamentet for pedagogisk virksomhet (Børhaug, 2014, s. 431). Det er viktig å poengtere at dette ikke nødvendigvis trenger å være to motstridende poler, og utdanningen vil sjeldent legge seg kun til en problematiserende eller kun legitimerende tilnærming. Elementer av begge tilnærmingene vil med høy sansynlighet kunne spores i all undervisning. Spørsmålet er heller i hvilken grad de begge kommer til uttrykk i skolens opplæring. Kan det tenkes at det er noen områder av skolens opplæring som sjeldent vil berøres av kritiske perspektiver?

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan Hellesnes forstår danning. Jeg anser dette som et godt sted å starte for å få en forståelse av tosidigheten i skolens demokratimandat. Videre vil jeg gjøre rede for den ene siden av skolens demokratimandat, som handler om legitimering gjennom å utvikle elevenes kompetanse, skape oppslutning om enkelte verdier og tillitt til systemet. Her vil jeg også ta for meg internasjonlisering av skolens virksomhet og hvordan aktører som OECD har hatt innvirkning på utforming av norsk skole. Videre vil jeg gjøre rede for den andre siden av skolens demokratimandat, som handler om å problematisere, videreutvikle og forandre samfunnet elevene er en del av. I den forbindelse vil jeg gjøre rede for Klafki og hans danningsteoretiske begrep «kategorial dannelse», da hans dannelsesforståelse står i strek kontrast til kompetansetenkning. Videre vil jeg gjøre rede for kritisk tenkning. Jeg tar for meg hvordan det kan forstås både som en generell ferdighet, som et fenomen som er uløslig knyttet til faginnhold eller som noe som henger sammen med normkritikk og maktkritikk. Avslutningsvis vil jeg ta for meg begrepet «selektiv kritisk tenkning».

3.1 Danning i lys av Hellesnes' forståelse

Danning som pedagogisk utdanningsideal utviklet seg i Europa i på 1800-tallet. Skole og utdanning, som tidligere hadde vært strekt religiøst motivert, handlet nå i større grad om å legge til rette for at elevene skulle få utvikle sitt fulle potensial som menneske (Willbergh, 2015, s. 11). I sin artikkel «Ein utdana man og eit dana menneske» (1975) setter Hellesnes begrepene danning og utdanning opp mot hverandre. I hans øyne handler utdanning om å tilegne seg fagkunnskap for dermed å anvende denne fagkunnskapen i bestemte kontekster. Man har en bevissthet rundt den kunnskapen en besitter, vet hvordan den skal anvendes for å nå et mål og hvordan den kan videreformidles til andre. Danning på sin side er en livslang prosess. Det kan ikke anvendes for å nå et bestemt mål, men er heller det vi handler og forstår

ut i fra (Hellesnes, 1975, s. 28). På den måten forstår vi at mål-middel tenkning er lite hensiktsmessig hva gjelder skolens rolle i elevenes dannelsingsprosess, da danning ikke er å anse som et mål som skal oppnås, men en abstrakt og åndelig komponent av menneskets eksistens, som skal stimuleres og utvikles gjennom hele livet.

Videre tegner Hellesnes (1999) et teoretisk skille mellom *tilpasning* og *danning*. Han beskriver tilpasning som en måte individet sosialiseres til å passe inn som en del av samfunnet, uten å ha noen forståelse av hvordan samfunnet kan utvikles og forandres. Individet blir dermed et resultat av samfunnet styring og kontroll, og kan på den måten sies å bli redusert til en brikke som kan flyttes på og brukes i et politisk spill. Danning på sin side handler i følge Hellesnes om at individet sosialiseres inn i ulike problemstillinger som knyttes til forutsetningene for det som skjer med dem og rundt dem, og vil dermed frigjøre individet fra å kun være et politisk subjekt (Hellesnes, 1999, s. 25).

Danning kan med andre ord ses på som en utdanningsambisjon om å utvikle den autonome eleven som evner å problematisere og kritisk vurdere ulike forhold i samfunnet (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 9). Dette skaper igjen rom for medborgere som er i stand til å påvirke og endre samfunnsforhold. En opplæring som utelukkende er basert på å videreformidle verdier, kunnskaper og holdninger som vårt samfunn bygger på, vil legge til rette for demokratiske medborgere som kun tilpasser seg samfunnet slik det ser ut i dag. Dette vil stå i motsetning til Hellesnes forståelse av danning.

Danning kan i stor grad sies å handle om utvikling av individets autonomi, som igjen kan sies å være avgjørende for å opprettholde et levedyktig demokrati, hvor ansvarlighet overfor en selv, andre og samfunnet forøvrig er et viktig premiss (Willbergh, 2015, s. 11). Hellesnes argumenterer også for at et viktig premiss for å fremme danning er at skolen er knyttet tett opp mot verden og samfunnet eleven er en del av. En utdanning som er isolert fra omverden vil «fremje avdanning og naivitet» (Hellesnes, 1975, s. 33). Danning handler på den måten om å fremme en forståelse av individet som en del av en større helhet, for på den måten å forstå de større mekanismene og sammenhengene som er en del av verden en omgis av. Et individ som ikke forstår seg selv som en del av en større helhet, vil være preget av falsk bevissthet, som igjen forhindrer danning og frigjøring (Hellesnes, 1975, s. 45).

3.2 «Skolens oppgave er å utvikle elevenes kompetanse og legge til rette for at de skal kunne tilpasse seg en demokratisk samfunnsorden og fremtidens samfunn»

Skolen spiller en avgjørende rolle i elevens politiske sosialisering. Gjennom utdanningen kan skolen bidra til å styrke elevens grunnlag for å kunne ta del i det sosiale og politiske fellesskapet, og ønsket om å fremme demokrati har lenge vært en ambisjon for både lærere, skoleforskere og politikere (Stray, 2011, s. 11). Likevel viser det seg mange ulike perspektiver og spenningsfelt når det kommer til å avgjøre hva godt demokratiske medborgerskap er og hvordan en god medborger skal handle (Westheimer & Kahne, 2004, s. 237). Mange vektlegger betydningen av å skape oppslutning om demokratiet som styresett og sosialisering inn i etablerte institusjoner. Det handler om å skape oppslutning om det samfunnet som er etablert og føre nye generasjoner inn i den eksisterende samfunnsorden gjennom å videreføre sentrale verdier og institusjoner i det norske samfunnet (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 9). Å utvikle elevens kompetanse kan sies å være en avgjørende oppgave for skolen i et slikt syn på utdanning. Videre vil jeg redegjøre for hvordan det så kalte PISA-sjokket la grunnlaget for økt læringstrykk og en innføring av kompetanse som et sentralt pedagogisk ideal i skolen. Jeg vil også redegjøre for hvordan en kan forstå kompetansebegrepet, og hvordan demokratiet er avhengig av en viss grad av oppslutning og tillit fra medborgerne.

3.2.1 PISA tar roret: Mer kunnskap og kompetanse inn i skolen

Det vil være vanskelig å argumentere mot at kunnskapsformidling bør være en sentral del av skolens virksomhet. Likevel ser vi at det i de senere årene har blitt en dramatisk økning i synet på skolen som kunnskapsformidlende arena. Startskuddet for den brede politiske enigheten om å øke læringstrykket i den norske skolen kan spores tilbake til det så kalte «PISA-sjokket» (Sjøberg, 2014, ss. 206-207). Tidligere kunnskapsminister Kristin Clemet skrev i 2014 artikkelen «Verdens beste skole», hvor hun argumenterer for at kunnskap må være skolens viktigste oppgave. Der skrev hun blant annet følgende:

Kunnskap har *alltid* vært viktig, fordi det er en kilde til selvhjelpenhet, selvinnsett og dannelse. Kunnskap skaper verdier og fremgang, gir oss en høyere levestandard, bedre livskvalitet og muligheter for sosial mobilitet. Men nå er kunnskap blitt *viktigere* av flere grunner. Det er blitt den viktigste innsatsfaktoren i økonomien. Humankapitalen har blitt

viktigere enn maskinene. Kunnskap er avgjørende for vår evne til å konkurrere på de globale markedene og skape verdier som gir oss velferd. Men kunnskap blir også mer avgjørende for den enkelte, fordi samfunnet både er høyteknologisk og mer leseintensivt. (Clemet, 2014, s. 2)

Vi ser her at Clemet argumenterer for at kunnskap er grunnlaget for at elevene skal kunne stå på egne bein i samfunnet. I argumentet om at kunnskap bidrar til selvhjulpenhet, selvinnsikt og sosial mobilitet kan vi nærmest lese at kunnskap er fundamentet i individets frihet. Dette i seg selv er det grunn til å stille spørsmål ved. Kan kunnskap uten kritisk tilnærming i seg selv være frigjørende? Likevel er det en annen formulering i dette sitatet som det i enda større grad kan stilles spørsmålstegn ved. Clemet knytter her kunnskap direkte opp mot humankapital og konkurranseevne på det globale markedet. På den måten viser hun til et syn på utdanning som først og fremst handler om skolen som arena for å utdanne borgere som evner å hevde seg i et konkurransepreget marked. Sentralt i dette står synet på konkurranse som drivkraft for kvalitet og at målsetningen dermed i større grad blir å fremme konkurransedyktige borgere som kan hevde seg i en global økonomi (Sjøberg, 2014, s. 1). På den måte kan det nærmest argumenteres for at «PISA-prosjektet» ikke sentrerer rundt pedagogiske verdier og kunnskaper, men heller et politisk budskap om konkurransedyktighet på det globale markedet. En kan stille seg undrende til hvordan denne utviklingen påvirker skolen og eleven, og om det i det hele tatt er forenlig med skolens brede samfunnsmandat. Det kan argumenteres for at et slik syn på skolen er sentrert rundt samfunnets økonomiske behov, og at det viktigste skolen gjør er å utvikle kompetanser som arbeidslivet trenger. Satt på spissen reduseres elevene på den måten til objekter som skal sørge for økonomisk vekst og fremgang i næringslivet. Dette vil med rette kunne anes som svært problematisk.

Gjennomføring, resultatene og den enorme vektleggingen av PISA-undersøkelse har blitt kritisert fra en rekke hold (se blant annet Sjøberg (2014) og Christie (2008)). Sentralt i mye kritikk står hva PISA-undersøkelsene faktisk tester og hvordan det påvirker skolen og elevene. OECD poengterer at PISA-undersøkelsene ikke skal være relatert til landets læreplan, men at de heller skal være basert på kompetanse som trengs i et internasjonalt arbeidsmarked og som dermed er uavhengig av nasjonale styringsdokumenter. På den måten er heller ikke PISA egnet til å si noe om i hvilken grad norsk skole etterkommer samfunnsmandatet som gjenspeiles i nasjonale styringsdokumenter (Sjøberg, 2007, s. 6). Det hersker liten tvil om at rangeringen gjennom PISA fremstilles som gyldige mål for å vurdere et helt skolesystem sin kvalitet, og det blir nærmest stilt likhetstegn mellom en god skole og

gode resultater på PISA-undersøkelsene. Enkelte vil gå så langt som å hevde at vi er på vei mot et syn som baserer seg på at kun målbare resultater anses som verdifullt (Sjøberg, 2007, s. 3). Fagene som brukes og måten testene er utformet på er heller ingen tilfeldighet. De springer ut fra OECDs mandat og formål, som handler om å fremme økonomisk utvikling i en konkurransepreget, global frihandel (Sjøberg, 2014, s. 9). Det er viktig å poengtere at OECD på ingen måte har noen formell politisk makt, men det er mye som tyder på at de har en status som gjør at deres råd og analyser for mange oppleves som nøytrale, objektive og faglig udiskutable. En kan stille seg undrende til om PISA-undersøkelsene heller er en måte å kartlegge elevenes evne til å gjennomføre gitt tester, for på den måten nærmest å teste deres lojalitet og evne til å adlyde autoriteter. Dette vil drøftes senere i oppgaven.

3.2.2 Kompetanse - et velintegrert, men ullent begrep

Dagens pluristiske og komplekse samfunn stiller en rekke krav til enkeltmennesket på ulike plan, både faglig så vel som personlige og sosiale. For å etterkomme disse kravene kreves kompetanse. Definisjonene av begrepet er mange, men kan enklest beskrives som: «Det mennesket er i stand til å utføre, delta i, tilegne seg, reflektere omkring, føle og oppleve seg i stand til» (Engh, 2004, s. 453). En kan nærmest si at kompetanse handler om å kunne mestre noe tidligere uprøvd, og enkelte vil si at det kan sidestilles med *kvalifikasjoner* (Imerslund, 2000, s. 108).

Kompetanse er et begrep som kan sies å være godt integrert i norsk skole. Vi snakker om kompetansemål, sosialkompetanse, språkkompetanse, det er nærmest ikke et verb eller substantiv som ikke kan stilles sammen med dette begrepet. Som vi tidligere har sett, fikk kompetansebegrepet for alvor innpass i norsk skole med LK06, og kompetansemål har siden den tid skap rammer for undervisning og skolen som virksomhet forøvrig. Willbergh (2015) peker på at kompetanse som pedagogisk fenomen står overfor en rekke utfordringer. Blant annet at kompetansen elevene skal utvikle, tilegnes i en kontekst utenfor den sammenhengen elevene skal bruke den. Dette vil kunne føre til at kompetansen som utvikles i skolen blir lite anvendelig når elevene skal ut i fremtidig samfunn og arbeidsmarked.

Imerslund (2000) ser på kompetanse som en motsetning av danning. Han beskriver kompetanse som et resultat av at individet tilpasser seg omstendighetenes krav (Imerslund, 2000, s. 107). En erverver kunnskaper og ferdigheter på bakgrunn av hvilke rammer samfunnet legger til grunn, og utvikler kompetanse som samfunnet anser som nødvendig.

Kompetanse kan på den måten nærmest sies å være en måte å forme individet til en brikke som skal passe inn i et omfattende og komplekst puslespill. Dannelse på sin side handler om hvilke kunnskaper, holdninger og verdier individet møter samfunnet med (Imerslund, 2000, s. 108). Dannelse vil på den måten også være en forutsetning for å forholde seg vurderende og kritisk til kunnskap og krav en blir stilt overfor. På bakgrunn av et slik perspektiv på danning vil det kunne argumenteres for at kompetansebegrepet nærmest kan sidestilles med tilpasning, og det handler dermed om at individet skal formes til å best mulig passe inn i samfunnets etablerte rammer og premisser. Legger man en slik forståelse til grunn vil kompetanse kunne sies å ha en systemlegitimerende komponent. Individet tilpasser seg samfunnets forventninger og krav, uten nødvendigvis å stille seg kritisk til disse rammene som blir gitt. Dette perspektivet vil være utgangspunkt for drøfting senere i oppgaven.

På samme måte som LK06, danner kompetansemål noe av rammeverket for Fagfornyelsen. I rapporten «Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8, 2015), gjøres det rede for hva Ludvigsen-utvalget legger i dette begrepet. Kompetanse forstås 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» (NOU 2015:8, 2015). Ut i fra dette kan vi med trygghet si at kompetanse er et begrep som inneholder en rekke ulike komponenter. Spesielt viktig er det å merke seg at kompetanse i denne sammenheng forstås som det som legger grunnlaget for å løse utfordringer og oppgaver i ulike kontekster. En kan på bakgrunn av dette nærmest beskrive kompetanse som en form for verktøy som gir individet mulighet til å utføre ulike oppgaver.

Forståelsen i Fagfornyelsen er noe snevret inn fra forståelsen i Ludvigsen-utvalgets sin rapport. Her presiseres det at kompetanse er «å kunne 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, 2017). Vi ser her at Fagfornyelsen ikke har tatt med «sosial og emosjonell læring og utvikling» i sin forståelse av kompetanse. I tillegg er «holdninger, verdier og etiske vurderinger» erstattet med begrepene «refleksjon og kritisk tenkning». Kompetanse handler her om å utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter, som igjen skal kunne gjøre dem i stand til å håndtere fremtidens utfordringer i både kjent og ukjent kontekst. I tillegg skal elevene utvikle en evne til å kunne reflektere og tenke kritisk. Vi har sett en

rekke eksempler på at det rådene politisk budskapet er at skolens aller viktigste oppgave er å legge til rette for å styrke næringslivets humankapital gjennom å gi elevene tilstrekkelig kompetanse og kunnskap for å kunne tilfredsstille næringslivets behov (Imerslund, 2000, s. 109). Kompetanse sier med andre ord noe om samfunnets krav til enkeltmennesket, og da spesielt næringslivets krav. På bakgrunn av dette kan en spørre seg om kritisk tenkning i det hele tatt et forenlig med kompetansebegrepet, da kompetanse i stor grad handler om å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som trengs i allerede etablert nærings- og samfunnsliv.

3.2.3 Demokrati, verdier og tillit til systemet

I en rapport skriver Ludvigsen-utvalget om hva som vil prege fremtidens samfunn og hvilken retning skolen bør ta for best mulig å etterkomme dette. De skriver blant annet: «I et demokratisk samfunn er det en målsetting at innbyggerne slutter opp om sentrale samfunnsverdier og prinsipper, og at ulike grupper i befolkningen deltar i organisasjonsliv, valg og engasjerer seg i samfunnet» (NOU 2015:8, 2015, s. 20). I dette sitatet kan vi lese at det blir vektlagt hvilke premisser som blir ansett å ligge til grunn for å opprettholde en demokratisk samfunnsorden. Målsetningen kan sies å være at medborgerne skal ha integrerte verdier og holdninger som er sentrale i vårt demokratiske samfunn, i tillegg til at medborgerne skal delta på ulike plattformer som utgjør det politiske landskapet. Spørsmålet da blir hvordan skolen skal legge til rette for dette.

Opplæringsloven skisserer et tydelig verdigrunnlag som den norske skolen skal være bygget på. I § 1-1. *Formålet med opplæringa* tegner rammene for hvilke verdier opplæringen skal være tuftet på og hva skolen til en hver tid skal strekke seg etter å oppnå. I denne paragrafen vektlegges det blant annet at opplæringen skal «byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon», «bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon», «gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtydning. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Her kan vi se at formålsparagrafen inneholder flere formuleringer og komponenter som handler om å videreformidle enkelte verdier, samt gi innsikt og forståelse for grunnleggende tanker og ideer som ligger i vår kultur og tradisjon. Det samme kan sies om den overordnede delen av læreplanen, hvor det blant annet vektlegges hvordan skolen skal formidle sentrale elementer av vår kulturarv til elevene. Med andre ord finner vi flere referanser i styringsdokumentene som kan knyttes opp mot verdiformidling og systemlegitimering.

Undersøkelser viser at norsk ungdom har høye demokratikunnskaper, god forståelse for demokratiske prinsipper og samfunnssystemer. I tillegg har de høy tillit til politiske institusjoner og positive holdninger til det å fylle rollen som medborger (Huang, et al., 2017, s. 9). Gjensidig tillit mellom de som styrer og de som blir styrt kan ses på som et av demokratiets viktigste prinsipper, og kan nærmest beskrives som selve fundamentet for samhandling og samarbeid mellom disse to partene (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 13). Dersom medborgerne ikke har tillit til styresmaktene, vil dette få svært uheldige implikasjoner rundt valgoppslutning og deltakelse på ulike politiske plattformer. Fravær av tillit fra de styrende til de som styrers vil kunne resultere i manglende lydhørhet overfor medborgernes ønsker og behov, og vil kunne svekke viljen til å etterkomme disse.

Til tross for at unge har stor tillit til politiske institusjoner, høye demokratikunnskaper og god forståelse av demokratiske prinsipper viser tall fra SSB at unge relativt sett har lavere valgoppslutning enn den øvrige befolkning (Kleven, 2019). Om dette er en generasjonstendens eller om den samme gruppen kommer til vise lav valgdeltakelse i fremtiden er uvisst. Dette kan allikevel vekke bekymring, og det vil være naturlig å vektlegge skolens betydning for å fremme økt valgdeltakelse hos unge. En detaljert redegjørelse av hva som kan fremme politisk deltakelse hos unge er utenfor denne oppgavens anliggende. Samtidig vil det faktum at unge har lavere valgdeltakelse være et viktig perspektiv å ha i bakhånd når det kommer til å diskutere skolens betydning for å skape tillit og oppslutning til demokratiet. En slikt perspektiv vil være utgangspunkt for senere drøfting.

Engelsen & Karseth (2007) trekker frem felles referanserammer og likhet som avgjørende komponenter for at vårt samfunn skal forbli demokratisk. De argumenterer for at et fravær av felles skolefaglig kunnskap og felles referanserammer vil kunne føre til økt sosial ulikhet og en negativ utvikling av demokratiet. Referanserammer kan i denne sammenheng forstås som kunnskaper om vårt styresett, innsikt i felles kulturarv, historisk kunnskap om hvordan samfunnet vårt har oppstått og oppslutning om verdier og holdninger som står sentralt i vårt demokratiske samfunn (Engelsen & Karseth, 2007, s. 405). Det å fremme medborgere som har høy grad av felles referanserammer kan ses i sammenheng med en kommunitaristisk demokratiforståelse. Et slikt syn på demokrati baserer seg på «en oppfatning om at fellesskapet som den primære enhet i samfunnet» (Briseid, 2012, s. 53). Dette handler om at fellesskapets gode settes høyt og at demokratiets legitimitet er avhengig av et visst grunnlag

av felles referanserammer og felles etisk grunnlag (Briseid, 2012, s. 53). Motsatsen til dette er en liberal demokratiforståelse, som baserer seg på individets rettigheter og friheter (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 32). Kommunitarismen kan på den måten anses som en demokratiforståelse som er både konservativ og som verner om det tradisjonelle (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 38).

På mange måter kan det argumenteres for at det å skape oppslutning om verdier, grunnleggende institusjoner og strukturerer i vårt demokratiske samfunn er avgjørende for at samfunnet skal forbli nettopp demokratisk. Knutsen (2014) formulerer dette på følgende måte: «For at mennesker skal kunne løse felles utfordringer og ha til strekkelig tillitt til hverandre, trenger de felles erfaringer de kan ta lærdom av» (Knutsen, 2014, ss. 38-39). Et slikt perspektiv vektlegger i stor grad betydningen av kompetanseutvikling hos elevene og viktigheten av å danne medborgere med noen felles og sentrale verdier og kunnskaper, som gjør dem i stand til å ta del i en demokratisk samfunnsorden (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 10). Med dette i bakhånd kan man spørre seg om en form for legitimering av den eksisterende samfunnsorden er tilstrekkelig for å opprettholde og utvikle demokratiet. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan medborgernes evne til problematisering og kritisk tenkning også kan være av stor betydning når det kommer til å opprettholde og videreutvikle demokratiet.

3.3 «Elevene skal problematisere, forandre og videreutvikle fremtidens samfunn»

I det foregående kapittelet har jeg gjort rede for hvordan enkelte argumenterer for at skolen gjennom opplæringen skal sørge for å utvikle elevenes kompetanse og skape oppslutning og tillit til den demokratiske samfunnsordenen. Skolens viktigste oppgave blir gjennom et slikt perspektiv å legitimere den eksisterende samfunnsorden og skape oppslutning og tillit. Andre argumenterer for at et slikt syn på skolens rolle i elevenes demokratiopplæring blir for smal, og at et bærekraftig demokrati er avhengig av at medborgere som evner å avdekke og analysere samfunnsproblemer, samt å utvikle kunnskaper og ferdigheter til å skape endring. En slikt syn vektlegger betydningen medborgere som har mulighet til å analysere og forstå spillet mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Kritisk tenkning kan sies å være et viktig premiss for å danne medborgere som evner å analysere og problematisere en etablert samfunnsorden. Innledningsvis i dette kapittelet vil

jeg gjøre rede for hvordan en kan forstå danning i lys av Klafki og hans begrep «kategorial dannelse», da han har et dannelsessyn som står i sterk kontrast til en opplæring basert på kompetanseutvikling og videreformidling av et opphøyd dannelsesinnhold. Etterfulgt av dette vil jeg gjøre rede for hvordan vi kan forstå kritisk tenkning, henholdsvis som generaliserbar ferdighet, tenkning uløselig knyttet til faginnholdet og som norm-og maktkritisk tenkning. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for hva som ligger i begrepet «selektiv kritisk tenkning».

3.3.1 Klafki og den kategoriale dannelse

Dannelsesbegrepet kan betegnes som både vidt og komplekst, og det har vært gjenstand for en rekke kritikk. Kritikken har blant annet omhandlet dannelsesbegrepet nytteverdi, hvor det ble argumentert for at begrepet var for ideologisk og åndelig ladet, hadde liten nytteverdi i undervisningen og at det i liten grad tjente skolens demokratiske formål (Klafki, 1959, s. 168). Gjennom utviklingen av begrepet «kategorial dannelse» ønsker Wolfgang Klafki å ta et oppgjør med kritikk som var rettet mot dannelsesbegrepet. Gjennom å lage et skille mellom «materiale dannelses teorier» og «formale dannelses teorier» viser Klafki hvilke utfordringer dannelses teorier har møtt på tidligere.

Materiale dannelses teorier er sentrert rundt det innholdet som skal formidles, hvor dette fremmes som noe opphøyd og objektivt (Klafki, 1959, s. 172). Læreres oppgave blir da å legge til rette for at elevene skal få tilgang til dette innholdet. Innenfor materiale dannelses teorier kan en skille mellom «objektivismen» og «det klassiske». Objektivismen handler om at en fremhever et bredt spekter av dannelsesinnhold knyttet til den kulturen en er en del av (Klafki, 1959, ss. 172-173). Det kan være alt fra moralske verdier, vitenskapelig kunnskap og kulturuttrykk. Fellesnevneren er at innholdet oppleves som noe fastsatt og objektivt, og noe som kan gjøres tilgjengelig gjennom utdanning. «Det klassiske» omhandler også dannelsesinnholdet, men har mer spesifikke krav til hva dette innholdet skal være (Klafki, 1959, s. 175). Det handler i større grad om å få tilgang til et opphøyd og legitimt kulturinnhold, som kan være alt fra litteratur, kunst, symboler og verdier.

Formale dannelses teorier på sin side handler om at det er individet i seg selv som er i høysetet (Klafki, 1959, s. 179). Her kan en skille mellom funksjonell dannelse og metodisk dannelse. Funksjonell dannelse baserer seg på at individet skal få utviklet sitt fulle potensiale ved å vokse i ulike aspekter ved det å være menneske (Klafki, 1959, s. 179). Det kan handle om å evne til å foreta moralske og etiske vurdering, kunne tenke kritisk, uttrykke seg, utvikle

beslutningsevne osv. Det er med andre ord ikke noe spesifikt innhold som individet skal tilegne seg, men heller at de skal utvikle seg og styrke ulike sider ved seg selv som menneske. Metodisk dannelses senteres også rundt individet, men handler i større grad om de metoder og prosesser individet må tilegne seg og mestre for å kunne mestre livets innhold (Klafki, 1959, s. 183). Det kan for eksempel være å beherske ulike tenkemåter, følelseskategorier, fremgangsmåter og verdimålestokker. I et slikt perspektiv blir dannelses med andre ord en form for ferdighetstrening, hvor målet er at individet skal utvikle ulike former for verktøy som kan anvendes og generaliseres i ulike kontekster.

I et forsøk på å forene de materiale og de formale dannelsessteoriene løfter Klafki frem det han kaller «kategorial dannelses». Han poengterer at verken materiale eller formale dannelsessteorier fungerer godt på egen hånd, men at det er en viss grad av sannhet i alle. Kategorial dannelses er ikke summen av de ulike dannelsessteoriene, men handler heller om at elementer fra både formale og materiale dannelsessteorier opererer i et dialektisk samspill med hverandre. På den måten vil kategorial dannelses både være sentrert rundt det subjektive (eleven) og det objektive (innholdet), hvor disse to står i et uløselig og komplementerende forhold til hverandre.

Gjennom det Klafki beskriver som «den dobbeltsidige åpning» vil den kategoriale dannelsen bidra til at innholdet åpner seg for elevene og elevene åpner seg for innholdet (Klafki, 1959, s. 193). Med dette menes at kunnskap og dannelsesinnhold blir plukket fra hverandre, slik at de gir rom for dypere innsikt og forståelse. Det kan for eksempel være en bevisstgjøring og innsikt i hvordan dette innholdet har blitt til eller hvilke normative føringer som ligger bak. På samme tid handler det om at individet skal åpnes for innholdet gjennom å tilegne seg nye kunnskaper, erfaringer og opplevelser, for på den måten å utvikle seg som et helhetlig menneske.

Til tross for at kategorial dannelses baserer seg på samspillet mellom individ og innhold, er det ikke alt innhold som Klafki anser som dannelses. Forutsetningen for denne dobbeltsidige åpningen er «det eksemplariske prinsipp», som stiller krav til innholdet for at det skal kunne være dannelses. Dannelsesinnholdet skal med andre ord «være representativt for grunnleggende saksforhold eller problemer» (Klafki, 1959, s. 194). I enkel forstand betyr det at innholdet i undervisningen skal gi elevene konkret kunnskap, som lar seg overføre til mer generell og abstrakt tematikk. Å legge til rette for undervisning om aktuelle utfordringer i

samfunnet er en del av dette. Innholdet som trekkes frem må kunne gjenspeile en større virkelighet, og det må gis rom for at elevene skal kunne diskutere og utvikle mening rundt dagsaktuelle problemstillinger (Willbergh, 2015, s. 13). På den måten kan faget støtte opp om elevenes egne kritiske virkelighetsoppfatning og dermed også hjelpe dem til å forstå at kunnskapen som formidles i skolen er et resultat av et normativt utvalg, og ikke en absolutt og udiskutabel sannhet.

Klafki poengterer at innholdet må kobles på elevenes virkelighetsforståelse og livsverden. Innholdet må oppleves relevant og nære for eleven, for at innholdet på den måten kan bli en integrert del av elevens bevissthet og «en egen kategori i hans egen åndelige liv» (Klafki, 1959, s. 189). Med andre ord kan ikke innholdet være dannende dersom det ikke kan knyttes til elevens aktuelle livsverden. Klafki formulerer det på følgende måte:

Tvert imot kan ethvert innhold kun gjøre krav på å få status som bestanddel av den høyere allmenndannelse og dermed påkalle seg elevens oppmerksomhet i den grad det makter å utgjøre en levende funksjon i det unge menneskets åndelige liv, i den grad det kan overføres til det unge menneskets spørsmålshorisont, i den grad det i mer enn pragmatisk henseende har livsbetydning for det unge mennesket og også vil ha det i fremtiden. (Klafki, 1959, s. 189).

I lys av Klafki kan vi med andre ord slå fast at danning i praktisk-pedagogisk forstand er avhengig av et innholdsaspekt, da det er nettopp innholdet som kan appellere til elevens indre liv. Læreren må derfor få kunnskap om det unike ved hver enkelt elev og hver enkelt klasse, for slik å kunne koble innholdet i læreplanen sammen med elevenes livsverden. På den måten kan man bidra til å redusere avstanden mellom det som skjer i skolen og det som skjer i samfunnet rundt, noe som kan gjøre elevene bedre rustet til å møte fremtiden.

3.3.2 Hvordan forstå kritisk tenkning?

Kritisk tenkning har fått økt oppmerksomhet i skolen. Både skolens styringsdokumenter, utdanningsforskere og utdanningsmyndigheter løfter frem kritisk tenkning som en viktig del av opplæringen. Til tross for dette er det langt i fra enighet om hva kritisk tenkning faktisk innebærer. For mange vil det å bli beskrevet som kritisk ha en negativ bismak og flere vil trolig sidestille det med å være negativt. Likevel har kritisk tenkning ingenting med negativitet å gjøre. Ordet “kritisk” stammer fra det gammelgreske ordet “krínein”, som betyr “å skjelne” (Ferrer, et.al, 2018, s.12). Å skjelne handler om å kunne vurdere og å skille noe

fra hverandre. Hva er sant og hva er usant? Hvilke påstander er gyldige og hvilke er ikke gyldige? Å kunne gjøre slike vurderinger og atskillinger kan sies å være avgjørende for å kunne orientere seg og delta i dagens moderne demokratiske samfunn.

De fleste vil være enige om at kritisk tenkning er en form for tenkning som går utover den dagligdagse formen for tankemønstre. Kritisk tenkning vil med andre ord ikke nødvendigvis oppstå av seg selv, og vil medføre en form for bevissthet og aktiv overveielse. For å få en ytterligere forståelse av hva kritisk tenkning innebærer vil det være naturlig å rette blikket mot den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey. I sin publikasjon "How we think" beskriver Dewey det han kaller "reflective thinking", eller *reflekterende tenkning*. Han beskriver dette på følgende måte: "Active persistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds which support it and the further conclusions to which it tends" (Dewey, 1997, s. 6). Ut i fra dette forstår vi at reflekterende tenkning handler om å ikke bare blindt akseptere de ideer og kunnskaper man møter, men heller ha en aktiv og vurderende tilnærming til det en blir fortalt eller kommer over. En kan nærmest beskrive reflekterende tenkning som en måte å møte informasjon med varsomhet, følsomhet og overveielser, for på den måten å ta aktivt stilling til kunnskap, utsagn eller holdninger. Refleksiv tenkning vil med rette kunne ses på som et solid fundament for å få en videre forståelse av kritisk tenkning.

Å finne en universell definisjon for kritisk tenkning vil være en nærmest umulig oppgave. Forståelsene er utallige, og mange står også tydelig i motsetning til hverandre. Vi ser likevel at enkelte definisjoner omfatter et bredere spekter av forskningslitteraturens forståelser enn andre. En av disse kan sies å være Facioines (1990) forståelse av kritisk tenkning:

We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. (Facione, 1990, s. 3)

Ut fra denne definisjonen forstår vi at kritisk tenkning handler om å rette blikket mot de bakenforliggende årsakene til avgjørelser, påstander eller kunnskaper. Det handler om å ha en bredere forståelse av hvor informasjonen kommer fra, hvordan den har blitt til og hvilke kontekster har det oppstått i. Målbevissthet er også et sentralt stikkord i denne forståelsen.

Med denne definisjonen i bakhånd kan vi dykke dypere inn i de ulike forståelsene av kritisk tenkning. Tar man et nærmere blikk på litteraturen knyttet til dette vil det raskt vise seg et skille mellom to ulike forståelser av kritisk tenkning; den ene handler om kritisk tenkning som en generaliserbar tenkeferdighet, mens den andre handler om kritisk tenkning som en form for tenkning som er uløselig forbundet med kontekst og det aktuelle faginnholdet. En tredje forståelse av kritisk tenkning er også sentral, nemlig kritisk tenkning knyttet opp mot normkritikk. Videre vil jeg redegjøre for disse tre forståelsene av kritisk tenkning.

3.3.3 Kritisk tenkning som tenkeferdighet

En måte å forstå kritisk tenkning på, er at det er en form for kognitiv ferdighet. Enkelte hevder at kritisk tenkning er en form for tenkning som innebærer gitte kriterier, og dersom disse kriteriene oppfylles, vil en evne å tenke kritisk (Lipman, 1988, s. 40). Kritisk tenkning blir dermed nærmest å forstå som en oppskrift en kan følge, og klarer man det, vil man følgelig også tenke kritisk. Fisher (2011) argumenterer for at kritisk tenkning kan ses på som et sett med generaliserbare ferdigheter, som er overførbare til en rekke andre sammenhenger og kontekster. Med andre ord hevder Fisher at kritisk tenkning er sammensatt av en rekke kognitive ferdigheter som kan læres og mestres, som gjør en i stand til å håndtere gitte utfordringer, oppgaver og situasjoner gjennom å bruke kritisk tenkning. Blant disse trekker han frem «evnen til å identifisere elementene i en sak, identifisere og evaluere antakelser, forklare og fortolke ytringer og idéer, bedømme kredibiliteten av påstander, evaluere argumenter av ulike sorter, analysere, evaluere og produsere forklaringer, analysere, evaluere og ta avgjørelser, ta slutninger, produsere argumenter» (Min oversettelse, Fisher, 2011). Dersom en mestrer delkompetanser som dette, vil en i større grad være rustet til å kunne møte verden med en kritisk tenkende holdning, hevder han.

På samme måte som Fisher argumenterer også Fastvold (2009, ss.19-26) for at kritisk tenkning er en tankeferdighet som må utvikles. Han sidestiller det å kunne tenke selvstendig, kritisk og rasjonelt med grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive og regne. Rasjonalitet og språkferdigheter er i følge Fastvold nært knyttet til hverandre, og skolen har en sentral rolle i å fremme og utvikle begge disse ferdighetene. Videre argumenterer han for at kritisk tenkning er et felt som ikke kan knyttes til et spesifikt fag. Årsaken til dette, hevder han, er at ferdighetene som kreves for å kunne tenke kritisk, faller mellom både den språklige fagtradisjon og den realfaglige fagtradisjon. Skolens oppgave vil dermed være å utvikle elevens rasjonelle evne, uansett hvilket fag det er snakk om. Elever som klarer å tenke kritisk

og rasjonelt, er nemlig en forutsetning og en nødvendighet for å ivareta og videreutvikle et demokratisk styresett, hevder han. På bakgrunn av disse forståelsene ser vi at kritisk tenkning kan anses som en form for kvalifisert tenkning som går utover det dagligdagse tenkningen. Det må læres, trenes på og holdes vedlike, for på den måten å kunne møte utfordringer, informasjonsstrømmer og situasjoner med et kritisk blikk. Likevel er denne forståelsen mye diskutert, og mange hevder at å isolere kritisk tenkning fra det faglige innholdet er en umulighet.

3.3.4 Kritisk tenkning uløselig knyttet til faginnholdet?

En annen forståelse av kritisk tenkning vektlegger betydningen av faginnhold og kontekst til det en skal tenke kritisk rundt. En som argumenterer sterkt for dette er McPeck (1990, ss. 19-20). Han ser på kritisk tenkning som generaliserbare tenkeferdigheter som et villspor. Han begrunner dette i at tenkning, og da også kritisk tenkning, aldri oppstår i et vakuum eller isolert. For å kunne tenke, må man tenke på et spesifikt emne eller tema. Dette gjør at all tenkning, og da også kritisk tenkning, må ses i forbindelse med et faginnhold. Dersom du ikke tenker på *noe*, er det vanskelig å argumentere for at du tenker i det hele tatt. Videre argumenterer han for at hvert enkelt fagfelt har en egenverdi, med unike bakgrunnskunnskaper, tenkemåter og ferdigheter. Ulike diskurser vil medføre ulike måter å tenke på, og ferdigheter og gode tenkemåter i et felt fører ikke nødvendigvis med seg det samme på et annet felt. Et bredt spekter av bakgrunnskunnskaper i faget kan hevdes å være en forutsetning for å tenke kritisk (Bailin, et.al., s. 271). Det er for eksempel vanskelig å stille seg kritisk til historisk kunnskap om andre verdenskrig, dersom du ikke har noen bakgrunnskunnskap om andre verdenskrig i utgangspunktet. På samme måte vil det være vanskelig å lese en forskningsartikkel om et naturligfaglig emne med et kritisk blikk, dersom en ikke har noen kunnskaper om emnet fra før. Med andre ord vil den kritiske tilnæringsmåten til de ulike fagdiskursene variere, fordi hver fagdiskurs har sitt eget unike innhold og måter å tenke på. Vi ser også eksempler på at elever viser ulik tilnærming og ulikt nivå av kritisk tenkning i ulike fag (Nygren, et.al., 2018, s. 71). Undersøkelser som dette underbygger en forståelse av at kritisk tenkning kan sies å være noe løsrevet fra faginnholdet, og at ulike fagdiskurser fører med seg ulike former for kritisk tenkning.

3.3.5 Kritisk tenknings normative komponent

I de foregående delkapitlene har jeg gjort rede for hvordan kritisk tenkning kan plasseres i to ulike teoretiske leirer. En tredje forståelse av kritisk tenkning handler om å se kritisk tenkning i lys av en normkritisk komponent. Sentralt i en slik forståelse står Lim (2015). I motsetning til de to andre forståelsene av kritisk tenkning, legger Lim en relasjonell og samfunnsorientert forståelse til grunn, og argumenterer for at kritisk tenkning aldri kan løsrives fra den aktuelle konteksten, og at den må ses i sammenheng med aktuelle problemstillinger i samfunnet:

Any in-depth understanding of a social or moral issue requires more than the mere application of logical/argumentative skills; what needs to be cultivated is a sensitivity of the ways which a given situation or problem often be understood in different and sometimes contradictory ways, reflection and they do the competing interests and social realities of different groups in society. To encourage this, social studies teachers need to steer away from presenting issues for critical thinking in a decontextualized, abstract manner, providing instead various and confliction perspectives on a given issue. (Lim, 2015, s. 16)

På den måten handler kritisk tenkning i stor grad om å se seg selv i relasjon til andre, og kunne forstå seg selv som en del av en konstruert helhet, hvor det til en hver tid utspiller seg motstridende interesser, ulike perspektiver og konkurrerende maktposisjoner. Elevene må lære å ta stilling til de sosiale og relasjonelle forhold som ligger til grunn for vårt samfunn. Dersom en ikke tar stilling til slike forhold vil en etter dette synet kunne bidra til å undergrave den komplekse dynamikken som utgjør dagens verdensbilde.

Lims syn på kritisk tenkning kan ses i sammenheng med normkritikk. Normkritikk handler om å utvikle en bevissthet rundt normene vi omgir oss med, gjennom å få en forståelse av hvilke skjulte rammer, retningslinjer og regler som danner fundamentet for utvikling og opprettholdelse av makt og majoritetsprivilegier i samfunnet (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 121). På den måten kan en legge til rette for at individet kan utvikle et kritisk blikk på samfunnet den selv er en del av.

Lim argumenterer for at kritisk tenkning er en avgjørende komponent i individets medborgerkompetanse (Lim, 2015, s. 6). En sterkt utviklet evne til kritisk tenkning kan føre til at individet stiller sterkere når det gjelder å kritisk vurdere og endre samfunnsforhold, og ikke bare akseptere samfunnsorden slik den er. Dette kan ses i sammenheng det å være en

rettferdighetsorientert medborger. En slik form for medborgerskap går utover kun det å forstå og ta del i det etablerte systemet. En rettferdighetsorientert medborger vil rette oppmerksomheten mot samspillet mellom sosiale, økonomiske og politiske krefter, og vil søke å avdekke strukturer som skaper og reproducerer urettferdigheter i samfunnet (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). En opplæring som legger til rette for utvikling av rettferdighetsorienterte medborgere, vil med andre ord oppmuntre til å avdekke komplekse og mangfoldige strukturer og maktrelasjoner som finnes i den virkelige verden og gi elevene tilgang til mulige taktikker som kan søke å endre disse strukturene (Apple, 2018, s. 687).

3.3.6 Selektiv kritisk tenkning

Skolen er en sentral arena for formidling av verdier og holdninger, og ikke minst utvikling og formidling av kunnskap. Enkelte peker på at skolens kunnskapsformidling i stor grad er basert på konsensus og skolen spiller en helt avgjørende rolle i å definere hva som anses som «legitim kunnskap» (Apple, 2013, s. 21). Det handler om hvilken kunnskap som blir gjort tilgjengelig for elevene, og hva slags kunnskap som ikke blir det. På bakgrunn av dette kan en argumentere for at skolen, både bevisst og ubevisst, bidrar til å opprettholde samfunnsbilder og maktstrukturer. Apple (2004) argumenterer for at den kritiske refleksjonen vi ser i skolen ofte er uten innhold, ahistorisk, ensidig og ideologisk ladet. Mye tyder på at det legges til rette for at elever skal utvikle kritisk tenkning og evne å ta kritiske standpunkt, men at noen områder ikke berøres. Det kan nærmest sies at det bli oppmuntret til en form for «selektiv kritisk tenkning» (Børhaug, 2014, s. 434).

Selektiv kritisk tenkning kan ses i sammenheng med ny-institusjonell teori. Denne teorien handler om hvordan samfunnets ulike institusjoner formidler normer og forventinger og bilder av hvordan verden henger sammen, for på den måten å bidra til å forme og strukturere samfunnet de selv er en del av (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 14). Skolen er et eksempel på en slik institusjon. Gjennom opplæringen formidler skolen verdier, verdensbilder og handlingsmønstre som oppfattes som selvsagt og som blir tatt for gitt, noe som også gjerne beskrives som autoriserte samfunnsbilder (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 15). Med andre ord er skolen en sentral aktør for legitimering av rådende samfunnsforhold. Dette kan i aller høyeste grad anses som et paradoks til idealet om problematisering og den kritisk tenkende eleven. Dersom samfunnsforholdene fremtrer som selvsagte og naturlige, vil det være vanskelig å få øye på rommet for kritikk og endring (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 10). For å sette det på spissen drives skolens virksomhet av kulturelle, politiske og

økonomiske drivkrefter og av spesifikke og ofte udiskutable ideologiske og verdimeslige syn på hva skolen skal gjøre og hvem den skal tjene (Apple, 2018, s. 686). Problematisering handler om å vise til at samfunnsforhold til en viss grad er regulert av samfunnsmedlemmene, og at det på den måten også er rom for intendert endring og reform.

4. Metodiske refleksjoner

I denne oppgaven vil jeg ta i bruk kvalitativ innholdsanalyse for å analysere Fagfornyelsen. Denne analysen vil ikke inkludere høringsdokumenter eller NOU-rapporter, og jeg vil heller ikke gi en komparativ fremstilling av Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen. Jeg har valgt å ikke inkludere dette i min analyse, da jeg ikke anser det som relevant for å belyse min problemstilling. Etter en gjennomgang av læreplanen i alle fag og på bakgrunn av oppgavens problemstilling har jeg konkludert med at jeg vil bruke «Overordnet del», «Læreplan i samfunnsfag» og «Læreplan i norsk» som grunnlag for analysen. Årsaken er at disse delene av læreplanen har en betydelig rolle i elevens politiske sosialisering og i innføringen av norsk kulturarv og verdigrunnlag. Videre vil jeg gjøre rede for hvorfor jeg har valgt nettopp læreplananalyse for å undersøke min problemstilling, hvordan jeg har gjennomført denne analysen og hvilke potensielle utfordringer en slik form for oppgave og metode står overfor.

4.1 Begrunnelse for valg av metode

Utdanning vil aldri være en nøytral virksomhet. Enten man vil eller ei er skolen alltid innvevd i politikken (Apple, 2004, s. 1). På bakgrunn av dette anser jeg det som høyst nødvendig at alle som er involvert i elevenes opplæring, har en god forståelse av virksomhetens rammebetingelser og et bevisst og reflektert forhold til de politiske intensjonene og ideologiske kreftene som spiller inn. Læreplanen er et av skolens viktigste styringsdokumenter, og det vil dermed være rimelig å argumentere for at et kvalifisert og bredt innblikk i læreplanen er viktig for alle som er en del av elevenes opplæring. Bevissthet rundt hva slags kunnskapsgrunnlag, verdisyn og holdningsskapende arbeid man er pålagt å formidle gjennom læreplanen vil jeg anse som en svært viktig oppgave for alle som er involvert i skolens virksomhet. Ikke minst kan det anses som svært betydningsfullt at man bygger en bevissthet rundt hvilke kunnskapsmessige og verdimeslige motsetninger som kan avdekkes i læreplanen, for dermed å stille seg kritisk til mandatet som tilsynelatende kan virke entydig.

En av årsakene til at jeg ønsker å trekke frem dette er at jeg gjennom tidligere arbeid i skolen og orientering i feltet har fått et inntrykk av at elementer i læreplanen nærmeste fremstilles som en allmenn sannhet. Spesielt opplæringslovens formålsparagraf og skolens verdigrunnlag har etter min erfaring blitt fremstilt som noe opphøyd og udiskutabelt. Det å avdekke læreplanens skjulte paradokser og verdimessige fundament vil være en av denne oppgavens viktigste hensikter, og også bakgrunn for valget av kvalitativ innholdsanalyse av læreplanen som metode.

Læreplanen setter rammevilkårene for arbeidet som utføres i skolen. Forståelsen, tolkningen og tilnærmingen til læreplanen skjer på ulike nivåer. En forenklet versjon av arbeid med læreplaner vil være å kun rette fokus mot den skrevne versjonen av læreplanen som er vedtatt formelt. En bredere forståelse av læreplanen vil være å se på både det bakenforliggende og intensjonelle ved læreplanen, samt hvordan læreplanen tolkes, settes ut i livet og erfares av den enkelte elev. Goodlad (1979) skisserer fem nivåer av læreplanen: «1. idéenes læreplan, 2. den skrevne læreplanen, 3. den tolkende læreplanen, 4. den gjennomførte læreplanen og 5. den erfarte læreplanen». Det kan med andre ord med trygghet slås fast at læreplananalyse ikke nødvendigvis gir noe ytterligere innblikk i hva slags praksis som gjennomføres i skolen. Snarer tvert i mot. Ofte er det langt mellom skolepolitiske intuisjoner og den praksis lærer og elever erfarer i skolehverdagen (Goodlad, 1979).

Med dette i bakhånd forstår man at selv om læreplanverket er et av skolens viktigste styringsdokumenter, sier den kun hvilke skolepolitiske intensjoner som foreligger for opplæringen. Den sier ingenting om hvordan læreplanen blir tolket på de ulike skolene eller hvordan den blir tatt i bruk av hver enkelt lærer i sine respektive klasserom. For å få et innblikk i dette, kunne det vært mer hensiktsmessig å ta i bruk andre kvalitative forskningsmetoder, som for eksempel forskningsintervjuer eller klasseromsobservasjoner. På den måten ville en fått undersøkt hvordan enkelte lærere forstår, tolker og tar i bruk læreplanen, eller hvordan elevene opplever at læreplanen blir satt ut i livet. Det er læreren som til daglig skal realisere opplæringens målsetninger og sjonglere dilemmaer og paradokser som mandatet legger grunnlag for. Det kunne derfor vært spennende å få et innblikk i hvordan lærere forstår og balanserer motsetningsfulle og betente komponenter i læreplanen. Til tross for at dette kunne vært interessant, ønsker jeg med denne oppgaven nettopp å rette blikket mot de skolepolitiske intensjonene til opplæringen. Læreplanen legger også som kjent stor grad rammene for virksomheten i skolen, og selv om læreplanen realiseres på ulike måter, er det

liten tvil om at læreplanen vil ha en betydelig innvirkning på det som skjer i skolen. Med andre ord vil utgangspunktet for denne oppgaven være både «idéenes læreplan» og «den skrevne læreplanen».

Som et supplement til selve læreplananalysen, kunne jeg også valgt å analysere høringsutkast, NOU-rapporter eller andre dokumenter knyttet prosessen av utviklingen av læreplanen. Årsaken til at jeg har valgt å ikke gjøre dette, er at jeg har vært mest interessert i å analysere styringsdokumenter som har størst implikasjoner på den daglige undervisningen som foregår i norske klasserom og hvilke skolepolitiske intensjoner som foreligger for opplæringen. Selv om en analyse av høringsutkast og de ulike utkastene av læreplanene vil kunne gi et spennende innblikk i prosessen bak læreplanene og hvilke interesser og kompromisser som kommer til uttrykk, har jeg altså valgt å se bort i fra dette, da jeg anser læreplandokumentene som tilstrekkelig for å belyse oppgavens problemstilling.

4.2 Hva har blitt gjort?

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem i arbeidet med analysen. Jeg legger følgende forståelse av kvalitativ innholdsanalyse til grunn: « (...) systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevant for problemstillingen» (Grønmo, 2017, s. 175). Videre har jeg utarbeidet fremgangsmåten for analysen i lys Johannessen, et.al. (2004) sin forståelse av tekstanalyse. Analysen består av flere stadier, som i første omgang blir anvendt trinnvis. Deretter har de ulike trinnene blitt gjennomført om hverandre, i den hensikt å utvide forståelsen av meningsinnholdet. Dette har bakgrunn i en forståelse av tolkning som en hermeneutisk sirkel, hvor tolkningen er avhengig av at en stadig beveger seg mellom helhet og delement (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2004, s. 313). En slik tilnærming bunner i en tanke om at måten en forstår helheten på, vil påvirke måten en forstår delementene på, og vice versa.

Første steg i analysen var å få et helhetsinntrykk av tekstmaterialet. Dette ble gjort ved å lese overordnet del og de aktuelle læreplanene i sin helhet, for på den måte å få et overblikk over materialet og trekke frem temaer som kan være av interesse for å belyse problemstillingen. I denne delen av prosessen var jeg opptatt av å ikke være for detaljbasert, men heller fokusere på de overordnede temaene. Jeg fokuserte også på hvilke deler av tekstmateriale som ikke var relevant til å belyse problemstillingen og som jeg dermed kunne se bort i fra. Samtidig var jeg

gjennom elimineringsprosessen også bevisst på at fortolkninger kan endre seg, og at elementer som ved første øyekast kan virke mindre relevante, kan oppleves mer relevant etterhvert. Å finne tilbake til delementer som tidligere tilsynelatende virket irrelevante, har også vært en viktig del av prosessen.

Neste steg i analysen handlet om å avdekke meningsbærende elementer gjennom koding og kategorisering. Her gjennomgikk jeg materialet mer systematisk, for å avdekke tekstelementer som jeg anså relevante for å belyse min problemstilling. En del av kodingen gikk ut på å bruke ulike fargekoder. En farge brukte jeg på formuleringer som kunne knyttes opp mot kritisk tenkning og problematisering, og en annen farge bruke til jeg til å markere formuleringer som kan knyttes opp mot systemlegitimering, verdigrunnlag kompetansetenkning. På den måten viste det seg raskt et mønster over hvilke deler av læreplanen som belyste de ulike elementene ved demokratimandater. Videre har arbeidet ligget i å utvide kodenens abstraksjonsnivå, ved å sammenfatte og sortere de ulike kodene. På den måten kan en omorganisere og slå sammen de ulike enkeltelementene, for dermed å utvikle ny innsikt og forståelse.

Fremgangsmåten jeg har skissert ovenfor tar utgangspunkt i både en hypotetisk-deduktiv tilnærming og en induktiv tilnærming. En hypotetisk-deduktiv tilnærming kjennetegnes ved at datamaterialet analyseres i lys av teori og hypoteser, i den hensikt å undersøke deres holdbarhet. En induktiv tilnærming på sin side handler om å la datamaterialet snakke for seg selv, for deretter å løfte frem sammenhenger og teorier på bakgrunn av disse funnene (Knutsen, 2018, s. 202). Johannessen et.al (2004) argumenterer for at en tekstanalyse alltid skal være «både teoretisk opplyst og empirisk fundert» (Johannessen, et.al, 2004, s. 157). Med dette menes at en valid dokumentanalyse til en hver tid må være forankret i teksten som analyseres. Samtidig må dokumentet analyseres gjennom et teoretisk rammeverk, valgt ut på bakgrunn av prosjektets forskningsspørsmål. I dette kan det også sies at en kvalitativ innholdsanalyse ikke nødvendigvis bare handler om å analysere datamaterialet i lys av det teoretiske rammeverket, men også å tidvis la datamaterialets egenart snakke for seg selv. Å la materialet danne utgangspunkt for koder og kategorisering viser til en mer induktiv forståelse av tekstanalyse (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2004, s. 159). En slik form for tekstanalyse som baserer seg på en vekselvirkning mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming, vil kunne legge til rette for at analysen både avdekker funn som er relevant i lys

av det teoretiske rammeverket og også legger til rette for å avdekke funn som ikke nødvendigvis passer i det samme rammeverket.

Det bør likevel poengteres at en fullverdig induktiv tilnærming nærmest kan være å anse som en umulighet i denne sammenhengen, da både min problemstilling og teoretiske rammeverk vil prege min forståelse av og tilnærming til tematikken, og dermed også hva slags meningsinnhold jeg trekker ut fra tekstmaterialet. Dette har sammenheng med at man som forsker alltid vil være en selektiv aktør og at en dermed vil analysere og tolke i lys av tidligere kunnskaper, erfaring og antakelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Derfor kan det sås tvil om det i en slik sammenheng i det hele tatt vil være mulig å tilnærme seg materialet på en induktiv måte, da dataene kan sies å alltid i en viss grad være farget av øyet og forskerens teoretiske bakgrunn. Det handler om å være åpen for funn som går utover det teoretiske rammeverket, men som likevel kan bidra til å belyse tematikken på en interessant måte.

4.3 Metodiske fallgruver

Utfordringer knyttet til metode har stått sentralt i arbeidet med oppgaven. Selv om jeg har konkludert med at en innholdsanalyse av læreplanen vil være den beste metoden for å belyse min problemstilling, er det likevel liten tvil om at et hvert metodevalg medfører fallgruver. Jeg har reflektert mye rundt hvilke utfordringer jeg står overfor i arbeidet med metode, og videre vil jeg trekke frem det jeg ser på som noen metodiske svakheter ved bruk av læreplananalyse.

Språket er fundamenet for mellommenneskelig kommunikasjon. Samtidig åpner språket opp for et hav av forskjellige tolkninger, og ord og uttrykk kan forståes på en ulike måter. Med andre ord bør bevisstgjøring rundt språkets brede meningsrom være en sentral og viktig del av arbeidet med enhver form for tekstanalyse. Tekstanalysens øverste formål er nettopp å avdekke meningsinnholdet i teksten (Johannessen, et.al., 2004, s.158). Hvilket meningsinnhold vi trekker ut i fra teksten vil påvirkes av kontekst, forkunnskap, erfaringsbakgrunn og hvilket teoretisk rammeverk vi legger til grunn. Med andre ord vil omfanget av ulikt meningsinnhold være enorm og variere stort fra person til person. Dette kan sies å ha innvirkning på reliabiliteten til resultatene i prosjektet. Er resultatene jeg kommer frem til pålitelige? Vil en annen uavhengig forsker komme frem til de samme resultatene? I

og med at jeg har vært alene om prosjektet, er det mine tolkninger, perspektiver og forkunnskaper som ligger til grunn for slutninger og resultater av undersøkelsen. I et forskningsprosjekt er man som tidligere nevnt en selektiv aktør, noe som vil ha innvirkning på hva en fokuserer på og hvordan en tilnærmer seg og tolker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22).

På bakgrunn av dette er det helt tydelig at mine individuelle og unike erfaringer og forståelser vil kunne føre til at jeg leser og analyserer læreplanen på en annen måte enn en annen forsker kanskje ville gjort. For å sørge for at mine funn og slutninger er så reliable som mulig, har jeg etterstrebet to ting. For det første har jeg utformet et teoretisk rammeverk som jeg i så stor grad som mulig har tatt i bruk når jeg analyserer datamaterialet. På den måten er analyseverktøyene som er anvendt tydeliggjort, og en uavhengig forsker vil på den måten lettere kunne ettergå de samme analysene og dermed anse om mine resultater er rimelige. Samtidig er det viktig å poengtere at det analytiske rammeverket som jeg har utarbeidet, naturligvis vil være farget av mitt subjektive perspektiv. Hvordan jeg forstår teori og hva slags teori jeg anser som relevant, vil naturligvis være preget av mine egne erfaringer, interesser og forkunnskaper, og dette vil ha innvirkning på det analytiske rammeverket som anvendes i læreplananalysen.

For det andre har jeg etter beste evne forsøkt å avdekke egne forkunnskaper og erfaringer knyttet opp mot prosjektets tematikk. På den måten kan jeg tydeliggjøre dette både for meg selv og den som leser oppgaven, slik at mine subjektive perspektiver ikke blir liggende skjult og fremstilt som en sannhet, men heller kartlagt og fremstilt som en evnetuell feilkilde. En av de første forståelsene jeg prøvde å avdekke, var hvilke faktorer som kan sies å gjøre det utfordrende å ha et kritisk perspektiv på læreplanen. Gjennom min tid som lærerstudent og øvrig arbeid i skolen har jeg arbeidet mye med læreplaner for å planlegge og gjennomføre undervisning. På den måten har jeg vært vant til å la læreplanen legge føringene for hvordan arbeidet i skolen skal gjennomføres, noe som kan vise til en implisitt holdning til læreplanen som noe opphøyd og absolutt. Dette kan ses i sammenheng med at læreplandokumenter kan ses på som autoritative og normative tekster (Bjelke, 2017, s. 11), noe som kan skape utfordringer når det kommer til å ta en kritisk perspektiv. Et eksempel på dette er bruken av kompetanse og kompetansemål som en av rammebetingelsene i læreplanen. Helt siden jeg begynte å studere, har jeg arbeidet med læreplaner som baserer seg på kompetansemål. På den måten er det slik jeg både bevisst og ubevisst ser for meg at læreplaner ser ut, noe som kan

gjøre det vanskelig å problematisere dette fenomenet, og samtidig se for seg et reelt og godt alternativ. Jeg har forsøkt å være bevisst på hvordan mine erfaringer som lærerestudent og tidligere arbeid med læreplaner former hvordan jeg leser læreplanen nå, for på den måten å lettere kunne ta et kritisk perspektiv.

En annen viktig del av arbeidet med denne oppgaven har vært å være bevisst på læreplandokumenters egenart. Dokumentet må leses og forstås som en helhet, hvor de ulike delene utfyller hverandre. Derfor må læreplanene som har vært utgangspunkt for min analyse, henholdsvis norsk og samfunnsfag, forstås ut i fra «Overordnet del». Dersom de ulike områdene i læreplanen analyseres isolert fra helheten av læreplandokumentet, vil dette kunne utfordre resultatenes validitet. Likevel kan det argumenteres for at dette likevel ikke alltid er tilfelle. Intensjonene bak læreplanene stemmer ikke alltid overens med virkeligheten, og selv om læreplanen ideelt sett skal lese og forstås som en helhet hvor alle komponentene skal få like mye plass, er det ikke gitt at det er dette som skjer i skolehverdagen. En kan tenke seg at målings- og testkulturen som vi ser i norsk skole i dag, kan resultere i at de ulike fagplanene og kompetansemålene får større plass enn «Overordnet del», da det først og fremst er elevenes kompetanse som måles og testes. Læreplanen bør med andre ord i utgangspunktet analyseres som helhet. Det er samtidig viktig å ta til etterretning at det ikke nødvendigvis er slik læreplanen leses i praksis, og dermed at kompetansemålene har større innvirkning på det som skjer i skolen enn formålsparagrafen og overordnet del har.

Læreplandokumentet har blitt utarbeidet over lang tid, og den har blitt nøye gjennomarbeidet av en rekke ulike aktører. På den måten kan de i stor grad beskrives som konsensusstekster (Engelsen & Karseth, 2007, s. 404). Læreplanen kan virke harmonisk gjennom å fremstå som objektiv, nøytral og faglig udiskutabel. Dette kan også bidra til å gjøre det utfordrende å ta et kritisk perspektiv. Samtidig gjør læreplanens tilsynelatende objektive og nøytrale fremstilling det desto viktigere å studere den i et kritisk lys. Skolen skal forberede elevene på en virkelighet som er alt annet enn harmonisk og enhetlig, og det kan derfor argumenteres for at skolen må strekke seg etter å fremstille dette for elevene, og bidra til å støtte opp om elevenes kritiske tenkning. Det kan med rette sies å være problematisk dersom læreplanen fremstiller en virkelighet som er harmonisk og enhetlig, når demokratiet og samfunnet forøvrig er alt annet enn dette. Læreplanen og dens kunnskaps- og verdigrunnlag skaper også grunnlag for flere paradokser og dilemmaer, og en læreplan vil alltid være preget av motsetninger, ulike stemmer og konkurrerende posisjoner (Ott, 2019, s. 37). I arbeidet med denne oppgaven har

jeg etter beste evne lest og analysert læreplanen etter et normativt og politisk ståsted, i den hensikt å kunne avdekke slike paradokser og dilemmaer.

En av erfaringene jeg har gjort meg under arbeid med denne oppgaven, er at det er enkelt å søke til det teoretiske rammeverket som en fasit, og bruke analysen til å se i hvilken grad den passer med teorien. I denne sammenhengen vil jeg argumentere for at det er vel så viktig å stille seg kritisk til det teoretiske rammeverket en legger til grunn for analysen. Her vil jeg trekke frem dikotomien til Børhaug og Christophersen som et eksempel. Her blir begrepsparet legitimering og problematisering fremstilt som et nærmest uløselig paradoks, noe som det på mange måter kan sies å være. Likevel er det ikke sikkert at motsetningen mellom disse to elementene er så betydelig som Børhaug og Christophersen argumenterer for. En del av arbeidet i denne oppgaven har også ligger i å pakke ut deler av det teoretiske rammeverket, for deretter å problematisere og drøfte dette. Jeg vil senere i oppgaven drøfte i hvilken grad legitimering og problematisering kan anses som et uløselig paradoks eller et nødvendig premiss.

5. Diskusjon

I det følgende vil jeg drøfte analysens funn i lys av det teoretiske rammeverket og oppgavens problemstilling. Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven er som følger: Hvordan kan man forstå de to utdanningsidealene legitimering og problematisering, og hvordan kommer de til uttrykk i Fagfornyelsen?

5.1 En læreplan med implisitt kunnskapsgrunnlag og eksplisitt verdigrunnlag?

Min analyse av Fagfornyelsen maler et bilde av en læreplan som på mange områder skiller seg fra tidligere læreplaner. For det første viser min analyse at Fagfornyelsen har et solid verdifundament, hvor opplæringens verdigrunnlag er nedfelt eksplisitt i læreplanverket. Overordnet del skisserer tydelig hvilke verdier som skal fremmes i opplæringen, og det er presisert at verdigrunnlaget skal realiseres gjennom alle fagene i skolen. På samme tid viser også mine analyser at det konkrete innholdet i skolen ikke er presisert like ettertrykkelig. Kompetansemålene som legges frem, er av bred og åpen karakter, og det er stort rom for tolkning. Dette viser muligens en læreplan med et mer implisitt kunnskapsgrunnlag. Videre vil jeg drøfte hvilke implikasjoner dette kan sies å ha for skolens virksomhet, og ikke minst for skolens demokratimandat.

5.1.1 Åpne kompetansemål - hvilke implikasjoner kan det tenkes å ha?

Fagfornyelsen gir lærerne stor handlingsfrihet i undervisningen. Kompetansemålene er færre og av mer åpen karakter enn i Kunnskapsløftet, og det legges ingen metodiske føringer. Dette begrunnes blant annet med at det «gir lærerne profesjonell frihet til å ta avgjørelse knyttet til valg av innhold, arbeidsmåter og organisering» (NOU 2015:8, 2015, s. 63). I det følgende vil jeg drøfte hvilke implikasjoner åpne kompetansemål kan tenkes å ha.

5.1.1.1 Økt autonomi og fravær av debatt rundt undervisningsinnhold

Åpne kompetansemål kan tenkes å bidra til å styrke læreres autonomi og eierskap til undervisningen. Læreren blir i større grad tvunget til å ta valg om undervisningsinnhold, noe som kan tenkes å styrke refleksjon og metaperspektiv på egen undervisning. Samtidig er det ikke til å komme unna at få føringer på undervisningens faginnhold stiller enorme krav til

lærerens kompetanse. Ansvar for utvelgelse av innhold blir lagt på læreren, noe som krever en omfattende oversikt over faget det undervises i. Ikke minst kreves det god oversikt over faginnholdet for å lykkes i å skape rom for kritiske innfallsvinkler og normkritiske tilnærminger. Hvordan påvirkes vektleggingen av kritisk tenkning i klasserommet når valg av undervisningsinnhold står hos læreren og ikke løftes opp i den offentlige debatten?

Innholdet i skolen kan sies å alltid være av en sterk normativ karakter. Kunnskapen som blir gjort tilgjengelig for elevene, er i stor grad drevet av skjulte normative retningslinjer og ulike maktposisjoner (Apple, 2004, s. 2). Derfor er dette et sterkt argument for at skolens innhold bør løftes frem i den offentlige debatten og være grunnlag for diskusjon hvor motsettede interesser og ulike maktforhold kan komme til overflaten (Willbergh, 2015, s. 13). Det kan tenkes at en offentlig debatt rundt skolens innhold kan bidra til å synliggjøre interessekonflikter og maktposisjoner, noe som kan hjelpe skolen og læreren til å bli mer bevisste på hvilke motsetningsforhold og normer som utgjør samfunnet skolen er en del av. Det kan bidra til å gi lærerne nye perspektiver på kontrastene ved det faglige innholdet som de tidligere ikke hadde vært bevisste på. En offentlig debatt rundt faginnholdet i skolen kan også tenkes å i større grad bidra til å inkludere dagsaktuelle problemstillinger i skolen (Willbergh, 2015, s. 13).

Hvilke problemstillinger som er aktuelle i samfunnet, vil stadig være i forandring. Det støtter argumentet om at skolens innhold må løftes opp og drøftes i den offentlige debatten. Skal elevene ha mulighet til å utrette rettferdighetsorientert medborgerskap, er de avhengig av å kunne gjøre «systematiske analysar av samfunnsproblem» (Børhaug, 2017, s. 5). Dette kan være alt fra sosiale forskjeller, miljøspørsmål og flyktningstrømmer. Verden er i stadig endring, og samfunnsproblemer må kontinuerlig undersøkes, dekonstrueres og debatteres for å ha mulighet til å finne gode løsninger eller kompromisser. Derfor er det også viktig at de jevnlig tas opp i den offentlige debatten. Oppsummert kan det sies at en offentlig debatt rundt skolens innhold kan styrke en opplæring som fremmer rettferdighetsorientert medborgerskap, da det både kan bidra til å synliggjøre ulike interessekonflikter og løfte frem aktuelle problemstillinger i samfunnet.

Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at læreren er avhengig av en offentlig debatt om skolens innhold for å kunne løfte frem normkritiske perspektiver i sin undervisning. Det kan godt tenkes at normkritiske perspektiver blir inkludert i undervisningen av samtlige lærere,

uavhengig av hva det står i læreplanen eller hva som har blitt løftet frem i den offentlige debatten. Selv om offentlig debatt rundt skolens innhold vil kunne tydeliggjøre motsetningsforhold og interessekonflikter i fagets diskurs eller i samfunnet forøvrig, er det lite tenkelig at dette i seg selv er et avgjørende premiss for at læreren skal kunne fremme normkritiske perspektiver i undervisningen. Med andre ord kan det sies at en offentlig debatt rundt skolens faginnhold ikke nødvendigvis er et premiss for problematiserende undervisning. Det kan heller fungere som et nyttig verktøy for å inkludere normkritiske perspektiver i undervisningen og for å fremme rettferdighetsorientert medborgerskap.

5.1.1.2 Tilfeldige veivalg eller godt grunnlag for utvikling av rettferdighetsorientert medborgerskap?

Fagfornyelsens åpne målformuleringer gjør at det er stort rom for tolkning. Spørsmålet blir da om dette handlingsrommet kan være en styrke for skolens demokratimandat, eller om det fører til tilfeldige veivalg og store sprik i elevenes kunnskap og forståelse.

I "Læreplanen for samfunnsfag" finner vi formuleringer som «sentrale historiske og notidige konflikter», «vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema» og «samtalte om nokre viktige offentlege institusjonar og verksemdar i Noreg» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse kompetansemålene kan sies å legge til rette for et bredt handlingsrom hos den enkelte lærer. Hva som for eksempel regnes som *sentrale historiske og nåtidige konflikter* kan tenkes å bli tillagt svært ulik mening ut i fra hvilken lærer som leser. Hvilke historiske eller nåtidige konflikter en anser som sentrale vil variere ut i fra hvilket perspektiv en tar, hvilke premisser man legger til grunn, samt hvilke forkunnskaper og interesseområder en selv har. Dette vil kunne føre til at det vil være store variasjoner rundt hvilke hendelser, prosesser og konflikter elevene i norsk skole lærer om. Likevel gir kompetansemål som disse en unik mulighet til demokratimandatet, nemlig at undervisningen knyttes opp mot dagsaktuelle problemstillinger.

Åpne kompetansemål gjør det mulig å tilpasse undervisningen til den aktuelle tiden og konteksten den gjennomføres i. På den måten kan en legge til rette for at undervisningen oppleves både aktuell og relevant for elevene. Læreren kan dermed knytte undervisningen til aktuelle hendelser i nyhetsbildet, situasjoner som har oppstått i skolens nærområde eller noe elevene har opplevd eller interesserer seg for. Det å koble undervisningen på aktuelle hendelser og problemstillinger i samfunnet kan regnes å være av stor betydning for å utvikle

elevenes demokratiske medborgerskap. Skolen kan regnes som den viktigste arenaen for å forberede og kvalifisere elevene til å kunne ta del i demokrati og samfunnsliv. Dette innebærer at de som medborgere i fremtiden blir er nødt til å sette seg inn i og prøve å finne løsninger på lokale og globale problemstillinger av ulik karakter og størrelse (Solhaug, 2008, s. 255).

Det at opplæringen tar for seg aktuelle samfunnsspørsmål kan regnes som en viktig forberedelse for elevenes fremtidige medborgerskap. Gjennom opplæringen og dens ulike fag skal elevene bli gitt muligheten til å drøfte dagsaktuelle problemstillinger og gjøre seg opp en mening om hvilket ståsted de selv har (Willbergh, 2015, s. 13). Ikke minst kan bruken av dagsaktuelle problemstillinger i klasserommet styrke elevenes evne til å ta normkritiske perspektiver og utrette rettferdighetsorientert medborgerskap. Som nevnt i kapittel 3.3.5 handler rettferdighetsorientert medborgerskap om å kjenne til sosiale, økonomiske og politiske krefter og rammer, for dermed å bruke denne kunnskapen til å analysere samfunnsproblem og endre systemet til det bedre (Westheimer & Kahne, 2004, s. 5). En rettferdighetsorientert medborger vil dermed se på mekanismene som ligger bak urettferdige forhold i samfunnet, i tillegg til å ha et ønske og en drivkraft til å ville gjøre noe med det. Gjennom å bruke dagsaktuelle problemstillinger i undervisningen kan elevene få trent seg på å dekonstruere og drøfte samfunnsproblemer. Dette kan tenkes å gjøre dem bedre rustet til å møte de samfunnsproblemer som vil prege fremtiden.

5.1.1.3 Hvorfor nevnes akkurat 22.juli, holocaust og fornorskningen av samene?

Selv om Fagfornyelsen har lite føringer på undervisningsinnhold, viser mine analyser at tre historiske hendelser er trukket frem eksplisitt. Disse er 22.juli, holocaust og fornorskningen av samene. 22.juli nevnes i Overordnet del, mens holocaust og fornorskning av samene er ført inn i kompetansemålene etter 10.trinn. Her vil det være naturlig å reise spørsmålet om hvorfor nettopp disse hendelsene har fått innpass i læreplanen, og andre historiske hendelser har blitt utelatt. Et av argumentene bak åpne kompetansemål er at det skal gis tillitt til lærerne om at de vil undervise om relevante historiske hendelser, uavhengig av om de er nedfelt i læreplanen eller ikke. Hva er det som gjør at dette ikke gjelder akkurat disse historiske hendelsene?

Det er liten tvil om at både 22.juli, holocaust og fornorskningen av samene er hendelser som har hatt stor påvirkning på det norske samfunnet og er en viktig del av norsk historie. Likevel

ser vi eksempler på at det varierer i hvor stor grad de blir tatt opp i undervisningen i norske klasserom. I en undersøkelse av Anker og von Der Lippe (2015) kommer det frem at undervisningen knyttet til 22.juli har vært mangelfull. Selve terrorangrepet ble stort sett ikke behandlet i vid forstand, og undervisning knyttet til politikk, ideologi og ekstremisme var liten grad berørt. Det at disse historiske hendelsene nå har blitt nedfelt i læreplanen, viser til et politisk budskap om at disse hendelsene er av så pass stor betydning for norsk historisk og nåtidig samfunnsliv at det ikke kan risikeres at elevene går ut av grunnskolen uten å kjenne til dem. Det har blant annet blitt argumentert for at bedre forståelse av samtiden avhenger av kjennskap til hendelser som har formet samfunnet slik vi kjenner det i dag (Klassekampen, 2018). Tanken er da at undervisning om disse temaene kan bidra til å gi elevene en dypere forståelse av samfunnet de selv er en del av og skape forutsetninger for å kunne utrette demokratiske medborgerskap. Denne argumentasjonen kan vi kjenne igjen fra Engelsen & Karseth (2007). Som tidligere nevnt vektlegger de betydningen av felles skolefaglig kunnskap og felles referanserammer for å kunne opprettholde en demokratisk samfunnsorden. Det handler om å gi medborgeren en følelse av hvem vi er som nasjon og hva som ligger til grunn for samfunnet slik vi kjenner det i dag. Å inkludere 22.juli, holocaust og fornorskningen av samene i læreplanen kan dermed betraktes som et forsøk på å støtte opp om felles referanserammer hos elevene.

Andre vektlegger betydningen av kunnskap om slik hendelser for å forhindre at noe lignende skal skje igjen (NRK, 2018). Her blir det med andre ord lagt mer preventive hensyn til grunn. Disse historiske hendelsene kan på mange måter sies å gå utover kun det være historiske hendelser. Terrorhandlingen 22.juli regnes som et angrep på det norske sosialdemokratiet (Anker & von Der Lippe, 2015, s. 85), og et angrep på mange av de verdiene skolen er forpliktet til å fremheve, jf. formålsparagrafen. På den måten kan man aktivt jobbe med å fremme kunnskaper og holdninger hos elevene, for dermed å gjøre alt som står i vår makt for å sørge for det aldri vil skje igjen. Samtidig er det ikke sikkert at kunnskap om hendelsene alene har en tilstrekkelig preventiv virkning. For å kunne drøfte dette, er det først viktig å reise spørsmålet om hva som viser seg å faktisk forebygge udemokratiske holdninger i form av blant annet ekstremisme, rasisme og antisemittisme.

I en rapport publisert av Dembra (2016) vektlegges det at forebyggende arbeid ikke bør ses på som enkeltstående elementer. Snarere tvert i mot. Skal skolen lykkes i arbeidet mot antidemokratiske holdninger, må arbeidet integreres i hele skolens virksomhet. Det

understrekes at «fordommer og gruppefiendtlig best forebygges gjennom skolens arbeid med inkluderende skolekultur, demokratiske kompetanse og kritisk tenkning» (Dembra, 2016, s. 49). Å skape en inkluderende skolekultur handler i stor grad om å skape trygge læringsmiljø hvor det er plass til alle (Eriksen & Lyng, 2015, s. 130). For mange kan det å utvikle fordommer og andregjørende forestillinger være med på å skape trygghet og tilhørighet (Dembra, 2016, s. 58). Skolens har derfor en betydelig rolle når det kommer til å skape inkluderende og trygge fellesskap som kan dekke disse grunnleggende menneskelige behovene, uten at det krenker andre individer eller grupper. Et inkluderende skolemiljø basert på likeverd og respekt for den enkelte kan på den måten sies å være av stor betydning når det kommer til forebygging av antidemokratiske holdninger. Skal skolen lykkes i å realisere idealene i formålsparagrafen må elevene oppleve inkluderende skolemiljø, hvor ingen skal oppleve å bli holdt utenfor på bakgrunn av religion, kultur eller etnisitet. Inkludering og arbeid mot utenforskap gjelder også for de som har holdninger som regnes som lite forenelig med holdningene og verdiene skolen skal fremme. Det bør gjøres plass til alle, selv de elevene som viser holdninger som læreren opplever som utfordrende (Dembra, 2016, s. 58). På den måten kan man sørge for at skolen ikke oppleves som en arena for utenforskap, som er en stor drivkraft bak antidemokratiske holdninger (Zick, Küpper, & Hövermann, 2011, s. 19).

På bakgrunn av dette kan vi si at arbeid mot ekstremistiske og antidemokratiske holdninger i stor grad handler om å aktivt arbeide med opplæringens formålsparagraf. Det handler med andre ord om å «gjøre det som skal vernes mer robust» (Dembra, 2016, s. 50). Å ta for seg hendelser som 22.juli, holocaust og fornorskingen av samene i lys av ideologi og ekstremisme kan tenkes å være en viktig del av å arbeide med skolens verdigrunnlag. En må kjenne til hvilke mekanismer som kan true disse verdiene, nettopp for å kunne fremme dem. Samtidig er det viktig å understreke at arbeid mot rasisme og antisemittisme aldri må reduseres til ren kunnskapsformidling om historiske hendelser hvor slike holdninger har fått katastrofalt utfall.

Arbeid mot høyreekstremisme og overgrep mot minoriteter er noe som må arbeides med i skolen hver eneste dag. Det handler om å skape inkluderende fellesskap hvor ulikheter anerkjennes og respekteres, og læreren må til enhver tid støtte opp om verdier som mangfold, toleranse og likeverd. Det å inkludere slike sentrale og viktige historiske hendelser i kompetansemålene kan dermed tenkes å ha en helt annen funksjon enn forebygging. Nemlig at de heller bidrar til å gi elevene en forståelse av vår felles historie, for på den måten å støtte

opp om en fellesskapsidentitet og bidra til å skape felles referanserammer. Det kan på bakgrunn av tidligere redegjørelse sies å ha en positiv innvirkning på demokratiet.

5.1.2 Verdier, individualisme og skolens demokratiske prosjekt

Læreplanen skisserer eksplisitt hvilke verdier opplæringen skal bygge på. I «Om overordnet del» står det: «Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele opplæringen» (Fagfornyelsen, overordnet del, 2020). Videre formuleres opplæringens verdigrunnlag eksplisitt i kapittel 1. av «Overordnet del». Her er det skissert seks underkapitler, som alle belyser ulike elementer ved skolens verdigrunnlag. Det som kommer frem her, er at skolen skal bygge opplæringen på en grunnmur bestående av følgende verdier: «Menneskeverdet», «Identitet og kulturelt mangfold», «Kritisk tenkning og etisk bevissthet», «Skaperglede, engasjement og utforskertrang», «Respekt for naturen og miljøbevissthet» og «Demokrati og medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord er opplæringens verdigrunnlag skissert mer ettertrykkelig enn hva kunnskapsgrunnlaget for opplæringen er. En kan stille seg undrende til hvilke implikasjoner dette kan tenkes å ha for skolens demokratimandat. Er idealet om den kritisk tenkende eleven forenelig med en opplæring med et så tydelig verdigrunnlag? Og fremstilles verdiene som opphøyde og udiskutable?

5.1.2.1 Kommunitarisme og systemkritikk

Overordnet del presiserer verdienes betydning av å «samle Norge som samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det viser til en forståelse av felles verdier som noe som bygger fellesskapets grunnmur, hvor verdiene legger føringer for hvordan samfunnet vårt skal struktureres, legger rammene for en følelse av hvem «vi» er og hva som er viktig for oss. Intensjonen bak verdigrunnlaget slik det kommer til uttrykk i læreplanen blir med andre ord å ha en samlende effekt, og det viser at læreplanen har en viss grad av fellesskapsorientering. Dette kan sies å ses i sammenheng med en kommunitaristisk demokratiforståelse. Videre vil jeg drøfte i hvilken grad en slik forståelse av demokrati er forenelig med problematisering og systemkritikk.

Som presentert i kapittel 3.2.3 handler en kommunitaristisk demokratiforståelse om å betrakte fellesskapet som samfunnets fundament (Stray, 2011, s. 16). Demokratiet er et resultat av sosiale og kulturelle fellesskap og betydningen av å skape et felles normativt grunnlag og referanserammer står sentralt (Briseid, 2012, s. 53). Fagfornyelsen inneholder også en rekke

andre formuleringer som kan knyttes opp mot en kommunitarisme: «Innsikt i vår historie og kultur», «felles referanserammer» og «inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I lys av dette blir en avgjørende oppgave for skolen å sørge for at elevene etter endt opplæring besitter kunnskaper, holdninger og verdier som sammen skal være forenlige med og kunne tjene fellesskapet. Samtidig er det vanskelig å se for seg at en demokratiopplæring som i stor grad baserer seg på oppslutning til felles verdier, tradisjon og referanserammer er fullstendig forenelig med normkritisk tenkning og samfunnskritikk.

Det er det ikke urimelig å hevde at felles referanserammer er helt avgjørende når det kommer til å opprettholde et demokratisk styresett, uavhengig av hvilken demokratiforståelse en legger til grunn. På mange måter kan demokratiet sies å være utviklet for at innbyggerne skal kunne leve best mulig sammen i fellesskap. Det handler enkelt forklart om å gjøre samfunnet best mulig for flest mulig. En tydelig forankring i felles verdier og referanser kan sies å være et viktig premiss for å kunne få til nettopp dette. Hvordan skal man kunne komme frem til den beste løsningen for fellesskapet dersom det ikke er noe fellesskap å snakke om? En fellesskapsorientert læreplan kan med andre ord sies å støtte opp om viktige elementer ved et demokratisk samfunn. Likevel er det ikke gitt at en utelukkende kommunitaristisk demokratiforståelse er forenelig med systemkritiske tilnærminger og muligheten for å forandre og videreutvikle demokratiet.

På mange måter kan en sterk fellesskapsorientering resultere i at individet utelukkende skal *tilpasse* seg det samfunn og fellesskap som finnes allerede. Det handler om å skape oppslutning rundt etablerte normer og verdier, og legge til rette for at individets liv og utfoldelse er til det beste for fellesskapet. Her er det med andre ord ikke nødvendigvis like mye plass til kritiske røster, hvor ønsker og muligheter å utvikle og forandre en allerede etablert samfunnsorden er i fokus. Til tross for at felles referanserammer og verdigrunnlag på mange måter kan sies å være av betydning for å opprettholde en demokratisk samfunnsorden, er det vanskelig å finne belegg for at dette alene er nok for å bygge bærekraftige demokratier.

Til tross for at Fagfornyelsen har flere formuleringer som er fellesskapsorientert, er det ikke grunnlag for å si at læreplanen utelukkende har en kommunitaristiske demokratiforståelse. Den inneholder også en rekke formuleringer som kan ses i sammenheng med en individorientering og en liberal demokratiforståelse. Videre vil jeg se nærmere på dette, og

drøfte hvordan en sterk individorientering også kan skape utfordringer i lys av skolens demokratiske prosjekt.

5.1.2.2 Individorientering og skolens demokratiske prosjekt

Den norske skolen har lenge vært drevet av et ideal om en sterk offentlig skole. Demokratimandatet har vært tungt vektlagt, og målsetningen var en opplæring som skulle gi like muligheter for alle. På den måten skulle skolen bidra til utjevning av sosiale forskjeller (Thuen, 2010, s. 278). Samtidig har norsk skole i lang tid også vært preget av en stek elevsentrert pedagogikk (Penne & Skarstein, 2015, s. 3), hvor tanken bak er en idé om at elevene skal delta faglig og sosialt ut i fra deres egne forutsetninger og evner. I dette delkapittelet vil jeg drøfte på hvilken måte disse to målsetningene kan ses i forhold til hverandre og om de i det hele tatt er forenelige.

En hver elev som kommer til skolen har sin unike bakgrunn, erfaringshorisont og evner. I lang tid har idealet i den norske skolen vært at elevens ulikheter skal anerkjennes og at hver enkelt elev får utviklet sitt fulle potensial. En slik pedagogikk omtales gjerne som «reformpedagogikk». Denne pedagogiske retningen baserer seg på en tanke om at undervisningen i stor grad skal sentreres rundt eleven, gjennom å tilpasse undervisning til elevenes forutsetninger og gjøre eleven mer aktiv i sin egen læringsprosess (Helsvig, 2005, s. 26). Elevorienterte metoder og tilpasset opplæring gjør seg fortsatt gjeldene i skolen i dag. I Fagfornyelsen ser vi flere eksempler på dette, og denne læreplanen følger på mange måter tradisjonen om å vektlegge en elevsentrert pedagogikk. Vi finner formuleringer som «menneskeverd», «ta selvstendige valg», «ulikheter anerkjennes og verdsettes», «den enkeltes personlige overbevisning», «utvikle engasjement og utforskertrang», og «stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse formuleringene har en tydelig individorientering, og det viser til en ambisjon om at skolen skal støtte opp om og utvikle individuelle kvaliteter hos den enkelte elev.

Eksemplene ovenfor kan ses i sammenheng med Klafki og hans forståelse av funksjonell dannelse. I kapittel 3.3.1 beskrev jeg dette som et syn på dannelse som setter individet i sentrum. Klafki omtaler dette som «forming, utvikling modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter» (Klafki, 1959, s. 179). Dannelse blir på den måten en utvikling av potensiale som ligger i individet, og det handler kort og godt om å utvikle aspekter ved det å være menneske. Dette synet på danning har også preget norsk skole i flere tiår. Skarpnes (2005)

trekker frem at denne utviklingen starter allerede på 60-tallet, og har siden den gang preget norsk skoletenkning. Han omtaler denne dreiningen fra vektlegging av tradisjonell fagkunnskap til kunnskap som skulle tjene den enkeltes utvikling for *pedosentrismen*. I hans øyne dreier dette seg om «å på ulike måter finne fram til metoder, arbeidsmåter og redskaper som skal fremme utviklingen av den enkelte elevs sosiale, kritiske og læringsevner» (Skarpnes, 2005, s. 422). På den måten kan det sies at pedosentrismen er en form for dannelsesstenkning som er i samsvar med Klafkis syn på funksjonell dannelse. Det at læreplanen blant annet trekker frem individets skaperkraft, selvstendighet og egenverdi som menneske, kan ses på som en videreføring av tradisjonen om en elevsentrert pedagogikk. Spørsmålet en da kan stille seg er hvilke implikasjoner dette kan tenkes å ha for skolens opplæring og skolens demokratimandat. Dette vil jeg drøfte i det følgende.

Som tidligere nevnt har den norske skolen hatt høye ambisjoner for demokratisk opplæring og å redusere sosiale forskjeller i samfunnet. Til tross for at det brukes enorme ressurser for å realisere denne målsetningen, er det mye som tilsier at man ikke oppfyller dette målet i tilfredsstillende grad (Penne & Skarstein, 2015, s. 2). Snarere tvert i mot. Vi ser stadig eksempler på at de sosiale forskjellene i samfunnet øker, og skolen har blitt pekt på som en sentral mekanisme i denne utviklingen (Bakken, 2009, s. 79). Med andre ord er det mye som tyder på at noen elever får mer utbytte av skole enn andre, og at skolens arbeid dermed ikke har den sosialt utjevne effekten som man ønsker. Samtidig bør det poengteres at økte sosiale ulikheter er en utvikling vi ser i samfunnet som helhet. Årsakene til dette er nok både mange og sammensatte, og det vil ikke være i denne oppgavens hensikt å spekulere i hvilke årsakssammenhenger som kan sies å ligge bak en slik utvikling. Det er på den måten ikke gitt at skolen er «den store syndebukken» når det kommer til å skape og opprettholde sosiale forskjeller. Likevel er det ikke utenkelig at en sterkt progressivistisk og elevorientert opplæring kan være en av mange årsaker til at de sosiale forskjellene i samfunnet øker.

Elevene kommer til skolen med ulike erfaringer, kunnskaper, verdier og holdninger som de har tilegnet seg gjennom sin primære sosialisering. Dette utgjør elevenes «primærdiskurs» (Nergård & Penne, 2016, s. 123). Dette kan ses på som en base som brukes til å tilegne seg andre diskurser, og danner grunnlaget for hvordan en møter verden. Hvem er jeg, hvor hører jeg til, hva er viktig for fellesskapet jeg er en del av? Skolen oppleves som mer meningsfull og verdifull for de elevene som har en primærdiskurs som står nær skolens sekundærdiskurs (Penne & Skarstein, 2015, s. 5). På samme tid vil også skolen tilegnes mindre mening og

verdi for de elevene som har en primærdiskurs som står langt fra skolens sekundærdiskurs. Elevene starter dermed på skolen med helt forskjellige utgangspunkt, og med ulike verktøy i sin kognitive verktøykasse, som både er et resultat av medfødte evner og tillærte ferdigheter, verdsett og syn på verden. I lys av dette kan det komme til syne noen utfordringer dersom skolen i stor grad er basert på en individorientering. Dersom en til en hver tid etterstreber å møte eleven «der den er», vil dette kunne skape utfordringer for elever med en primærdiskurs som står langt unna skolens sekundærdiskurs. Dette kan tenkes å ha innvirkning på hva slag utbytte elevene får av opplæringen. Ikke minst kan det tenkes at de økende sosiale forskjellene i skolen parallelt med en økende individualisering kan ha innvirkning på elevers demokratiske medborgerskap og deres evne til å orientere og delta i det moderen demokratiet.

Kunnskap har en betydelig rolle i elevenes medborgerkompetanse (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 51). Uten kunnskap har ikke elevene kjennskap til hvordan samfunnet er bygd opp, hvilke mekanismer som virker inn og hva slags institusjoner som utgjør demokratiet. Dette vil skape utfordringer for elevene når det kommer til å orientere seg i det politiske landskapet, opparbeide meninger og standpunkter, samt å kunne ta kvalifiserte valg. Ikke minst kan manglende kunnskaper gjøre det vanskeligere for elevene å tenke kritisk rundt demokrati og styresett. Elevene er avhengig av kunnskaper for å kunne problematisere samfunnet de skal delta i og være en del av. Skarpnes (2005) poengterer at det i vridningen mot en elevsentrert pædagogikk er «en underkommunisering av forutsetningene for å være kritisk, engasjert, problemorientert (...)» (Skarpnes, 2005, s. 428). Disse forutsetningene er i følge Skarpnes kunnskap om det som skal være kritisk til eller engasjere seg i.

Denne tankegangen kan vi også kjenne igjen i McPeck sin forståelse av kritisk tenkning. Som presentert i kapittel 3.3.4 argumenterer han for at kritisk tenkning forutsetter kunnskaper og et innhold å tenke kritisk rundt. Hvert enkelt fag har ulike diskurser med ulike bakgrunnskunnskaper, tenkemåter og ferdigheter, og har man ikke kjennskap til dette, blir også kritisk tenkning rundt faginnholdet en stor utfordring (McPeck, 1990, s. 42). Kunnskap om demokratiet kan dermed sies å være et viktig premiss for å kunne se for seg og komme med konkrete forslag til hvordan det kan forandres til det bedre. På den måten kan det argumenteres for at kunnskap er en forutsetning for å kunne utøve kvalifisert samfunnskritikk. Tidligere har jeg argumentert for at læreplanen har et implisitt kunnskapsgrunnlag som følge av åpne kompetansemål med lite føringer på hva slags undervisningsinnhold opplæringen skal

fylles med. De åpne kompetansemålene vi ser i Fagfornyelsen, kan tenkes å legge til rette for en enda sterkere individorientering enn vi har sett tidligere. Lærerens utvidede handlingsrom øker mulighetene for å sentrere undervisning rundt elevenes interesser, forkunnskaper og erfaringer. Dette kan tenkes å tjene elever som har en primærdiskurs som står nærmere skolens sekundærdiskurs, og det kan dermed tenkes å øke forskjellene mellom elevene. På den måten kan det tenkes at kunnskapsgrunnlaget og dermed også forutsetningene for å være kritisk og utrette rettferdighetsorientert medborgerskap vil være stor mellom elevene. Dette vil med rette kunne anses som problematisk.

Rollen som aktiv medborger oppstår ikke av seg selv, men må læres i skolen (Anker & von Der Lippe, 2015, s. 86). Det samme gjelder for å kunne utrette rettferdighetsorientert medborgerskap. I kapittel 3.3.5 beskrev jeg denne formen for medborgerskap som en medborger som evner å rette blikket mot de strukturelle og normative strukturene som ligger til grunn for samfunnet, og har et ønske om å videre utvikle og endre samfunnet i en mer rettferdig retning. Dette krever kunnskap og forståelse av hvordan samfunnet fungerer og hva som ligger bak det etablerte systemet vi ser i dag. Samtidig må det å delta og bidra til endringer i samfunnet oppleves som meningsfullt og verdifullt (Westheimer & Kahne, 2004, s. 249).

Individorientert undervisning har som nevnt ovenfor en tendens til å gange elever med en primærdiskurs som står nærmere skolens sekundærdiskurs. Kommer elevene for eksempel fra et hjem hvor det blir diskutert samfunnsproblemer og samfunnsengasjement anerkjennes og oppmuntres vil dette forme elevens primærdiskurs. På den måten vil dette bli en del av den kunnskapsbasen og verdigrunnlaget eleven møter verden med. De vil oppleve kunnskapene, holdningene og verdiene som formidles i skolens sekundærdiskurs som mer meningsfulle, nettopp fordi de er mer forenelig med de samme kunnskapene, holdningene og verdiene som utgjør deres primærdiskurs. En opplæring som i stor grad tilpasser seg elevenes erfaringsbakgrunn og interesseområder, vil på den måten kunne bidra til at forskjellene mellom elevene øker, og i verste fall at elevenes bakgrunn avgjør i hvor stor grad de utretter systemkritikk og rettferdighetsorientert medborgerskap. Dette perspektivet kan bidra til å styrke en argumentasjon om at et felles grunnlag av referanserammer, kunnskaper og verdier er avgjørende komponent i elevenes demokratiopplæring. Elevene trenger et fundament med kunnskaper, verdier og holdninger som de kan utrette aktivt medborgerskap ut i fra. Samtidig

betyr ikke dette at en viss form for tilpasning til den enkelte ikke kan være både nødvendig og hensiktsmessig for å utvikle aktivt medborgerskap og rettferdighetsorienterte medborgere.

Som tidligere nevnt er tilpasning til elevens liv og erfaringshorisont et viktig premiss for dannelsesfremmende undervisning (Klafki, 1959, s. 189). I lys av Klafki kan det argumenteres for at det å ta utgangspunkt i elevenes eget liv og forståelse er nødvendig for at innholdet i opplæringen skal utgjøre en permanent del av elevens virkelighetsforståelse. Med andre ord kan tilpasning nærmest anses som et premiss for faglig utvikling og langsiktig læring. Dersom undervisningen oppleves distansert fra elevens virkelighet, kan det tenkes at skolens innhold ikke vil oppleves som betydningsfullt for livet eleven lever. Likevel er det en viktig forutsetning her. Å tilpasse undervisningen alene ikke er tilstrekkelig for å være dannelsesfremmende. Tilpasning til elevens livsverden handler like fullt om å løfte elevens forståelseshorisont mot et bredere verdensbilde (Klafki, 1959, s. 189). Dette kan tenkes å være nøkkelen til undervisning som stimulerer til rettferdighetsorientert uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn.

Undervisning som tar utgangspunkt i eleven selv og bruker deres interesser og erfaringer som springbrett inn i dypere innsikt og forståelse for demokrati og samfunnsliv, kan tenkes å stimulere til rettferdighetsorientert medborgerskap. Kunnskapsbasen, perspektivene og holdningene man ønsker å fremme, er mye av det samme, men tilnærmingen kan variere ut i fra hvilke forforståelser og tidligere erfaringer elevene har. På den måten kan det tenkes at elevene opplever det å delta og bidra til endringer i samfunnet som mer meningsfullt og verdifullt. Kritisk tenkning er ikke kun forbeholdt faglig sterke elever (Case, 2005, s. 45). Kritisk tenkning kan og bør stimuleres uavhengig av hvilket nivå elevene er på. Selv om systemkritikk er avhengig av god forståelse og kunnskaper, handler det vel så mye om å få nye perspektiver og innsikter på samfunnet de selv er en del av, og dette kan trolig utvikles hos alle elever uavhengig av faglig nivå eller sosioøkonomiske bakgrunn.

5.2 Hvordan blir kritisk tenkning forstått i læreplanen?

Kritisk tenkning har fått betydelig større plass i Fagfornyelsen enn i Kunnskapsløftet. På bakgrunn av den nåværende samfunnsutviklingen som jeg tidligere har skissert, kan den økte oppmerksomheten rundt kritisk tenkning på mange måter sees på som positivt. Likevel er kritisk tenkning et omfattende og mangetydig begrep, og derfor kan det anses som viktig å

undersøke i dybden hva læreplanen faktisk legger vekt på når det kommer til kritisk tenkning. Blir kritisk tenkning forstått som noe overordnet og generaliserbart, eller blir det knyttet opp mot kontekst og faginnhold? Eller er det kanskje er det først og fremst kritisk tenkning som grunnlag for normkritikk som står i fokus? I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på hvordan Fagfornyelsen forstår kritisk tenkning.

«Kritisk tenkning og etisk bevissthet» er et eget delkapittel i kapittel 1 «Opplæringens verdigrunnlag». Delkapittelet inneholder fire avsnitt, som på hver sin måte vektlegger elementer innen kritisk tenkning. Delkapittelets to første setninger knytter kritisk tenkning opp mot vitenskapelig metode og rasjonalitet: «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 (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ser vi at kritisk tenkning og vitenskapelig tenkning omtales på samme tid, og det sammenfattes videre med det å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte. Kritisk tenkning knyttes i denne forbindelse dermed opp mot fornuft og rasjonalitet. Dette kan ses i sammenheng med Fastvolds forståelse av kritisk tenkning, hvor nettopp utvikling av elevenes rasjonalitet står sentralt. Det handler om å utvikle elevenes evne til å møte verden på en prøvende og undersøkende måte, hvor åpenhet, undring og skepsis overgår blind aksept og godtroenhet (Fastvold, 2009, ss. 36-37). Dette igjen viser til en forståelse av kritisk tenkning som en ferdighet som kan utvikles, og som lar seg overføre til flere ulike situasjoner og kontekster.

Selv om rasjonalitet og fornuft på mange måter kan sies å være en viktig brikke i en hver forståelse av kritisk tenkning, kommer en slik forståelse til kort når det gjelder systemkritikk og problematisering av etablerte samfunnsforhold. Dersom en utelukkende forstår kritisk tenkning som en generaliserbar ferdighet vil det være vanskelig å inkludere det kontekstuelle og sosiale perspektivet som er nødvendig for å kunne utøve samfunnskritikk (Lim, 2015, s. 9). Å utvikle ferdigheter som å kunne møte informasjon med undring og skepsis, eller ha kunnskap og forståelse for hvordan ulike premisser ligger til grunn for ulike ståsteder og utsagn er naturligvis nyttige verktøy å ha med seg for å kunne tenke kritisk rundt etablerte samfunnsforhold. Likevel er det vanskelig å argumentere for at dette alene er tilstrekkelig for å kunne utrette rettferdighetsorientert medborgerskap. For å kunne tenke kritisk rundt samfunnet man er en del av, kreves det eksplisitt opplæring i hvordan samfunnet er strukturert, hvordan ulike makt- og interessekonflikter utspiller seg i samfunnet og hvordan en

selv er påvirket av tilsynelatende skjulte normer og sosiale rettesnorer. Dersom skolen skal lykkes å danne og utdanne demokratiske medborgere som evner å forbedre og videreutvikle samfunnet, er det med andre ord mye som tyder på at kritisk tenkning må forstås som noe mer enn en generaliserbar tenkeferdighet (Lim, 2015, ss. 16-18).

Videre finner vi formuleringer som knytter kritisk tenkning direkte opp mot kildekritikk og kritisk vurdering av kunnskapsetablering. Det står blant annet: «Elevene skal kunne vurdere ulike former for kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som tidligere løftet frem er dagens samfunn preget av en enorm informasjonsflyt, utallige uberegnelige informasjonskanaler og manglende tro på vitenskapelig kunnskap. For å motvirke dette, er det liten tvil om at kritisk tenkning og kildekritikk bør ha en plass i opplæringen. Kritisk vurdering av kilder kan ses i sammenheng med Deweys forståelse av reflekterende tenkning. Som presentert i kapittel 3.3.2 handler dette i stor grad om å ha en aktivt og vurderende tilnærming til informasjon, for på den måten å ikke bare blindt akseptere idéer og kunnskaper. Reflekterende tenkning handler på den måten om å møte informasjon med varsomhet og overveielser, slik at en har rom for å ta aktivt stilling til kunnskap, utsagn eller holdninger man møter (Dewey, 1997, s. 6). En slik måte å ta stilling til kunnskap og informasjon kan sies å være av stor betydning når det kommer til å kunne klare å orientere seg og delta i dagens samfunn. En blind aksept av en hver form for informasjon man møter, vil kunne være til hinder for å kunne tilegne seg god og troverdig informasjon om samfunnsmessige forhold, og gjøre det vanskeligere å ta kvalifiserte valg. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at kritisk tenkning som grunnholdning og generell ferdighet bør ha en sentral plass i opplæringen.

Samtidig er ikke kritisk tenkning som kildekritikk eller en generaliserbar ferdighet alene tilstrekkelig for å utvikle rettferdighetsorientert medborgerskap hos elevene. For å kunne utøve kritisk tenkning i form av norm- og maktkritikk er en som sagt avhengig av en kontekstuell og sosial dimensjon. Det handler om å ha kunnskap om maktmotsetninger, interessekonflikter og underliggende spenningsfelt i samfunnet, for på den måten å avdekke utfordringer og ha mulighet til å skape forandringer (Westheimer & Kahne, 2004, s. 242). Dersom kritisk tenkning utelukkende forstås som kildekritikk eller som en generaliserbar ferdighet, undergraver det den normkritiske og maktkritiske komponenten som er avgjørende for å utøve kvalifisert samfunnskritikk. Kildekritikk kan med andre ord tenkes å bidra til at

elevene kan orientere seg og delta i den etablerte demokratiske samfunnsorden, men det bidrar ikke nødvendigvis til at elevene kan videreutvikle og forandre samfunnsforhold.

På bakgrunn av delkapittel «Kritisk tenkning og etisk bevissthet», kan det konkluderes med at det er få formuleringer som kan knyttes opp mot normkritikk og problematisering av etablerte samfunnsforhold. Likevel er det én formulering som kan tenkes å kunne knyttes opp mot dette: «Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte idéer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne formuleringen viser til at man må undersøke etablerte idéer, dersom kunnskap og forståelser skal utvikles. Det at det tas i bruk formuleringen «etablerte idéer» kan til en viss grad knyttes opp mot normkritikk, da nettopp det å stille spørsmål og kritisk granske det etablerte er en nøkkelkomponent i en normkritisk tilnærming til samfunnet. På en annen side kan nettopp bruken av begrepet «idéer» tenkes å stikke kjepper i hjulene for en normkritisk tilnærming. Idéer kan forstås på flere ulike måter, og for mange vil nok begrepet oppfattes som noe som betegner noe opphøyd og abstrakt. På den måten vil det kunne sies å være lettere å ha en kritisk tilnærming til abstrakte teorier og tankesett, i stedet for å knytte kritisk tenkning til utfordringer og konflikter som foreligger i nære og konkrete samfunnsforhold. Å kunne tenke kritisk rundt det nære og etablerte kan sies å være et premiss for å kunne ha en normkritisk tilnærming til det samfunnet en er omgitt av (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 121). På den måten er det ikke utenkelig at bruken av begrepet «idéer» utelukker kritiske tilnærminger til samfunnet vi lever i.

Fagfornyelsen knytter også kritisk tenkning opp mot elevenes egne forståelser, holdninger og meninger. Den sier at: «De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det poengteres at det elevene besitter av virkelighetsoppfatninger ikke nødvendigvis stemmer overens med virkeligheten, og kritisk tenkning blir på den måten rettet mot elevenes indre og hvordan disse oppfatningene og forståelsene kan være basert på feilaktig kunnskap. Implisitt her kan det tolkes som at læreplanen vektlegger elevenes evne til å vurdere og reflektere rundt egen virkelighetsforståelse, for på den måten å også kunne utvikle og endre denne. En formulering som denne kan vise til et ønske om at elevene skal møte egne standpunkter, meninger og holdninger med varsomhet og forbeholdenhet, som igjen kan ses i sammenheng med Deweys forståelse av reflektert tenkning (Dewey, 1997, s. 6).

Å være kritisk til egen forståelse av verden kan sees på som en avgjørende del av det å tenke kritisk. Det handler om å ha en aktiv og vurderende rolle til hvordan en selv tenker (Fisher, 2011, s. 13). På den måten kan en lettere overvåke egne tankemønstre og virkelighetsforståelser, for dermed å ha muligheten til å endre sine oppfatninger dersom det er grunnlag for det. I en verden som er i rask endring, og hvor kunnskap og meninger utveksles som aldri før, vil det å kunne ha evne til å ta et kritisk perspektiv og ha vilje til å endre egen virkelighetsoppfatning være av stor betydning. Denne formuleringen retter oppmerksomheten mot individets feilbarlighet, og den viser at et hvert individ vil kunne utvikle en virkelighetsoppfatning som kan være ufullstendig og feilaktige. Skolen har en unik mulighet til å gi elevene nye kunnskaper, perspektiver og måter å tenke på som kan bidra til å utvide elevenes forståelse av verden (Willbergh, 2015, s. 15). På den måten kan skolen hjelpe elevene til å få en bredere og mer reflektert virkelighetsoppfatning. Dette er på mange måter i tråd med idealet om det kritisk tenkende eleven.

Samtidig er det en del av denne formuleringen som kan betraktes som problematisk. Det ufullstendige og feilaktige rettes i denne formuleringen utelukkende mot individet selv. Det er individet som har utviklet standpunkter eller overbevisninger som helt eller delvis ikke er forenlig med virkeligheten, og det blir dermed skolens ansvar å rette opp i disse misforståelsene. Så kan man spørre seg: Er det slik at skolen har fasiten på hvordan verden henger sammen? Er ikke skolen i seg selv også til tider ansvarlig for å forme ufullstendige og feilaktige virkelighetsoppfatninger hos elevene?

I kapittel 3.3.6 redegjorde jeg for hvordan samfunnsinstitusjoner er formidler av verdier, normer, holdninger og verdensbilder. Skolen er også en sentral aktør her. Gjennom opplæringen formidler skolen verdier, verdensbilder og handlingsmønstre som oppfattes som selvsagt og som blir tatt for gitt (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 15). Med denne kunnskapen i bakhånd, kan en stille seg undrende til hvorfor det utelukkende rettes oppmerksomhet mot feilbarligheten hos *individet* virkelighetskonstruksjon. Det er ikke til å komme unna at i en hver undervisningssituasjon vil læreren ta både bevisste og ubevisste valg som vil ha innvirkning på hva slags læringsutbytte elevene får av undervisningen. Hvilke perspektiver som tas, hva slags innhold som inkluderes og ikke og måten læreren formulerer seg på er alle komponenter som kan ha betydning for hva elevene sitter igjen med etter undervisning. Skolen har med andre ord makt til å fremstille det som blir ansett som «legitim kunnskap»:

(...) the basic act involves making the curriculum forms found in schools problematic so that their latent ideological content can be uncovered. Questions about selective traditions must be taken quite seriously. Whose knowledge is it? Who selected it? Why is it organized and thought this way? (...) In this way, one can begin to get a more concrete appraisal of the linkages between economic and political power and knowledge *made available* (and *not available*) to students (Apple, 2004, s. 6)

Kunnskapen som fremstilles i skolen er i følge Apple (2004) et resultat av politiske, økonomiske og sosiale krefter. Bevisste og ubevisste valg knyttet til undervisning og undervisningsinnhold blir tatt på alle nivåer av skolens virksomhet, og resulterer i at noe kunnskap blir gjort tilgjengelig for elevene mens annen kunnskap ikke blir det. Skolen kan derfor ubevisst bidra til en virkelighetskonstruksjon hos elevene som kan være både mangelfull og ensidig. Det som formidles vil være et resultat av konkurrerende posisjoner mellom sosiale og økonomiske krefter og ideologier. Ut fra dette kan en tenke seg at det kan være vel så viktig at også skolen våger å stille spørsmål ved egne normative ståsteder og kunnskapen som formidles, for på den måten å få en forståelse av at også skolens kunnskapsformidling ikke er basert på allmenngyldige sannheter, men heller bestemte normative utvalg (Willbergh, 2015, s. 13)

Oppsummert kan vi si at kritisk tenkning først og fremst er forstått som en generaliserbar ferdighet i Fagfornyelsen. Det som skrives om kritisk tenkning blir i stor grad knyttet opp mot fornuft, rasjonalitet og kunnskapsutvikling, og kritisk tenkning blir på den måten fremstilt som en ferdighet som kan trenes opp og overføres til ulike kontekster. Kritisk tenkning i forbindelse med kildekritikk blir også i stor grad fremhevet, noe som understreker forståelsen av fenomenet som en generaliserbar ferdighet. Dersom arbeid med kritisk tenkning utelukkende forstås som ferdighetstrening, vil dette skape store utfordringer når det kommer til å inkludere norm- og maktkritikk. Slike tilnærminger av avhengig av en mer kontekstuell og sosial dimensjon. Dersom en skal kunne utrette kvalifisert samfunnskritikk og rettferdighetsorientert medborgerskap, er det helt nødvendig å ha kunnskap og innsikt i det aktuelle samfunnsproblemet. Elevene trenger trening i å se samfunnsproblemer fra flere sider, avdekke interessekonflikter, maktstrukturer og urettferdige forhold, for på den måten å kunne avdekke majoritetsprivilegier og urettferdighet i samfunnet. I tillegg ser vi at læreplanen vektlegger betydningen av at elevene kan være kritiske til sin egen virkelighetsoppfatning,

men at skolens rolle i dette ikke løftes frem i noen grad. Dette vil kunne skape utfordringer når det kommer til å avdekke skolens normative funksjon. Derfor er det vesentlig å drøfte hvilke deler av læreplanen som berøres av kritisk tenkning og hvilke deler som fremstilles som opphøyd og udiskutable.

5.2.1 Hvor i læreplanen er det rom for kritisk tenkning?

Kritisk tenkning beskrives i stor grad som en generaliserbar ferdighet i Overordnet del av Fagfornyelsen. Likevel refereres det til kritisk tenkning en rekke andre steder i læreplanen, som for eksempel i «Kjernelementer» og i kompetansemålene. Spørsmålet en kan stille seg da, er hvilke temaer og elementer som berøres av kritisk tenkning og hvilke som ikke gjør det. På bakgrunn av Apple (2004) og Børhaug (2014) kan vi dermed undersøke om Fagfornyelsen har elementer av selektiv kritisk tenkning. Som presentert i kapittel 3.3.2 handler selektiv kritisk tenkning om at noen områder, temaer eller elementer ikke berøres av kritisk tenkning når det tas opp i undervisning. Det handler med andre ord om at enkelte områder i skolens opplæring oppleves som opphøyde og selvsagte, og at en dermed ikke går inn i materien og studerer det med et kritisk blikk. Dette vil kunne resultere i at enkelte samfunnsområder oppleves som naturgitte og udiskutable for elevene, noe som kan anses som problematiske i lys av normkritisk tenkning og den rettferdighetsorienterte medborger. I det følgende vil jeg presentere hvor i læreplanen en kan finne spor av selektiv kritisk tenkning, og jeg vil drøfte hvilke implikasjoner dette kan tenkes å ha for utvikling normkritisk og maktkritisk tenkning.

5.2.1.1 *Menneskerettigheter som verdimålestokk*

Mine analyser viser at menneskerettigheter står sterkt i Fagfornyelsen. I dette delkapitlet vil jeg presentere funn fra min analyse hvor jeg har sett på hvordan menneskerettighetene fremstilles, og jeg vil drøfte dette i lys av skolens demokratimandat. Avslutningsvis vil jeg skissere kritikk som er rettet mot menneskerettighetene. Jeg vil drøfte hvilken betydning dette kan tenkes å ha for menneskerettighetenes fremtredende rolle i skolens verdigrunnlag og hvilke implikasjoner dette kan tenkes å ha for norm- og maktkritiske perspektiver i klasserommet.

Skolens virksomhet er pålagt å følge menneskerettslige prinsipper. Dette kommer frem av både formålsparagrafen og læreplandokumentet. Overordnet del sier blant annet:

«Opplæringen skal være i samsvar med menneskerettighetene (...)

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre sier formålsparagrafen at: «Opplærings skal bygge på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, (...), som er forankra i menneskerettane». Dette viser til at menneskerettighetene står sterkt i lovverket for skolen, og skolen er dermed pliktig til å sørge for at opplæringen skal være basert på menneskerettslige prinsipper.

Det er ikke vanskelig å finne argumenter for hvorfor skolen bør være forankret i menneskerettighetene. Det er viktig å poengtere at skolen juridisk sett ikke kan dømmes for brudd på menneskerettighetene, da det kun er nasjonalstater som juridisk sett kan begå menneskerettighetsbrudd (Ekeløve-Sydal, et.al., 2014, s. 24). Likevel kan det på mange områder sies å være både viktig og riktig at skolen baserer seg på menneskerettslige prinsipper. Det skal være trygt for elevene å gå på skolen, uavhengig av hvem de er og hvilken bakgrunn de måtte ha. Elevenes individuelle rettigheter bør på mange måter utgjøre en sentral del av opplæringen, og de skal vernes mot alle former for maktovergrep og krenkelser fra lærere, skoleledelse og andre. Fravær av krenkelser og trygge læringsmiljø er avgjørende for elevenes læring (Dembra, 2016, s. 68). Med andre ord kan en opplæring basert på menneskerettslige prinsipper sies avgjørende for at skolens skal kunne realisere sitt mandat om å danne og utdanne demokratiske medborgere. Menneskerettighetenes sentrale stilling i opplæringen viser seg også i kompetansemålene.

I kompetansemålene fremstilles menneskerettighetene som et faginnhold elevene skal lære om og få tilgang til. I læreplanen for samfunnsfag finner vi blant annet formuleringer som: «(...) presentere menneskerettar og rettar barn har, og reflektere over kvifor desse rettane finst» og «samtale om menneske- og likeverd og samanlikne korleis menneskerettane er blitt og blir varetekne i ulike land» (Utdanningsdirektoratet , 2020). Her brukes verb som «presentere», «samtale om» og «samanlikne». På den måte legger kompetansemålene til rette for at elevene skal få tilgang til kunnskap om menneskerettighetene og at de skal bruke denne kunnskapen til sammenlikning og i samtale. Menneskerettigheter blir dermed sett i sammenheng med kunnskapsoverføring, og lærerens oppgave blir å gi elevene tilstrekkelig forståelse og innsikt i hva menneskerettighetene er og hvilken funksjon de har. Ingen av disse verbene kan sies å invitere til kritisk tenkning og normkritiske tilnærminger til menneskerettighetene. Dette kan igjen tenkes å vise til en forståelse av at menneskerettighetene er ferdig utviklet og ufeilbarlige, og at skolens oppgave dermed blir å gi elevene tilgang på kunnskap om dem.

Eksemplene presentert ovenfor kan ses i sammenheng med Klafki og hans forståelse av materiale dannelses teorier. Som redegjort for i kapittel 3.3.1 er materiale dannelses teorier sentrert rundt innholdet som skal formidles i dannelsesprosessen. Innholdet fremstilles som opphøyd og objektivt, og skolens oppgave blir å overføre dette objektive innholdet videre til elevene (Klafki, 1959, s. 173). Slik menneskerettighetene presenteres i Overordnet del og i kompetansemålene er det grunnlag for å hevde at menneskerettighetene fremstilles som et objektivt dannelsesinnhold som skal gjøres tilgjengelig for elevene gjennom undervisningen. Elevene skal få kunnskap om menneskerettighetene, samtale om hvorfor de finnes og sammenlikne hvordan de blir ivaretatt i ulike land. En slik fremstilling av undervisningsinnhold er ikke dannende, i følge Klafki (Klafki, 1959, s. 193). Som presentert i kapittel 3.3.1 poengterer han at den dobbeltsidige åpning er avgjørende i elevenes danning. Innholdet må åpnes for eleven og eleven må åpnes for innholdet. Det handler om å dekonstruere innholdet for å gi elevene bedre innsikt og forståelse av hvordan menneskerettighetene er utviklet, hvem de er laget for, hvilke interesser som kommer til uttrykk osv. Dersom undervisning om menneskerettighetene kun reduserer til kunnskapsoverføring, vil dette kunne føre til at kunnskapen oppleves isolert, dekontekstualisert og statisk for elevene. De vil ikke få innsikt i hvordan innholdet har blitt til eller hvilke interesser eller normative krefter som har formet dem. Med andre ord gjør denne fremstillingen av undervisningsinnhold det svært vanskelig å inkludere normkritiske perspektiver.

På bakgrunn av eksemplene ovenfor kan det slås fast at menneskerettighetene har en høy stilling i skolen. Det er på mange måter heller ikke urimelig å sette menneskerettighetene i en slik opphøyd posisjon. Menneskerettigheter er utviklet for å verne enkeltindividet og styrke deres posisjon overfor staten, og det er rettigheter alle mennesker har uavhengig av hvem de er eller hvor de kommer fra (Ekeløve-Sydal, et.al., 2014, s. 138). De er dermed unike i den forstand at de skal verne om tryggheten og friheten til ethvert menneske, samtidig som de gjør seg gjeldende på tvers av landegrenser og uavhengig av etnisitet, posisjon, kjønn eller lignende. Menneskerettighetene står sentralt i norsk lovgivning og samfunnsliv, da Norge både er medlem i internasjonale organisasjoner som medfører menneskerettslige forpliktelser og har ratifisert internasjonale konvensjoner som også medfører forpliktelser (Ekeløve-Sydal, et.al., s. 138). Menneskerettighetenes fremtredende rolle i norsk demokrati og styresett gjør at kunnskap og innsikt om dem bør sees på som en viktig del av elevenes demokratiske

opplæring. På den måten kan anses som rimelig at læreplanen for den norske skolen er tydelig forankret i menneskerettighetene.

En opplæring som vektlegger menneskerettighetene, gir elevene mulighet til å vite når de brytes, både i Norge og andre deler av verden. Dette kan tenkes å gi bedre grunnlag for å kunne utrette rettferdighetsorientert medborgerskap. Samtidig er det nettopp i samspillet mellom den rettferdighetsorienterte medborger og idealiseringen av menneskerettighetene at det kan oppstå motsetninger og konflikter. Det er ikke til å komme bort i fra at menneskerettighetene står overfor en rekke problemstillinger og dilemmaer, og de har blitt utsatt for kritikk fra flere hold. En opplæring basert på menneskerettighetene som et udiskutabelt verdifundament, vil dermed undergrave de betente komponentene som menneskerettighetene inneholder, noe som også stikker kjepper i hjulene for kritiske tilnærminger og utøvelse av rettferdighetsorientert medborgerskap.

Mye av kritikken som er reist mot menneskerettighetene, handler om menneskerettigheter er laget av og for vestlige land, og at de derfor ikke er forenlige med ikke-vestlige land (Ekeløve-Sydal, et.al., 2014, s. 243). Med andre ord er denne kritikken sentrert rundt idéen om at menneskerettigheter en universelle, og at de er overførbare til alle land, uavhengig av kultur og styreform. Eksempelvis baserer mennekserettighetene seg i stor grad på enkeltmennesket egenverdi, og er ment til å verne om deres individuelle rettigheter og beskyttelse. I land som i større grad baserer seg på et ideal om fellesskapet og hvordan man best kan tjene det, er ikke en slik vektlegging av indivdet like anerkjent. I flere asiatiske land, deriblant Kina og Singapore, blir ofte fellesskapet stillt foran for individes gode, og individets plikter stilles høyere enn individets rettigheter (Habermas, 2012, ss. 140-141). Et slikt verdisyn er ikke nødvendigvis forenelige med menneskerettighetenes vektlegging av individet og dets rettigheter.

På bakgrunn av dette reiser det seg et viktig spørsmål: Er det egentlig noen som kan påberope seg å ha funnet en universelt verdsett? Dette er et stort og komplekst spørsmål, og det er ikke denne oppgavens anliggende å gjøre et dypdykk inn i denne diskusjonen. Grunnen til at jeg trekker frem denne problematikken er for å illustrere at menneskerettighetene er langt i fra univserselle og ufeilbarlige. De er skapt av og for mennesker, på bakgrunn av omfattende politiske forhandlinger og ulike historiske hendelser. De er mangetydige og tidvis motsetningfulle, og som tidligere nevnt er de heller ikke nødvendigvis forenlige med alle

lands verdigrunnlag, ideologi, tankesett eller styreform. Det er med andre ord mange komponenter som viser seg som problematiske, og gjør at det er vanskelig å finne belegg for at menneskerettighetene bør betraktes som ferdig utviklet og allmenngyldige. På den måten kan en stille seg undrende til måten menneskerettighetene tilsynelatende fremstilles i opplæringen styringsdokumenter.

En fremstilling av menneskerettighetene som opphøyde og universelle kan tenkes å undergrave deres kompleksitet og betente komponenter. Med andre ord er det rimlig å hevde at problematisering bør være en avgjørende komponent i arbeid med menneskerettighetene, både i klasserommet og i skolens virksomhet forøvrig. Dette handler på ingen måte om å stille seg negativt til fenomenet menneskerettigheter, men heller om å tilnærme seg med en åpen, varsom og reflektert holdning, hvor en søker å avdekke bakenforliggende årsaker, ufullkommenheter og forbedringspotensialer. Hvordan har menneskerettighetene oppstått? Hvem kan sies å tjene på dem? Finnes det artikler i konvensjonen hvor det er rom for forbedring? Slike spørsmål er avgjørende å inkludere i undervisningen for å forhindre at menneskerettighetene blir gjenstand for selektiv kritisk tenkning.

Videre kan en tenke seg at en fremstilling av menneskerettighetene som noe ferdig utviklet kan være en trussel mot menneskerettighetene i seg selv. I en verden som forandres og er i stadig utvikling, kan det argumenteres for at det er hensiktsmessig at også menneskerettighetene berøres av kritisk tilnærming. På den måten kan en avdekke hvor det er rom for forandring og forbedring og dermed kunne endres i takt med en verden i stadig endring. Oppsummert kan det slås fast at menneskerettighetene bør være en sentral del av opplæringen, både i undervisningsammenheng og i utforming av skolens virksomhet forøvrig. Samtidig bør dette også inkludere kritiske perspektiver, da idealisering av menneskerettigheter kan sies å både være en trussel mot utvikling av rettferdighetsorienterte medborgere, men også en trussel mot menneskerettighetene i seg selv. Kun da kan en sørge for at de blir ivaretatt, videreutviklet og foredret i takt med en verden i stadig utvikling.

5.2.1.2 «Det liberale dilemmaet»

Læreplanen poengterer at alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen. I læreplanen for samfunnsfag spesifiseres det at samfunnsfaget skal «byggje opp under haldningar og verdiar som toleranse, likeverd og respekt» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er ikke vanskelig å tenke seg hvorfor nettopp disse er trukket frem. Toleranse, likeverd og

respekt kan alle sies å være holdninger og verdier som er nødvendige for å utvikle et demokratisk samfunn hvor det er rom for alle, og hvor alle skal kunne føle seg trygge, kunne ytre seg og handle fritt. Dersom enkelte individers frihet trues, kan det med rette anses som en trussel mot selve fundamentet av et demokratisk samfunn, som nettopp handler om frihet, rettigheter og mulighet påvirkning hos hver og en av medborgerne (Stray, 2011, ss. 22-23). Likevel er det ikke til å komme bort i fra at formuleringer som dette viser tydelige normative føringer fra et utdanningspolitisk ståsted. Dette er verdier som anses som betydningsfulle fra myndighetene, og man ønsker derfor å videreføre disse til den kommende generasjon. Selv om de på mange måter har en avgjørende rolle i et demokratisk samfunn, er det likevel viktig å spørre som om verdier som disse til en hver tid vil være universelle og udiskutable? Dette vil jeg drøfte i det følgende.

La oss ta toleranse som et eksempel. Toleranse kan sies å være synonymt med det å «tåle» noe. På den måten kan det sies å handle om å for eksempel tåle at noen har andre meninger, et annet syn på verden eller en annen bakgrunn enn deg selv (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 53). Dette kan sies å være en sentral brikke i utviklingen av uenighetsfellesskap, som er et viktig prinsipp i et demokrati (Valen-Sendstad, 2014, s. 251). Det handler om at medborgerne i et demokratisk samfunn er ulike og har ulike meninger, men at man likevel klarer å leve sammen og respektere at andre ikke har de samme ståstedene som en selv. Når det oppstår gruppefiendtlighet, rasisme eller andre former for intoleranse, vil dette kunne bidra til å undergrave demokratiske prinsipper som inkludering og pluralisme (Dembra, 2016, s. 49). Demokratiet baserer seg på at alle skal kunne delta og ha innvirkning på avgjørelser som angår dem, uavhengig av hvem du er, hvor du kommer fra eller hva du står for. På den måten vil manglende toleranse kunne være en direkte trussel mot demokratiske prinsipper (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 53). Dette kan anses som svært problematisk, og i seg selv argument for at toleranse bør være en sentral del av skolen verdigrunnlag.

Så kan man spørre seg om toleranse til enhver tid skal fremmes som ideal. Er det for eksempel greit å bare vende den andre skulderen til når en er vitne til ytringer som kan oppfattes som truende mot enkeltindivider eller grupper? Skal sterkt høyreekstreme eller hatefulle ytringer bare tolereres, eller bør også toleransen ha sine begrensinger? I et medborgerperspektiv hvor den rettferdighetsorienterte medborger er det en ønsker å oppnå, kan det med rette sies å være lite hensiktsmessig å til enhver tid etterstrebe toleranse. Rettferdighetsorientert medborgerskap handler nettopp om å være i stand til å stå opp mot

urettferdige forhold og ikke tåle at en selv eller andre blir utsatt for urett (Westheimer & Kahne, 2004, s. 240). Dersom en utvikler en høy tålegrense for et bredt spekter av holdninger, verdier og handlinger, er det rimelig å anta at listen er høyere for å sette ned foten ved urettferdige eller kritikkverdige forhold. Satt på spissen kan en nærmest si at man ved en stor vektlegges av toleranse nærmest inviterer til en form for verdirelativisme.

Dilemmaet skissert ovenfor kan ses i sammenheng med Skjervheim og «det liberale dilemma». Han formulerte det på følgende måte: «Når dei liberale prinsippa vert sette absolutt, forvandlar det heile seg til absolutt illiberalitet» (Skjervheim, 1968, s. 15). Med dette menes at dersom en skal være liberal og tolerant mot alt, vil man også være liberal og tolerant mot de som vil avskaffe det liberale og tolerante. Ser man dette i sammenheng med ytringsfrihet, vil det å gjøre ytringsfriheten absolutt også innebære å akseptere ekstreme og hatefulle utsagn. I verste fall vil det å akseptere og forsvare alle ytringer i lys av ytringsfriheten kunne resultere i at andres ytringsfrihet blir truet, noe om da igjen kan sies å være en trussel mot ytringsfriheten i seg selv. Det samme kan sies å gjelde toleranse. Skal en «tåle» alle holdninger og ytringer, må man også tåle de intolerante. Satt på spissen vil toleranse også inkludere at man skal tåle holdninger som kan oppleves truende eller krenkende overfor enkeltindivider eller grupper. Det å ha aksept for ulikheter, meningsmangfold og pluralisme kan sees på et viktig demokratisk prinsipp, men kanskje bør også toleransen ha sin begrensning. Dersom skolen skal lykkes i å fremme rettferdighetsorientert medborgerskap, må elevene læres opp til å sette ned foten og si i fra dersom de eller andre er vitne til trusler eller urett. Toleranse bør på mange måter være en del av skolens verdigrunnlag, men er det mye som tyder på at skolen også må tørre å stille seg kritisk til hva toleranse innebærer og vise hvordan det kan ha sine begrensninger. Dette er avgjørende for å utvikle rettferdighetsorientert medborgerskap.

5.2.2 Norskfaget som kulturbærer

I læreplanen i norsk finner vi formuleringer som både kan knyttes opp mot legitimering og problematisering. Likevel er det mye som tyder på at læreplanen i norsk i stor grad omhandler det å skape felles referanserammer og skape tilknytning til norsk kulturarv. I dette delkapitlet vil jeg se nærmere på hvordan legitimering og problematisering behandles i læreplanen i norsk.

I læreplanen i norsk finner vi flere referanser til fagets rolle innen videreføring av kulturarv. Den sier blant annet at: «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.», «Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge» og «Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse eksemplene illustrerer hvordan norskfaget vektlegger det å skape tilknytning og innsikt til felles kultur og kulturarv. Faget får dermed en sentral rolle i å bygge felles referanserammer hos elevene. I lys av Engelsen og Karseth (2007) er et demokratisk samfunn avhengig av medborgere med en viss grad av felles referanserammer for å kunne opprettholdes og bevares. Samtidig kan et slikt syn vise til en videreformidling av innsikt, kunnskap og verdier som allerede er etablert i samfunnet. På den måten kan det argumenteres for at skolens skal støtte opp om elevenes tilpasning til en allerede etablert samfunnsorden. Et spørsmål som kan reises på bakgrunn av dette, er læreplanen i norsk også inneholder komponenter som kan bidra til å skape rom for kritisk tenkning og normkritiske perspektiver.

I kompetansemålene for norskfaget finner vi få formuleringer som eksplisitt handler om kritisk tenkning. Bortsett fra et kompetansemål etter 7.trinn og et etter 10.trinn, som omhandler bruk av kilder og kildekritikk, er det ingen andre kompetansemål som kan knyttes direkte opp mot kritisk tenkning. Likevel finner vi formuleringer som kan åpne opp for kritisk tenkning, for eksempel ved at verbet «reflektere» er tatt i bruk. For eksempel: «utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon» og «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over situasjonen til de offisielle språkene i Norge i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan ses i sammenheng med Dewey og hans forståelse av «reflective thinking». Som presentert i kapittel 3.3.2 handler dette om å ta aktivt stilling til omverden ved å møte kunnskap og informasjon med varsomhet, følsomhet og overveielse (Dewey, 1997, s. 6). Likevel er det mye som tyder på at det å vektlegge kildekritikk og refleksjon ikke er tilstrekkelig for å skape normkritiske perspektiver og utvikle rettferdighetsorienterte medborgere. Dette avhenger av sosiale og kontekstuelle dimensjoner, som blant annet innebærer eksplisitt opplæring i maktstrukturer og interessekonflikter som finnes i samfunnet (Lim, 2015, s. 16). Dette innebærer å utvikle en form for sensitivitet overfor problemstillinger i samfunnet. Nøkkelen til dette er å utvikle en forståelse av hvordan interessekonflikter, sosial status og tilhørighet påvirker hvordan en forstår og tolker et samfunnsproblem. Dette lar seg ikke utvikle dersom læreren fokuserer på kritisk tenkning

som en tenkeferdighet eller presenterer samfunnsproblemer abstrakt og dekontekstualisert (Lim, 2015, s. 16)

I «Fagets relevans og sentrale kjerneverdier» og «Kjerneelementer» finner vi flere formuleringer som indirekte kan knyttes opp mot kritisk tenkning. Formuleringene som brukes her, knyttes i stor grad opp mot tekst, for eksempel «kritisk tilnærming til språk og tekst» eller «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er med andre ord få formuleringer som adresserer normkritisk tenkning direkte. Likevel er det en formulering som skiller seg ut og som kan tenkes å invitere til normkritiske perspektiver. I «Fagets relevans og sentrale verdier» står det blant annet: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Bruken av begrepet refleksjon kan som sagt ses i sammenheng med kritisk tenkning, og i denne setningen knyttes refleksjonsbegrepet opp mot sentrale verdier. Dette kan tenkes å åpne opp for kritiske tilnærminger til fundamentale verdier og normer i samfunnet. Denne formuleringen understreker potensialet som finnes i skjønnlitteratur og sakprosa når det gjelder å drøfte sentrale verdier og moralske spørsmål. Å knytte verbet «refleksjon» opp mot sentrale verdier og moralske spørsmål kan tenkes å invitere til normkritiske perspektiver på etablerte strukturer i samfunnet. Her kan læreren for eksempel ta i bruk skjønnlitterære tekster som tar for seg aktuelle samfunnsproblemer, som flyktningsituasjoner, minoriteters stilling i samfunnet eller miljøspørsmål. På den måten kan en bidra til å konkretisere abstrakte samfunnsspørsmål gjennom å knytte de til en kontekst, samtidig som elevene kan få trening i å ta ulike perspektiver og sette seg inn i andre menneskers livssituasjon. På den måten kan en invitere til kritisk tenkning i lys av en sosial og kontekstuell dimensjon (Lim, 2015, s. 16). Dette kan bidra til å fremme normkritiske perspektiver og utvikling av rettferdighetsorientert medborgerskap.

På bakgrunn av dette kan det konkluderes med at læreplanen i norsk i hovedsak kan knyttes opp mot det å skape felles referanserammer. Mange av formuleringene knyttes opp mot vår felles kulturarv, og norskfaget får på den måten en sentral rolle når det kommer til å skape tilknytning til fellesskapsbærende elementer i det norske samfunnet. Samtidig inviterer norskfaget også til kritisk tenkning, men da som regel indirekte gjennom å legge opp til refleksjon. Kritisk vurdering av kilder nevnes også. Referansene til normkritiske perspektiver er det færre av, men det inviteres å åpne opp for å inkludere normkritiske perspektiver ved at

elevene skal bruke skjønnlitteratur og sakprosa til å reflektere rundt sentrale verdier og moralske spørsmål. Samfunnskritikk og normkritiske perspektiver er derimot en større del av læreplanen i samfunnsfag. Dette vil jeg drøfte nedenfor.

5.2.3 Kritisk tenkning og samfunnskritikk i samfunnsfaget

I motsetning til læreplanen i norsk inneholder læreplanen i samfunnsfag flere eksplisitte formuleringer som handler om makt- og normkritikk. Spesielt interessant i den forbindelse er at «Samfunnskritisk tenkning og sammenhengar» har kommet inn som et eget kjerneelement i denne læreplanen. Det kan sies å vise til en ambisjon om at nettopp samfunnskritikk skal være en integrert i faget som helhet, ikke bare i noen spesifikke kompetansemål. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg ulike komponenter i læreplanen i samfunnsfag som kan knyttes opp mot problematisering og samfunnskritikk. Jeg vil drøfte hvilken funksjon formuleringen knyttet til maktkritikk kan ha i lys av rettferdighetsorientert medborgerskap, og jeg drøfte potensialet som ligger i historiebevissthet når det kommer til problematisering av etablerte samfunnsstrukturer. Avslutningsvis vil jeg vise hvordan læreplanen i samfunnsfag på et område inviterer til kritisk tenkning rundt deler av skolens verdigrunnlag.

5.2.3.1 Maktkritikk og den rettferdighetsorienterte medborger

Under «samfunnskritisk tenkning og sammenhengar» står det: «Elevane skal analysere korleis makt og maktrelasjonar har verka og verkar inn på ulike forhold i samfunnet. Dei skal vurdere kunnskap, hendingar og fenomen frå ulike perspektiv og reflektere over kvifor menneska har gjort og gjer ulike val» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Her ser vi at «makt» og «maktrelasjoner» nevnes eksplisitt, og denne formuleringen kan tenkes å legge til rette for at norm- og maktkritikk blir en større del av samfunnsfaget. Spesielt interessant ved denne formuleringen er at det poengteres at elevene skal analysere makt og maktrelasjoner i *ulike forhold i samfunnet*. Her åpner det seg et stort spillerom for læreren og komponentene i denne formuleringen skaper et bredt spekter av tolkninger. Eksempelvis kan «ulike forhold» både forstås i et overordnet systemperspektiv, men også lavere samfunnsnivåer og arenaer, som for eksempel organisasjoner eller grupper. På den måten kan det skapes rom for normkritisk tenkning og systemkritiske perspektiver både opp mot store strukturelle forhold, men også på lavere organisatoriske eller sosiale arenaer.

Her vil jeg igjen trekke frem Lims forståelse av kritisk tenkning. Lim argumenterer for at kritisk tenkning må forstås i et sosial og relasjonelt perspektiv. På den måten kan individet utvikle evne til å forstå seg selv og sin egen livsverden som en del av en større og konstruert helhet hvor maktstrukturer og motstridende interesser er avgjørende byggeklosser (Lim, 2015, s. 16). Å gi elevene tilgang til slike perspektiver på samfunnet de omgir seg med vil kunne hjelpe dem til å avdekke problematiske samfunnsforhold og gi dem strategier til å kunne forbedre og forandre disse forholdene. En læreplan som legger til rette for kritisk tenkning rundt makt på ulike samfunnsnivåer, vil kunne skape rom for en forståelse av samfunnet som dynamisk og foranderlig, hvor overordnede strukturer påvirker mindre områder i samfunnet, og samtidig at mindre områder av samfunnet kan påvirke overordnede strukturer. Det kan med andre ord argumenteres for at evne til å drøfte ulike forhold i samfunnet i et maktperspektiv, er avgjørende for nettopp å kunne få de nødvendige kunnskaper og perspektiver til å forstå hvilke mekanismer som utgjør samfunnet en selv er en del av. Dette kan tenkes å legge til rette for utvikling av rettferdighetsorienterte medborgere, som har forstått at samfunnet er konstruert og at det er rom for intendert endring.

Å drøfte konflikter og maktmotsetninger er av stor betydning for å kunne fremme rettferdighetsorientert medborgerskap. Mye tyder på at norske lærebøker i stor grad tar for seg konflikter som står lang unna elevene, og unngår å behandle konflikter i det samfunnet elevene er en del av (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 13). En kan tenke seg at når det kommer til maktbegrepet, er det mange som får assosiasjoner til totalitære regimer, alvorlige maktovergrep og menneskerettighetsbrudd fra statens side. Kanskje er det også mange som knytter det opp mot maktkamp i konfliktfylte områder. Likevel er det liten tvil om at det i et hvert samfunn eksisterer skjulte rammer og betingelser som resulterer i at privilegier og makt fordeles ulikt (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 121). Dette gjør seg like mye gjeldende i vårt samfunn som i andre. Det at læreplanen bruker «samfunnet» i bestemt form kan tenkes å bryte opp enkeltes forutinntatthet om at skjevfordeling i makt bare er noe som gjelder for andre og mindre ressurssterke land. På den måte legger man til rette for at undervisningen i skolen ikke bare tar for seg problemstillinger som omhandler «de andre», altså andre regimer eller konfliktfylte områder, men at det også åpnes for refleksjon rundt hva som påvirker maktfordeling og interessekonflikter i vårt eget samfunn. Med andre ord vil et ensrettet fokus på maktkritikk mot situasjoner og hendelser fjernt fra vårt samfunn kunne resultere i at en ekskludere et nødvendig perspektiv som er rettet mot maktrelasjoner som former og strukturerer samfunnet og arenaene elevene selv er en del av. På den måten vil en gjøre det

vanskeligere for elevene å tenke kritisk rundt nære samfunnsstrukturer og en vil oppmuntre til å akseptere og føye seg etter de samfunnsforhold som allerede eksisterer. Bruken av begrepet «samfunnet» i bestemt form kan tenkes å motvirke dette.

5.2.3.2 Historiebevissthet og problematisering

Historiebevissthet har fått en sentral plass i læreplanen for samfunnsfag. Skolens rolle i utviklingen av elevenes historiebevissthet kommer blant annet til uttrykk i «Fagrelevans og sentrale verdier» i læreplanen for samfunnsfag: «Dei skal forstå (...) korleis identitetsutvikling og fellesskap blir påverka av geografiske, historiske og notidige forhold. Det inneber (...) at elevane utviklar både historiemedvit og handlingskompetanse ved å forstå seg sjølve med ei fortid, notid og framtid.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). I det følgende vil jeg drøfte hvilket potensial som kan ligge i historiebevisstheten når det kommer til problematisering av samfunnet.

Historiebevissthet handler om å se samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid (Korbøl & Skram, 2016, s. 365). En viktig del av historiebevissthetens funksjon er å se de lange linjene i historien og hvordan fortidens hendelser har vært med på å forme det samfunnet vi er en del av i dag. Samtidig åpner historiebevisstheten for bilder, forventinger og tanker om fremtiden. Med andre ord står fortidsdimensjonen, nåtidsdimensjonen og fremtidsdimensjonen i et dialektisk samspill med hverandre. Det vil si at måten en forstår samtiden på, vil påvirke ens forståelse av fortiden og forventinger til fremtiden. Gjennom å utvikle elevenes historiebevissthet kan skolen forhindre at elevene blir sittende i et samtidsfengsel (Lund, 2016, s. 34). Det vil si at skolen skal jobbe mot at elevene ser på samfunnet som noe statisk, noe som bare eksisterer i nåtiden. Samfunnet slik vi kjenner det i dag er et resultat av en rekke historiske hendelser, prosesser og impulser. En av historiefagets viktigste oppgaver blir dermed «å slå ut murene bakover og vise at vi alle er underveis, fra noe til noe annet» (Lund, 2016, s. 34).

Historiebevisstheten legger til grunn en tenkning om at samfunnet alltid er i en utviklingsprosess (Fossen, 2005, s. 472). Samfunnet slik vi kjenner det er et resultat av en rekke historiske hendelser, interessekonflikter og maktkamper. Ved å inkludere både et fortidsperspektiv, nåtidsperspektiv og et fremtidsperspektiv åpner man opp for å utvikle elevens historiebevissthet og gi dem en forståelse av at det i et samfunn er rom for intendert endring. Dette kan tenkes å motvirke en form for determinisme og avmakt. Historiebevissthet

kan nærmest sees på som en drivkraft for en problematiserende tilnærming til samfunnet da det åpner opp for en forståelse av at verden har vært, er og kommer til å være i endring. Det handler om å gi elevene en forståelse av at det er bevisste og handlende aktører som har formet samfunnet slik det ser ut i dag, på samme tid som vi også er bevisste og handlende aktører som vil forme hvordan samfunnet vil se ut i fremtiden. På den måten støtter det opp om en forståelse om at vi ikke lever i en statisk verden, men at det er rom for å endre og forbedre samfunnet. Dette er helt i tråd med den rettferdighetsorienterte medborger.

Likevel er det vanskelig å se for seg at utvikling av historiebevissthet alene er nok for å utrette rettferdighetsorientert medborgerskap. Rettferdighetsorienterte medborgere vil søke å avdekke sosiale, økonomiske og politiske strukturer som skaper og reproducerer urettferdighet i samfunnet. De vil også søke å endre disse strukturene for å føre samfunnet i en mer rettferdig retning. Historiebevissthet kan gi en bedre forståelse av hvordan det er rom for intendert endring i samfunnet og hvordan elevene selv kan være aktører i denne endringen. Likevel trenger eleven kunnskap om hvilke forhold i samfunnet hvor det er rom for utvikling og forbedring, samt hvordan denne endringen kan utarte seg. Det avhenger med andre ord av en relasjonell og kontekstuell dimensjon. På den måten kan historiebevissthet bevisstgjøre elevene på seg selv som aktør for samfunnsendring, men andre perspektiver og kunnskaper må inkluderes for å gi dem kunnskap om hvor og hvordan denne endringen skal foregå.

5.2.3.3 Verdigrunnlaget utfordres eksplisitt

Samfunnsfaget skal på lik linje med de andre fagene bidra til å realisere skolens verdigrunnlag. I tillegg presiseres det hvilke verdier samfunnsfaget har et ekstra ansvar for å fremheve: «Samfunnsfaget skal bidra (...) og bygge opp under haldningar og verdier som toleranse, likeverd og respekt» (Utdanningsdirektoratet , 2020). Videre poengteres det at: «Gjennom samfunnsfaglige tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på etisk medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av kulturelt mangfald» (Utdanningsdirektoratet , 2020). På den måten underbygger læreplanen i samfunnsfag verdigrunnlaget slik det kommer til uttrykk i formålsparagrafen og overordnet del. Skolens normative føringer kommer med andre ord til uttrykk også her. Samtidig har jeg i foregående kapitler vist at både kritisk tenkning og samfunnskritikk er vektlagt i denne læreplanen. Dette bidrar til å tydeliggjøre spenningsfeltet mellom legitimering og problematisering. Videre vil jeg drøfte hvordan læreplanen i samfunnsfag

utfordrer den delen av verdigrunnlaget som handler om mangfold. Dette kan sees på som et eksempel på hvordan legitimering og problematisering lar seg forene.

Lærerplanen i samfunnsfag er tydelig på at samfunnskritikk skal være en viktig byggestein i samfunnsfaget. Likevel er det i svært liten grad presisert hva denne samfunnskritikken skal innbefatte. Det er spesielt «makt», «kunnskap» og «hendelser» og «fenomener» som trekkes frem. Naturligvis er det helt avgjørende for elevene å analysere og vurdere hvordan disse elementene har innvirkning på samfunnet. Spesielt det å kunne analysere og reflektere rundt maktstrukturer i samfunnet er en avgjørende komponent for å kunne utøve samfunnskritikk (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 121). Likevel er det vanskelig å se for seg at disse formuleringene i legger opp til normkritiske perspektiver på de normative føringene som foreligger for skolens virksomhet. I kapittel 5.1. diskuterte jeg hvordan denne læreplanen kan sies å ha et eksplisitt verdigrunnlag. Når verdigrunnlaget presiseres så ettertrykkelig, er det vanskelig å tenke seg at lærerne intuitivt kommer til å problematisere verdiene de skal fremme. Hvordan skal en lærer lese av styringsdokumentene at en del av hans eller hennes mandat er åpne opp for kritisk tenkning rundt menneskerettighetene når menneskerettighetene fremstilles som et udiskutabelt verdifundament for den norske skole?

Likevel er det et unntak hvor deler av verdigrunnlaget utfordres i kompetansemålene. Selv om opplæringens verdigrunnlag tilsynelatende fremstilles som opphøyd og udiskutabelt, blir en del av verdigrunnlaget utfordret i kompetansemålene for samfunnsfag. Et kompetansemål etter 10.trinn sier som følger: «Elevane skal reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheiter og utfordringar ved mangfald» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Mangfold er en del av skolens verdigrunnlag, da det løftes frem både i formålsparagrafen og overordnet del. Elevene skal «gi innsikt i kulturelt (Opplæringslova, 1998) og mangfold skal «anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Likevel åpner altså dette kompetansemålet opp for at både muligheter og utfordringer med mangfold skal drøftes i undervisningen.

Det at kompetansemålet inkluderer at utfordringer ved mangfold også skal drøftes, betyr ikke nødvendigvis at elevene skal stille seg negativ til mangfold. Dette er nettopp hele essensen ved kritisk tenkning. Det handler ikke om å være negativ overfor fenomenet, men heller ha en åpen og undersøkende tilnærming (Ferrer, et.al, 2019, s. 4). Det viser at skolen både skal jobbe aktivt for å fremme mangfold, samtidig som det anerkjennes at det å leve i samfunn

hvor mangfoldet er stort, også kan by på utfordringer. Dette i seg selv trenger ikke å undergrave mangfoldets verdi og positive sider. Det handler om å inkludere normkritiske perspektiver i alle delene av skolens opplæring, også i verdiene og holdningene man ønsker å fremme. Å tenke kritisk rundt skolens verdigrunnlag betyr ikke at en skal stille seg negativ til skolens verdigrunnlag. Det betyr at en skal dekonstruere konseptet, og undersøke hvordan det har oppstått, hvorfor det blir fremstilt som det gjør, hvem tjener på en slik fremstilling, hvem taper på en slik fremstilling? Læreplanen i samfunnsfag viser dermed et eksempel på hvordan legitimering og problematisering ikke nødvendigvis trenger å være et uløselig paradoks, men heller komplementerende fenomener.

5.3 En globalisert utdanningspolitikk?

Vi lever i en verden som stadig veves tettere sammen. Den teknologiske utviklingen har åpnet nye dører for interaksjon og samhandling mellom land, noe som resulterer i at vi både påvirker og påvirkes av andre land i større grad enn før. I tillegg til dette ser vi et næringsliv som stadig opererer på tvers av landegrensene, og selskaper og bedrifter lar seg ikke lenger avgrense til kun enkle nasjonalstater. Denne utviklingen har hatt og kommer til å ha store innvirkninger vårt samfunns- og hverdagsliv. I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på hvordan vi kan se spor av økt globalisering og internasjonal samhandling, også i skolesektoren. Jeg vil se nærmere på om denne utviklingen viser seg i læreplanen, og drøfte hvilke implikasjoner en skole preget av internasjonal testing kan tenkes å ha for skolens demokratimandat og utvikling av elevenes kritiske tenkning.

5.3.1 Kvalitetskontroll uten hjemmel i norsk lov?

Den økte globaliseringen har gjort at vi i større grad enn tidligere er bundet opp mot internasjonale avtaler og juridiske forpliktelser (Sjøberg, 2014, s. 196). Likevel er vi i liten grad juridisk forpliktet til å tilpasse opplæringens lovverk og organisering ut i fra internasjonale reguleringer (Sjøberg, 2014, s. 197). Samtidig er det mye som tyder på at dette ikke helt gjelder i praksis. På mange områder ser vi at norsk skolepolitikk i stor grad lar seg tilpasse til globale trender, som spesielt beveger seg i en retning av ny-liberal tenkning og new public management (Sjøberg, 2014, s. 197). En av de viktigste drivkreftene bak denne utviklingen kan sies å være OECD, som har vært en av de mest sentrale eksterne aktørene i utforming av norsk skolepolitikk de senere årene.

OECDs mandat bunner i en målsetning om økonomisk vekst, utvikling og tettere samarbeid mellom medlemslandene. Deres arbeid baserer seg på å analysere og drøfte dagsaktuelle problemstillinger som er knyttet til økonomi og sosiale forhold for på den måten å hjelpe medlemslandene til å utforme en politikk som skal sørge for økonomisk vekst og sosial trygghet for landets innbyggere (regjeringen.no, 2012). Utdanning er også en sentral del av OECD sitt arbeid, hvor PISA-undersøkelsene er det mest sentrale verktøyet. PISA-undersøkelsene er like for alle medlemslandene, og baserer seg dermed ikke på landets læreplan. Målet med undersøkelsene er at de skal teste i hvilken grad elevene besitter den nødvendige kompetansen for å klare seg i fremtidens samfunn og en konkurransepreget og global økonomi (Sjøberg, 2014, s. 38). Spørsmålet blir da hva dette gjør med skolen og hvordan det påvirker de målsetningene vi selv har satt for skolen.

Norges styringsdokumenter for skolen viser et svært bredt mandat. Den skal gi elevene de verktøyene de trenger for å klare seg i fremtidens samfunn og for å mestre livene sine på best mulig måte. Den skal fremme demokrati, kritisk tenkning, mangfold, menneskeverd og bærekraftig utvikling, samtidig som elevene skal få innsikt i vår historiske og kulturelle arv. Dette er det oppdraget skolen har blitt gitt, og dette er tydelig hjemlet i opplæringsloven og formålsparagrafen. Samtidig er det mye som tyder på at dette brede samfunnsmandatet undergraves av en økt oppmerksomhet og vektlegging av internasjonale undersøkelser (Sjøberg, 2014, s. 32). Denne utviklingen vektlegger skolens evne til å utdanne elever med kompetanse som passer til næringslivet og her er det mye av styringsdokumentenes idealer som ikke får plass. Satt på spissen betyr dette at skolen ikke lenger styres av nasjonalt utarbeidede lover og læreplaner, men av ytre aktører og næringslivsinteresser.

På mange måter kan det sies at den økte vektleggingen av PISA-undersøkelsene nærer opp under et en vurderingspraksis som ikke har hjemmel i norsk lov (Jakhelln & Welstad, 2011). Elevenes læring og skolens kvalitet vurderes ikke ut i fra det som er vedtatt av norsk lovgivende makt, de vurderes ut i fra hva internasjonale aktører anser som betydningsfulle kompetanser for det globale markedet. I praksis betyr dette at skolen og skolepolitikk vurderes og utformes på bakgrunn av internasjonale aktørers vilje, ikke på bakgrunn av våre nasjonale lovgivninger. Dette kan sies å true skolens verdigrunnlag og opplærings idealer slik de kommer til uttrykk i styringsdokumentene (Christie, 2008, s. 204). Med andre ord kan den økte oppmerksomheten og gjennomslagskraften til OECD tenkes å føre til at intensjonene OECD som kommer til uttrykk i styringsdokumentene settes til side til fordel for intensjonene OECD

har for de globale markedet. Videre vil jeg se i hvilken grad OECDs intensjoner kommer til uttrykk i læreplanen og om det dermed er grunnlag for økt fokus på internasjonal tilpasning i styringsdokumentene.

Mine analyser viser at det er flere komponenter i læreplanen som kan knyttes opp mot dreiningen mot en globalisert utdanningspolitikk. For det første kan flere formuleringer i overordnet del ses i sammenheng med dette. Kapittel 1. «Opplæringens verdigrunnlag» sier blant annet: «Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samhandling og samarbeid i en stadig mer kompleks samtid er som tidligere nevnt noe av målsetningen til OECD. Verden er i stadig utvikling, og samhandling kan sies å være et viktig premiss for utvikling i en verden som stadig forandres. Selv om denne formuleringen også kan tolkes til å omhandle det nasjonale, er det likevel ikke urimelig å anse denne formuleringen til å støtte opp om en utdanning som i større etterkommer globale impulser.

Videre i kapittel 2. «Prinsipper for læring, utvikling og danning» står det blant annet: «Opplæringen skal gi et godt grunnlag for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ser vi at det vektlegges deltakelse både innenfor utdanningene elevene er en del av i nåtiden, men også deltakelse i arbeidslivet de skal inn i fremtiden. Som tidligere nevnt ser vi stadig at verden veves tettere sammen og blir mer globalisert. Dette gjelder også arbeidsmarkedet. På den måten er det på bakgrunn av denne formuleringen ikke urimelig å også etterkomme internasjonale aktørers syn på hva som kreves i et slikt arbeidsmarked. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at vi ser tendenser til at læreplanen baserer seg på å utdanne elever som passer inn i det globale markedet.

Samtidig bør det poengteres at internasjonale tester kan bidra til å gi verdifull informasjon om norske elevers faglige nivå. Selv om undersøkelsene ikke er knyttet opp til læreplanen, er det vanskelig å argumentere mot at resultatene som framkommer av for eksempel PISA-undersøkelsene ikke vil være av noe verdi for arbeidet i skolen og utforming av skolepolitikk. Eksempelvis viser resultatene fra PISA 2018 at norske elever presterer dårligere i lesing og at elever i snitt leser mindre enn undersøkelsene i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er informasjon som kan være verdifullt for skolene, og dersom det faktisk er slik at elever leser mindre og dårligere enn tidligere, er det jo klart at det er grunn til bekymring. Svake

leseferdigheter vil kunne skape store utfordringer for orientering og deltakelse i et stadig mer teksttungt samfunn. Dette vil igjen kunne føre til at det er vanskelig å skaffe seg kunnskap og innblikk i den offentlige debatten og samfunnet forøvrig. Lesekompetanse er med andre ord et eksempel på kompetanse som er av stor betydning i et demokrati (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). PISA-undersøkelsene kan på den måten gi noe relevant informasjon til skolene, men de kan ikke alene fungere som en indikator på skolens kvalitet eller hvilket utbytte elevene har av opplæringen.

Det har blitt reist stor debatt rundt utforming og gjennomføring av PISA. Sentralt i denne kritikken har vært hvordan testene gjennomføres og hva de faktisk måler (Sjøberg, 2014, ss. 208-213). Undersøkelsene er utarbeidet på bakgrunn av hva OECD anser som betydningsfullt for økonomisk utvikling og samarbeid, og testene er dermed frigjort fra nasjonal kontekst og læreplan (Christie, 2008, s. 203). PISA-undersøkelsene gir med andre ord ikke grunnlag for å kunne si noe om i hvilken grad norsk skole innfrir til de nasjonale målsetningene som er satt for opplæringen. Sjøberg (2014) poengterer at: «PISA-prosjektet er ikke et pedagogisk prosjekt, det er et politisk prosjekt, og det må forstås som et samfunnsfenomen» (s.196). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at lærere, skoleledere og ikke minst politikere må våge å stille seg kritiske til hvordan PISA-undersøkelsene er utformet og gjennomført. Derfor er det rimelig å argumentere for at alle som er involvert i skolens virksomhet, må anerkjenne disse undersøkelsenes utilstrekkelighet, og de bør dermed også tolkes og tas i bruk deretter. OECD trumfer på mange måter formålsparagrafen, og undergraver dermed skolens faktiske samfunnsmandat som er utarbeidet ut i fra hvordan vårt samfunn er bygd opp. Når skolepolitikk og kvalitetsvurdering av skolen utarbeides på bakgrunn av internasjonale aktører, er vi på vei mot et policy-utvikling som ikke har hjemmel i norsk lov. Kvaliteten på norsk skole bør kun vurderes ut i fra hvor stor grad de lever opp til skolens samfunnsmandat slik det kommer til uttrykk i styringsdokumentene. Alt annet kan være å anse som et demokratisk problem. En annen indikator på at læreplanen legger til rette for en utdanning tilpasset det globale markedet, er dens vektlegging av kompetansemål. Videre vil jeg ta for meg kompetansebegrepet og drøfte i hvilken grad det er forenelig med idealet om det kritisk tenkende eleven.

5.3.2 Kritisk tenkning og kompetanse- en uforenelig duo?

Som presentert i kapittel 3.3.2 kan kompetanse i enkel forstand forstås som individets kvalifikasjoner til å utføre komplekse oppgaver og utfordringer (Engh, 2004, s. 453).

I Fagfornyelsen er kritisk tenkning en del av kompetansedefinisjonen. Den sier følgende: «Kompetanse er å kunne 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, 2017, s. 10). Her ser vi at kompetanse nærmest forstås som et verktøy som gjør det mulig for elevene å overkomme utfordringer i både kjente og ukjente kontekster. I tillegg skal dette innebære både refleksjon og kritisk tenkning. Kompetanse er integrert i alle fag, og er dermed en av læreplanens viktigste grunnpilarer. Dette viser til en tydelig ambisjon om at kritisk tenkning skal være en del av elevenes kompetansetilegnelse og dermed også en integrert del av hele opplæringen. Samtidig kan en stille seg undrende til hvordan kritisk tenkning skal være en del av kompetanseforståelsen. Er kompetansebegrepet forenlig med idealet om den autonome og kritisk tenkende eleven? Kan man i det hele tatt vurdere refleksjon og kritisk tenkning? Og hvis ikke, gis det da tilstrekkelig plass til dette i en opplæring hvor måling og testing står så pass høyt?

Kompetanse er et begrep som sier noe om omgivelsenes krav til individet (Imerslund, 2000, s. 107). Det handler om i hvilken grad man har evne til å løse komplekse oppgaver og utfordringer. Som fenomen har kompetanse i utgangpunktet ingen tilknytning til det pedagogiske vitenskapsfeltet, men har derimot sitt utspring i næringslivet (Willbergh, 2015, s. 5). I arbeidsmarkedet er arbeidsgivere avhengig av arbeidstakere som besitter den nødvendige kompetansen for å kunne utføre arbeidet stillinger krever. Gjennom utdanning og erfaring har arbeidstakeren tilegnet seg ulike kunnskaper og ferdigheter som gjør en i stand til å tilfredsstille de kravene som stilles for yrket han eller hun har. I arbeidsmarkedet kan kompetanse regnes som et hensiktsmessig begrep å bruke, da kompetansen som skal utvikles er direkte knyttet opp mot det arbeidet som skal utføres. Det samme kan ikke sies om skolen.

Spørsmålet om kontekst er en av utfordringene kompetansebegrepet står overfor i skolesammenheng. Kompetansen elevene skal utvikle, blir ikke tilegnet på samme tid eller på samme arena elevene skal anvende kompetansen. Vi har lite forutsetninger for å kunne forutsi hvilke kompetanser som vil være nødvendige i fremtidens samfunn. En slik fremtidsspådom har skolen rett og slett ikke grunnlag for å utføre. Om dette sier Willbergh (2015):

The problem of competence is that it assumes that what we judge to be criteria for success today will be stable and valid in the future. The validity of this assumption is very questionable, since no competence will carry the value tomorrow that they have today (s.7).

Verden er dynamisk og i stadig endring. På den måten vil samfunnet skolen er en del av i dag ikke være det samme som det samfunnet elevene blir en del av i fremtiden. Her blir skolen stående ved et vanskelig veiskille. Enten kan en søke å forutsi hvilke kompetanser elevene trenger i fremtiden, eller så kan kompetansen elevene skal utvikle, være basert på samfunnet slik det ser ut i dag. Manglende evne til å forutse fremtiden vil tenkelig kunne føre til at kompetansene som vektlegges i skolen i dag i stor grad være basert på slik samfunnet ser ut i dag. Det vil oppfordre til en stille aksept av tingenes tilstand (Willbergh, 2015, s. 7). Å vektlegge kompetanseutvikling basert på samfunnet slik det ser ut i dag, vil ikke skape rom for norm- og systemkritiske perspektiver. En slik tenkning rundt kompetanse kan med andre ord bevege seg inn i en form for ukritisk systemlegitimering.

Samtidig har riktignok kompetansedefinisjonen i Fagfornyelsen inkludert kritisk tenkning. Dette kan vise til en ambisjon om at kompetanseutviklingen i skolen skal handle om mer enn kun det å tilegne seg gitte kunnskaper og ferdigheter for å kunne etterkomme omstendighetenes krav. Bakgrunnen for å gjøre kritisk tenkning til en del av kompetansedefinisjonen, forklares i overordnet del: «Kompetansebegrepet omfatter også forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning i fag, noe som er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk. Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Kritisk tenkning og kompetanse forstås her som noe som er knyttet til fagforståelse og realisering av fagenes teoretiske og praktiske komponenter. Det kan tenkes å føre til at skolen støtter om en kompetanseutvikling hos elevene der de i større grad evner å forholde seg undrende og spørrende til kunnskap og idéer de møter i skolen, samtidig som de skal kunne overføre teori til praksis. Det er vanskelig å argumentere mot at en slik tilnærming til fag ikke bør ha en sentral plass i skolen. Samtidig er det vanskelig å se for seg at denne forståelsen av kritisk tenkning og kompetanse vil legge til rette for normkritiske perspektiver og systemkritikk mot etablerte forhold i samfunnet.

Å inkludere kompetansebegrepet til å handle om kritisk tenkning, viser til en forståelse av kritisk tenkning som noe som lar seg overføre til flere ulike kontekster og situasjoner. Å

utvikle evne til kritisk tenkning blir en del av det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og det skal dermed kunne anvendes i både kjente og ukjente kontekster. En slik forståelse av kritisk tenkning er ikke forenelig med den relasjonelle og sosiale dimensjonen som er avgjørende for å kunne utrette rettferdighetsorientert medborgerskap.

Samtidig er det liten tvil om at elevene er avhengig av enkelte kompetanser for å kunne klare seg i samfunnet og for å bli demokratiske medborgere. For det første kan det argumenteres for at kompetanse til en viss grad er nødvendig for å realisere skolens individuelle oppdrag. Skolens individuelle oppdrag handler om at hver enkelt skal ha mulighet til å tjene til livets opphold, delta i arbeidsmarkedet og andre sosiale og kulturelle arenaer. Med andre ord kan det anses som avgjørende at individet tilegner seg de kunnskaper og ferdigheter som arbeidsmarkedet etterspør, for dermed å kunne segle sin arbeidskraft og tjene til livets opphold (Imerslund, 2000, s. 109). Kompetanseutvikling i skolen kan dermed sees på som avgjørende for å kunne realisere skolens individuelle prosjekt, slik at elevene skal kunne forsørge seg selv.

Kompetanseutvikling kan også sees på som en del av utvikling av elevenes demokratiske medborgerskap. Demokratisk medborgerskap må læres og «på skolen praktiseres og utvikles kompetanser som er eller kan bli politiske» (Stray & Sætra, 2018, s. 106). Stray (2011) argumenterer for at enkelte kompetanser er avgjørende for elevenes demokratiske medborgerskap, og hun bruker blant annet begrepet *demokratisk kompetanse*:

Aktørene må ha oversikt over, forståelse for og kjennskap til hvordan demokratiet fungerer. Når enkeltmennesket har tilegnet seg oversikt, forståelse for og kjennskap og kan bruke disse ferdighetene og denne kunnskapen, har personen fått det vi kaller demokratisk kompetanse (Stray, 2011, s. 12).

Elevene må kunne tilegne seg kunnskaper om demokratiet for å kunne forstå hvordan styresettet er organisert og hvordan en skal orientere seg og delta. Samtidig må de ha utviklet ferdigheter for å kunne ta i bruk denne kompetansen. Enkelte kompetanser kan med andre ord sees på som avgjørende for individets autonomi, frie utfoldelse og aktive medborgerskap. Utfordringen oppstår heller når skolens samfunnsmandat reduseres til utelukkende om kompetanseutvikling.

Imerslund (2000) argumenterer mot en skole utelukkende basert på kompetanseutvikling. Han hevder heller at skolen skal ha en allmenndannende funksjon. Det handler om å gi elevene grunnlag for å leve gode og rike liv. De skal kunne ha mulighet til å skaffe seg arbeid og tjene til livets opphold. Om de ønsker skal de ha mulighet til å stifte familie, delta på sosiale plattformer og forme vennskap og andre sosiale relasjoner. Han argumenterer altså for at skolen skal legge til rette for at elevene skal klare seg på alle livets plattformer, ikke bare de som handler om arbeidsmarkedet og næringslivet. «Kunnskap, innsikt, forståelse og erkjennelse skal ikke kun brukes i næringslivet. Kunnskap skal ikke bare erverves for å kunne tjene penger på dem» (Imerslund, 2000, s. ???). Men paradoksalt nok er det akkurat *det* som er mandatet til OECD, nemlig å fremme økonomisk vekst for medlemslandene (Sjøberg, 2014, s. 9).

Likevel legger styringsdokumentene ikke i utgangpunktet til rette for at kompetanseutvikling skal være skolens eneste oppgave. Mange av komponentene til Imerslund sin forståelse av allmenndannelse kan vi kjenne igjen fra formålsparagrafen. Den sier blant annet at skolen skal «opne dører mot verda og framtida», «utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» og «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine» (Opplæringslova, 1998). Det er derimot mye som tyder på at disse målsetningene ikke blir tillagt like stor verdi, da de ikke er forenlig med ambisjonene til internasjonale aktører.

Til tross for at kompetansebegrepet ikke nevnes eksplisitt i formålsparagrafen, er det mange av formuleringene her som kan ses i sammenheng med kompetanse. Elevene trenger kompetanse for å stå på egne bein, kunne håndtere livene sine og for å kunne bli demokratiske medborgere. Problemet blir på den måten kanskje ikke kompetansebegrepet i seg selv, men heller stillingen og slagkraften den har fått i den norske skole. Ikke minst har den enormt stor plass i skolepolitikken og testkulturen i skolen. På bakgrunn av Imerslund (2000) og Willberg (2015) kan vi slå fast at en opplæring som i hovedsak vektlegger kompetanseutvikling, vil legge til rette for elever som tilpasser seg samfunnet slik det ser ut i dag, i stedet for å problematisere etablerte samfunnsforhold.

Oppsummert kan vi si at kompetanseutvikling til en viss grad kan styrke elevenes evne til å orientere seg og delta i et demokratisk samfunn. Det kan også styrke deres stilling i arbeidslivet og sørge for at de kan selge sin arbeidskraft og tjene til livets opphold. Samtidig

er kompetanse ikke alene nok til å fremme rettferdighetsorientert medborgerskap og normkritiske perspektiver. Dersom kompetanseutvikling får størst plass i opplæringen, blir det også vanskelig å realisere formålsparagrafens idealer. Samtidig er kanskje også formålsparagrafens idealer være noe som kan diskuteres og være grunnlag for normkritiske tilnærminger. Dette vil jeg drøfte i det følgende.

5.4 Formålsparagrafen - systemlegitimerende eller nødvendig normativt kompass?

Skolen er ikke verdinøytral, og verdiformidling kan hevdes å være en helt essensiell del av opplæringen (Koritzinsky, 2014, s. 19). Skolen som verdifremmende arena viser seg tydelig i skolens styringsdokumenter, hvor både opplæringsloven og læreplanen eksplisitt skisserer hvilke verdier opplæringen skal vært basert på. Slik er det tydelig hjemlet i lov at verdiformidling skal utgjøre en sentral del av opplæringen. Samtidig kan det være problematisk dersom disse verdiene til en hver tid fremstilles om opphøyde og udiskutable. Dersom demokratiets verdigrunnlag aldri dekonstrueres eller granskes med et kritisk blikk, er det ikke utenkelig at skolen blir en arena for ukritisk systemlegitimering. Derfor vil jeg se nærmere på formålsparagrafen, og drøfte i hvilken grad den kan anses som systemlegitimerende eller som et nødvendig normativt kompass.

Skolens samfunnsmandat er som nevnt todelt, den har både et samfunnsmessig og politisk prosjekt og et individuelt prosjekt (Stray, 2011, ss. 74-75). På den ene siden skal skolen legge til rette for opprettholdelse av en demokratisk samfunnsorden, ved å videreformidle verdier som er sentrale i vårt samfunn. I lys av dette kan det argumenteres for at opplæringen må være basert på en viss grad av normativt fundament, nettopp for å kunne videreformidle verdier som er viktig for storsamfunnet til den komme generasjon og for å holde ved like det demokratiske styresettet vi har i dag. Samtidig skal skolen også legge til rette for individets utfoldelse, og sørge for at de skal kunne forsørge seg selv og leve gode og rike liv. Denne tosidigheten ved skolens samfunnsmandat kommer til uttrykk flere steder i formålsparagrafen.

Demokratiet er avhengig av oppslutning og tillit blant medborgerne, og oppslutninger rundt enkelte verdier kan sies å være helt avgjørende for at demokratiet skal bestå (NOU 2015:8, 2015, s. 20). I lys av dette kan det argumenteres for at slike normative føringer er nødvendig for at skolen skal kunne oppfylle sitt samfunnsmandat om å danne og utdanne demokratiske

medborgere. Uten styringsdokumenter med et tydelig verdifundament kan det tenkes at det bli vanskeligere for lærere å peile ut opplæringens retning, og at undervisning i større grad blir preget av tilfeldige veivalg og perspektiver, staket ut på bakgrunn av lærerens egne holdninger og verdier. Satt på spissen er det ikke umulig å se for seg at en skole uten et tydelig verdigrunnlag vil kunne resultere i en forvitring av skolen som fellesskapsfremmende arena, og heller bære preg av en form for verdianarki. Verdiformidlingen vil på den måten være et resultat av hva den enkelte lærer anser som viktig eller betydningsfullt, og ikke nødvendigvis hva som er viktigst for samfunnet som helhet. Et felles verdigrunnlag bør med andre ord være en viktig del av opplæringens konstruksjon, og uten dette er det ikke utenkelig at skolens rolle i å utvikle demokratiske medborgere vil bli strekt svekket.

Skolens individuelle prosjekt handler om å gi elevene de nødvendige forutsetninger for å kunne leve gode liv (Stray, Demokrati på timeplanen, 2011, s. 74). Det handler om å kunne skaffe arbeid, forsørge seg selv, stifte vennskap og familierelasjoner, samt delta i sosiale og kulturelle fellesskap. Formålsparagrafens femte ledd sier: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998). Ut i fra dette kan det leses at skolen skal støtte opp om hvert enkelt individs mulighet til å håndtere sine egne liv ved å gi dem de nødvendige verktøyene de trenger i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Skolen skal bidra til at elevene får frihet til å leve det livet de ønsker, på bakgrunn av de verktøy skolen har gitt dem.

Verdigrunnlaget slik det kommer til uttrykk i formålsparagrafen, kan på mange måter sies å tjene skolens individuelle prosjekt. Formålsparagrafen skisserer et verdigrunnlag bestående av blant annet «respekt for menneskeverdet», «likeverd», og «åndsfrihet» (Opplæringslova, 1998). Uten disse verdiene kan det tenkes at skolens individuelle prosjekt vil være vanskelig å realisere. Åndsfrihet handler for eksempel om verdier knyttet opp mot menneskerettighetene, som for eksempel ytringsfrihet, religionsfrihet, informasjonsfrihet og tankefrihet (Mørresunet & Gunnestad, 2019, s. 290). Dette kan sees på som verdier som er helt grunnleggende for den enkeltes trygghet og utfoldelse i et demokratisk samfunn. Dersom en ikke har tilgang på nødvendig informasjon om politiske eller andre samfunnsmessige forhold, er det naturligvis også utfordrende å ta standpunkter og ta kvalifiserte valg. På samme måte vil det å oppleve utrygghet på bakgrunn av det en mener eller ytrer være til stor hinder for politisk deltakelse. Med andre ord kan verdiene som kommer til uttrykk i formålsparagrafen på mange måter

tjene skolens individuelle prosjekt. Det vil både kunne styrke individets mulighet til å orientere seg og å delta i det politiske landskapet. Det vil også kunne legge til rette for at individet opplever den nødvendige trygghet for å kunne utfolde seg og leve det livet de selv ønsker.

Å kunne tenke kritisk og utøve systemkritikk er viktige forutsetninger for å kunne utøve autonomi og kunne frigjøres som individ. Det er med andre ord liten tvil om at kritisk tenkning kan sees på som et viktig premiss for å kunne leve et fritt og autonomt liv, og her har skolen en betydelig rolle. Det handler om å utvikle elever som klarer å tenke selv, finner nye veier å gå og som klarer å ta et kritisk perspektiv på samfunnet som omgir dem. Likevel kan dette sies å være vanskelig å realisere dersom opplæringens rammer aldri blir satt i et kritisk søkelys. Skolen er som nevnt i kapittel 3.3.6 en sentral arena for videreformidling av normer og autoriserte samfunnsbilder (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 15). På den måten er det vanskelig å argumentere for at opplæringens rammer kan stimulere til frigjøring dersom en aldri stopper opp og tar for seg hva skolen faktisk formidler, hvordan det formidles eller hvem som tjener på det. I lys av Klafki kan det dermed sies at skolens innhold, og da også dets verdifundament, må åpnes for elevene. Å fremstille skolens verdigrunnlag som noe naturgitt kan nærmest sies å føre elevene bak lyset. Skolens verdigrunnlag er ikke naturgitt, men er et resultat av hva som politisk sett har vært og er ansett som viktig og betydningsfullt i samfunnet (Koritzinsky, 2014, s. 65). Skolen påvirker elevene som skal utgjøre den kommende voksgenerasjonen, og hva som skjer i skolen i dag vil med andre ord ha stor betydning for hvordan samfunnet vil se ut i fremtiden. Derfor er det kanskje heller ikke rart at skolepolitikk har en betydelig rolle i det politiske landskapet. Skolen som kunnskaps- og verdiformidlende arena er et resultat av sterke politiske og normative krefter (Apple, 2004, s. 6). Å gjøre elevene mer bevisste på dette, kan tenkes å gjøre dem bedre rustet til å utvikle seg som kritisk tenkende og rettferdighetsorienterte medborgere.

Det vil være lite hensiktsmessig å redusere debatten rundt skolens verdigrunnlag til å handle om to motpoler, hvor den ene siden er preget av et manglende verdifundament mens den andre siden er preget av et tydelig og opphøyd verdifundament. Et tydelig verdigrunnlag og oppslutning rundt felles referanserammer er av stor betydning for å realisere skolens individuelle prosjekt og skoles politiske prosjekt. Samtidig er det viktig å presisere at selv om fellesskap og felles referanserammer har en stor betydning i danning og utdanning av demokratiske medborgere, betyr ikke dette at disse verdiene og referanserammene aldri skal

settes i et kritisk søkelys. Det kan tenkes å være lite fruktbart å problematisere etablerte samfunnsstrukturer uten tydelig forankring i et felles fundament. Målet bør kanskje heller være å etterstrebe en gylden middelvei, hvor skolen både tør å ta et verdimeslig standpunkt, men også tør å diskutere og problematisere de samme verdiene. Det handler om å skape et felles grunnlag av verdier og holdninger som er viktig for samfunnet, samtidig som man anerkjenner at verken læreplanen eller skolens verdigrunnlag er ufeilbarlig. Det må dekonstrueres, diskuteres og videreutvikles, for på den måte å sørge for at skolen ikke faller inn i et spor hvor systemlegitimering overgår problematisering og kritiske perspektiver. Det kan tenkes at slike kritiske perspektiver hadde kommet enda tydeligere frem i skolen dersom formålsparagrafen i sine formuleringer åpnet opp for problematisering i større grad enn vi ser i dag. På den måten kan vi sørge for å skape en ansvarlig oppslutning rundt skolen verdigrunnlag, som handler om mer enn blind aksept av de verdiene som fremstilles.

5.5 Avsluttende refleksjoner: Legitimering og problematisering - uløselig paradoks eller gjensidig avhengig av hverandre?

Demokratiets levedyktighet avhenger av både legitimering og problematisering. Uten legitimering svekkes tilliten til og oppslutningen til demokratiet som styreform, og dette vil kunne påvirke medborgernes vilje og evne til å delta og påvirke beslutninger. Uten reel påvirkning fra medborgerne er det vanskelig å argumentere for at man kan snakke om et demokratisk styresett i det hele tatt. Samtidig er problematisering også et viktig premiss for å opprettholde demokratiet. Uten samfunnskritikk vil urettferdige og kritikkverdige forhold ved den demokratiske samfunnsorden bestå, og den nødvendige drivkraften til endring og videreutvikling av demokratiet vil ikke finne sted. Med vissheten om at både legitimering og problematisering er viktige premisser for å opprettholde en demokratisk samfunnsorden, reiser det seg to sentrale spørsmål for skolens demokratiopplæring: Hvor skal skillet mellom disse to idealene gå? Og er det slik at det ene nødvendigvis utelukker det andre? I det følgende vil jeg ta for meg legitimering og problematisering og drøfte i hvilken grad de står i et uløselig motsetningsforhold til hverandre eller om det kan tenkes at de til en viss grad er betinget av hverandre.

Demokratiet er en styreform som aldri er ferdig utviklet. Det er skapt av og for mennesker og kan sies å både være dynamisk og feilbarlig. Det kan tolkes og organiseres på ulike måter, og hvordan et demokrati forstås varierer fra nasjon til nasjon (Stray, 2011, s. 21). Løsninger som

kan sies å fungere i dag kan vise seg å ikke passe i samfunnet om noen år. Gransking og normkritiske perspektiver kan vise at systemet vi har i dag gagnar enkelte grupper i befolkningen bedre enn andre. Nye tanker og idéer kan vise at forhold ved demokratiet slik vi kjenner det i dag kan erstattes av andre måter å organisere eller tenke demokrati på. Styresmaktene og medborgerne må til en hver tid søk å gjenoppdage, forandre og omorganisere samfunnet. Med andre ord kan det sies at demokratiet trues i det man slutter å holde det ved like (Lind, 2019, s. 100). I dette spiller medborgernes evne til å problematisere samfunnet en avgjørende rolle. Med andre ord vil en tanke om at demokratiet er ferdig utviklet og permanent kunne resultere i at en stenger veien for kritikk og endringsdrivkraft, som er en avgjørende faktor for å opprettholde et demokratisk samfunn.

I lys av dette bør rettferdighetsorientert medborgerskap være en sentral målsetning for skolens demokratiopplæring. Opplæringen må tørre å stille kontroversielle spørsmål og fremme en forståelse av at den demokratiske samfunnsorden verken er ufeilbarlig eller rettferdig på alle plan. Skjulte normer og retningslinjer støtter opp om majoritetsprivilegier, og interessekonflikter og maktmotsetninger er en sentral del av vår samfunnsstruktur. Dette må tydeliggjøres for elevene slik at de kan søke å avdekke disse forholdene og hvordan de kan bidra til å en positiv og rettferdighetsorientert samfunnsutvikling. Samtidig reiser spørsmålet om problematisering viktige spørsmål: Hvor langt kan og bør samfunnskritikken strekke seg? Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for at elevene skal kunne utøve rettferdighetsorientert medborgerskap?

Selv ved sine mange svakheter, er det lite som tyder på at det finnes andre måter å organisere og styre et samfunn på som trumfer demokratiet. Dersom en stiller seg kritisk til demokratiet som fenomen og som helhetlig styreform, kan det med rette anses som problematisk. Alternativet vil være å skape oppslutning til styreformer som går i en mer totalitær retning, noe som utvilsomt kan sies være en trussel mot medborgernes frihet og trygghet. På den måten er det vanskelig å finne gode argumenter for det å undergrave demokratiets egenverdi kan tjene som funksjonell samfunnskritikk. Og kanskje er det heller ikke hensiktsmessig at samfunnskritikken skal rettes mot demokratiet i sin helhet. Kritikken bør kanskje heller rettes mot deler av fenomenet demokrati og at det er organiseringen av demokratiet som skal legges under lupen.

I Fagfornyelsen er det tydelig at det er deler av demokratiet som åpnes opp for kritikk og deler som ikke gjør det. Grensen mellom legitimering og problematisering ser med andre ord ut til å variere ut i fra fenomenet som tas opp. Spesielt deler av skolens verdigrunnlag fremstilles tidvis som opphøyd og udiskutabelt. Menneskerettighetene er et eksempel på dette. Menneskerettigheter er som sagt avgjørende for å opprettholde medborgernes trygghet og frihet og bør ha en sentral plass i et hvert demokrati. Likevel kan en slik form for selektiv kritisk tenkning være en skummel tilnærming. En opphøyd og ukritisk fremstilling av menneskerettighetene kan bidra til at betente komponenter og utfordringer undergraves. Dette kan igjen føre til en ukritisk idealisering av menneskerettighetene, noe som på ingen måte er forenlig med rettferdighetsorientert medborgerskap.

Videreutvikling og forandring kan beskrives som en aktiv prosess, og avhenger av medborgere som evner å ha et kritisk syn på samfunnet de selv er en del av. Samtidig er det viktig å presisere at kritisk tenkning rundt samfunnsforhold ikke kan oppstå i et vakuum, og det er ikke til å komme bort i fra at kunnskap er et viktig premiss for god kritisk tenkning (Skarpnes, 2005, s. 428). Vi er avhengig av et forståelsesgrunnlag og en kunnskapsbase for å vite til hva og hvordan vi skal stille oss kritiske. Dette kan ses i lys av McPecks forståelse av kritisk tenkning, hvor han poengterer at kritisk tenkning fordrer et innhold å tenke kritisk rundt. Her kan det tenkes at legitimering spiller en avgjørende rolle. Kan det å skape oppslutning, tillit og felles referanserammer fungere som en viktig innholdskomponent for å kunne utføre god kritisk tenkning rundt etablerte samfunnsforhold?

På mange måter kan man tenkes seg at det å problematisere den demokratiske samfunnsordenen handler vel så mye som å legitimere. Demokratiet som styreform kan tolkes og organiseres på en rekke ulike måter (Stray, 2015, s.21). Det å forstå demokratiets utilstrekkelighet er en del av å forstå demokratiet som styreform. Ser vi igjen dette i lys av legitimering og problematisering, kan det på den måten argumenteres for at de ikke nødvendigvis er et uløselig paradoks, men heller to supplerende fenomener som bygger på hverandre. God samfunnskritikk avhenger av en forståelse og en respekt for demokratiet, samtidig som en søker å avdekke hva som fungerer og hvor det er rom for forbedring. Alternativet vil være blind kritikk, hvor samfunnskritikken springer ut fra manglende forståelse eller i verste fall grunnleggende mistillit til den demokratiske samfunnsordenen. På den måten vil kanskje legitimering fungere som premiss for «kvalifisert samfunnskritikk». Dette kan forstås som en form for samfunnsforståelse som anerkjenner at demokratiet som en

legitim og god styringsform, men at det er til en hver tid må forbedres for å forandres for å bestå. Dette innebærer en problematiserende tilnærming til deler av samfunnet i den hensikt å kunne videreutvikle. På den måten kan vi si at skolens rolle i elevenes demokratiopplæring handler om å danne og utdanne elever som evner å stå på egne bein innenfor fellesskapets rammer.

I kapittel 3.2.3 viste jeg til en undersøkelse som viser at unge medborgere har en lavere valgdeltakelse enn den øvrige befolkningen (Kleven, 2019). Dette kan og bør sees på som bekymringsverdig. I praksis vil dette si at påvirkningen og medbestemmelsen blant demokratiets medborgere i større grad sentrerer rundt den eldre delen befolkningen. Slike resultater bidrar til å tydeliggjøre spørsmålet om skolens demokratimandat. Den lave valgoppslutningen blant unge kan være et argument for at det å skape tillit og oppslutning til systemet kan være spesielt viktig når det kommer til skolens demokratiopplæring. Det vil være vanskelig å sikre valgdeltakelse og den nødvendige tilliten til systemet dersom skolen ikke bidrar til å skape oppslutning om demokratiet som styreform. Det er ikke utenkelig at manglende følelse av tilhørighet og tilknytning til fellesskapet kan gi utslag på i hvilken grad en deltar eller ikke. Det kan tenkes at felles referanserammer er nødvendig for å støtte opp om en fellesskapstro i befolkningen og en følelse av et «vi», noe som igjen kan tenkes å ha positiv innvirkning på deltakelse og demokratiet i sin helhet. Dersom en ikke føler seg som en del av fellesskapet, er det også lite tenkelig at en skal ønske å bidra og ta del i utformingen av det. Med andre ord kan det tenkes at det å skape felles referanserammer og en opplevelse og følelse av samhold er et viktig premiss for demokratiets legitimitet.

Dersom opplæring til demokrati utelukkende forstås som samfunnskritikk, kan det tenkes at dette resulterer i en form for apati for elevene. Koritzinsky (2014) advarer mot en ensidig vektlegging av demokratiopplæringens samfunnskritiske komponent:

Vekten på samfunnskunnskapens kritiske oppgaver må ikke overdrives eller få et innhold slik at elevene utvikler passive, likegyldige eller kyniske holdninger til en rekke samfunnsproblemer. Slike holdninger lar seg vanskelig kombinere med et gryende samfunnsengasjement og opplæring til konstruktiv demokratisk deltakelse. (Koritzinsky, 2014, s. 94)

En ensidig vektlegging av problematisering vil kunne bidra til å undergrave den delen av demokratimandatet som handler om aktive og deltagende medborgere. Skolen har

et vel så stort ansvar for å skape tillit og oppslutning det etablerte, for på den måten å gi elevene et trygt fundament å utrette samfunnskritikk ut i fra. På den måten kan en bidra til å utvikle fremtidsoptimisme og medansvar hos elevene (Koritzinsky, 2014, s. 94), som dermed kan styrke aktivt medborgerskap.

Oppsummert kan det sies at legitimering og problematisering ikke nødvendigvis trenger å anses som et paradoks. Felles referanserammer og grunnleggende tillit til demokratiet som styreform kan anses som grunnleggende fortetninger for kvalifisert samfunnskritikk og problematisering. På den måten kan det anses som helt avgjørende at skolen har et eksplisitt verdigrunnlag og arbeider med å skape tillit og oppslutning til den etablerte samfunnsordenen. Samtidig er det kan det skape utfordringer dersom disse verdiene eller referanserammene aldri blir gjenstand for kritikk. Det handler om å åpne skolens innhold og normative føringer for elevene, gjennom å tydeliggjøre motsetningsforhold, interessekonflikter og maktmotsetninger. På den måten kan skolen legge til rette for en opplæring som fremmer rettferdighetsorienterte medborgere som både tar tillit og forankring i det etablerte, samtidig som de søker avdekke kritikkverdige forhold og sørge for at demokratiet kan utvikles og forbedres.

6. Oppsummering og konklusjon

Denne oppgavens hovedanliggende har vært å undersøke hvordan utdanningsidealene legitimering og problematisering kan forstås og hvordan de blir behandlet i Fagfornyelsen. Demokrati og medborgerskap har fått en betydelig rolle i denne læreplanen, og i lys av skolens dannelsingsmandat kan dette på mange måter anses som positivt. Likevel er det mye som tyder på at idealet om problematisering ikke nødvendigvis lar seg realisere i like stor grad, til tross for vektlegging av både kritisk tenkning og samfunnskritikk.

Mine analyser viser at Fagfornyelsen har et implisitt kunnskapsgrunnlag og et eksplisitt verdigrunnlag. Et implisitt kunnskapsgrunnlag gir mulighet for å tilpasse undervisningen til elevenes livsverden, som i følge Klafki (1959) er helt avgjørende for at danning skal finne sted. Samtidig gjør det mulig for læreren å inkludere dagsaktuelle problemstillinger og hendelser i undervisningen, noe som er positivt i et medborgerperspektiv da det forbereder elevene på å ta stilling til problemstillinger som er aktuelle i deres fremtid. Likevel stiller det høye krav til læreren når det kommer til valg av innhold og inkludering av normkritiske perspektiver. Spesielt gjør at fraværet av offentlig debatt rundt skolens innhold at interessekonflikter og maktmotsetninger ikke kommer til overflaten, noe som kan tenkes å tydeliggjøre normkritiske perspektiver. Et implisitt kunnskapsgrunnlag har dermed både positive og negative konsekvenser når det kommer til å skape rom for problematisering og å fremme rettferdighetsorienterte medborgere.

Kritisk tenkning har fått stor plass i Fagfornyelsen. Likevel viser mine analyser at kritisk tenkning i er i stor grad basert på rasjonalitet, fornuft og kildekritikk. Med andre ord forstås kritisk tenkning i stor grad som en ferdighet som kan utvikles og som kan overføres til ulike kontekster. Jeg har argumentert for at det å kunne ha en aktiv og vurderende tilnærming til kunnskap og informasjon er viktige forutsetninger for å kunne orientere seg og delta i et demokratisk samfunn, men det er ikke nok for å kunne utrette rettferdighetsorientert medborgerskap. Dette avhenger av å ha kunnskap om maktmotsetninger, interessekonflikter og underliggende spenningsfelt i samfunnet, for på den måten å avdekke utfordringer og ha mulighet til å skape forandringer. Samfunnskritiske tilnærminger skal være en del av samfunnsfaget, så her åpner det opp for normkritiske perspektiver for nære og etablerte samfunnsforhold, som kan anses som positivt når det kommer til å fremme rettferdighetsorientert medborgerskap hos elevene. Samfunnsfaget har også vektlagt

historiebevissthet, noe som kan tenkes å være en støtte til utvikling av rettferdighetsorientert medborgerskap. Det handler om å gi elevene en forståelse av at det er bevisste og handlende aktører som har formet samfunnet slik det ser ut i dag, på samme tid som vi også er bevisste og handlende aktører som vil forme hvordan samfunnet ser ut i fremtiden. På den måten støtter det opp om en forståelse om at vi ikke lever i en statisk verden, men at det er rom for å endre og forbedre samfunnet. Dette er helt i tråd med den rettferdighetsorienterte medborger.

Samtidig viser mine analyser at verdigrunnlaget i stor grad fremstilles som opphøyd og universelt, noe som kan tenkes å gjøre det utfordrende å legge opp til kritiske perspektiver på de normative føringene som foreligger for skolens virksomhet. Måten menneskerettighetene fremstilles på er et eksempel på dette. Menneskerettighetene presenteres både som et undervisningsinnhold som elevene skal få tilgang til og som en del av skolens verdigrunnlag som opplæringen skal være basert på. Til tross for menneskerettighetenes mange positive sider er det ikke til å komme bort i fra at menneskerettighetene står overfor en rekke problemstillinger og dilemmaer, og de har blitt utsatt for kritikk fra flere hold. En opplæring basert på menneskerettighetene som et udiskutabelt verdifundament vil dermed undergrave de betente komponentene som menneskerettighetene inneholder. Dette er problematisk i lys at rettferdighetsorientert medborgerskap.

Til tross for at store deler av opplæringens verdigrunnlag fremstilles som opphøyd og universelt er det likevel et unntak. Delen av verdigrunnlaget som handler om kulturelt mangfold utfordres eksplisitt i kompetansemålene. Det er nedfelt i både formålsparagrafen og læreplanverket at skolen skal gi elevene innsikt i kulturelt mangfold og skolens skal anse mangfoldet som en ressurs. Likevel kommer det til uttrykk i et av kompetansemålene i samfunnsfag at elevene både skal drøfte utfordringer og muligheter ved mangfold. På den måten skal skolen både legitimere mangfold som verdi, samtidig som dens utfordringer skal problematiseres. Dette er et tydelig eksempel på hvordan det er mulig å inkludere normkritisk perspektiver på verdigrunnlaget, uten å undergrave dens betydning og verdi.

Jeg har argumentert for at legitimering i form av tillitt, oppslutning og felles referanserammer til vårt samfunn kan anses som viktige premisser for å opprettholde en demokratisk samfunnsorden. Dette kommer til uttrykk i læreplanen på en rekke måter. For det første har opplæringen som sagt et tydelig verdigrunnlag som opplæringen skal være basert på og som skal videreføres til elevene. Videre har læreplanen inkludert tre historiske hendelser som har

hatt stort innvirkning på norsk historie og samfunnsliv. Disse er 22.juli, holocaust og fornorskningen av samene. Enkelte har argumentert for at elevene må lære om disse hendelsene for å sørge for at de aldri skjer igjen. Jeg har derimot argumentert for at arbeid mot rasisme og antisemittisme handler om mer enn kunnskapsformidling om hendelser hvor slike holdninger har resultert i grusomme handlinger. På den måten kan det å inkludere disse historiske hendelsene i læreplanen tenkes å handle om å gi elevene forståelse av vår felles historie, for på den måten å støtte opp om en fellesskapsidentitet og bidra til å skape felles referanserammer. Mine analyser viser også at norskfaget har mange formuleringer som handler om vår felles kulturarv, og at norskfaget på den måten har en sentral rolle når det kommer til å skape tilknytning til fellesskapsbærende elementer i det norske samfunnet og skape felles referanserammer.

Jeg har videre argumentert for hvordan felles referanserammer kan anses som en viktig del av skolen som sosialt utjevne arena. Norsk skole har lenge hatt tydelig innflytelse av reformpedagogikk, og mye tyder på at en sterk individorientering fortsatt gjør seg gjeldende i dag. Det er mye som tyder på at en sterk individorientering gjør at enkelte elever får mer utbytte av opplæringen enn andre, noe som kan tenkes å være en årsak til at skolen er en sentral aktør for reproduksjon av sosiale forskjeller. Jeg har argumentert for at en skole som til en hver tid søker å møte elevene «der de er» vil resultere i en opplæring som gir mer utbytte til elever med en primærdiskurs som står nærmere skolens sekundærdiskurs. Dette kan igjen tenkes å ha innvirkning på elevenes medborgerskap, og i verste fall at elevenes bakgrunn avgjør i hvor stor grad de utretter systemkritikk og rettferdighetsorientert medborgerskap. Dette kan styrke en argumentasjon om at et feller grunnlag av referanserammer, kunnskaper og verdier er viktig i lys av skolens demokratimandat. For at skolens innhold skal oppleves meningsfull og utgjøre en integrert del av elevenes bevissthet, er det avgjørende at det til en viss grad er tilpasset deres livsverdens og erfaringshorisont. Jeg har argumentert for at disse to godt kan la seg forene. Vi ønsker å gi elevene tilgang på mye av den samme kunnskapsbasen og de samme referansene, men inngangen og tilnæringsmåten til disse kan variere ut i fra hvilke forkunnskaper og erfaringer elevene har.

Det er mye som tyder på at dreiningen mot en globalisert utdanningspolitikk er til hinder for skolens demokratiske mandat, og en kan stille seg undrende til om dette bidrar til å undergrave opplæringens intensjon som er vedtatt av nasjonale myndigheter. Denne utviklingen vektlegger skolens evne til å utdanne elever med kompetanse som passer til

næringslivet, og her er det mye av styringsdokumentenes idealer som ikke får plass. Satt på spissen betyr dette at skolen ikke lenger styres av nasjonalt utarbeidede lover og læreplaner, men av ytre aktører og næringslivsinteresser. Kompetansevektlegging og tilpassing til en internasjonal økonomi kan stikke kjepper i hjulene for en opplæring som fremmer danning og rettferdighetsorienterte medborgere. Kompetanse handler i denne sammenhengen om å utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kunne etterkomme omstendighetenes krav. Kompetanseutvikling vil på den måten legge til rette for at elevene skal tilpasse seg det etablerte i stedet for å ha en normkritisk tilnærming til samfunnet, hvor forandring og utvikling av samfunnet er i høysetet.

Videre har jeg reist spørsmålet om i hvilken grad formålsparagrafen bør anses som systemlegitimerende eller et nødvendig normativt kompass. Her har jeg argumentert for at det er lite hensiktsmessig at skolens verdigrunnlag sees ut fra to motpoler, hvor den ene siden handler om et fravær av verdifundament, men den andre siden handler om et universelt og opphøyd verdifundament. Skal skolens demokratimandat realiseres, må skolen våge å ta et tydelig verdimeslig standpunkt hvor videreformidling av sentral kunnskap, verdier og holdninger står sentralt. Samtidig må ikke det samfunnskritiske perspektivet undergraves, og en skal aldri slå seg til ro med at skolens verdigrunnlag eller undervisningsinnhold er ufeilbarlig. Det må dekonstrueres, diskuteres og videreutvikles, for på den måte å sørge for at skolen ikke faller inn i et spor hvor systemlegitimering overgår problematisering og kritiske perspektiver. På den måten kan vi sørge for å skape en ansvarlig oppslutning rundt skolen verdigrunnlag, som handler om mer enn blind aksept av de verdier som fremstilles.

Legitimering er en forutsetning for problematisering, på samme måte som det å legge innholds- og kontekstforståelse til grunn for kritisk tenkning. Det vil være svært vanskelig å problematisere en samfunnsorden en ikke har kunnskap om og kjennskap til, og det at en har tillit til styreformen, betyr ikke nødvendigvis at en ikke kan ha øynene oppe for forbedringsmomenter. Legitimering bør ikke bety at en er blind for at endring er mulig og viktig, og problematisering betyr ikke at en ikke ser verdien i etablerte samfunnsforhold. Legitimering og problematisering bør på den måten anses som nødvendige forutsetninger for hverandre, ikke motsetninger.

Innledningsvis trakk jeg frem historikeren Francis Sejersteds sitat om hvordan historiens oppgave er tosidig. Den skal både være befestende og befriende. Denne tosidigheten kan også knyttes til skolens demokratiopplæring. Opplæringen skal skape forankring, tillit og oppslutning, samtidig som den fremme autonomi og samfunnskritikk. På bakgrunn av dette vil jeg avslutningsvis igjen trekke frem Sejersted sitt sitat, dog med en liten revidering: «Skolens demokratimandat er tosidig, den skal både være befestende og befriende. Skolen skal gjennom utdanningen legitimere og skape forståelse og respekt for fortidens og nåtidens etablerte samfunn, samtidig som legitimering i seg selv skaper grunnlag for å problematisere, videreutvikle og endre samfunnet». Tosidigheten i skolens demokratiopplæring bør på bakgrunn av dette ikke anses som uforenelig. Legitimering og problematisering bør forstås som to komponenter som står i et dialektisk samspill med hverandre, og det er nettopp i dette samspillet forutsetningene for god demokratiopplæring kan tenkes å ligge. Skolen må våge å ta verdimesseige standpunkt og være en arena for formidling av verdier og felles referanserammer, samtidig som en del av opplæringen bør innebære diskusjon og problematisering av nettopp de samme verdiene og referanserammene. Samfunnet er dynamisk og feilbarlig og dette må skolen gjenspeile. Skolen bør åpne opp for både kritisk tekning og samfunnskritikk, samtidig som kritikken må forankres i et sett av felles referanserammer og verdier. Skolen må med andre ord fremme «kritisk kjærlighet» til det etablerte. På den måten kan man sørge for den nødvendige oppslutningen og endringsviljen som er nødvendig for at demokratiet skal bestå, både nå og fremtiden.

Bibliografi

- Anker, T., & von Der Lippe, M. (2015, mai 27). Når terror ties i hjel- En diskusjon om 22.juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02(99), ss. 85-96.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum (3th ed.)*. New York: Routledge .
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* . New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), ss. 685-690.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (2010, november 08). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), ss. 269-283.
- Bakken, A. (2009). *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?* NOVA.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), ss. 431-444.
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3) .
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoiserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. . Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., & Solhaug, T. (2012). *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjelke, B. W. (2017). Læreplananalyse ved fag-/svenneprøven, forankret i arbeidslivets kompetansekrav. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2, ss. 1-33.
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelse. Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic studies in education*(32), ss. 50-66.
- Case, R. (2005). Bringing critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), ss. 45-49.
- Christie, N. (2008, 06 17). I skyggen av PISA. *Nytt Norsk Tidsskrift* (2), ss. 200-207.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Clemet, K. (2014). "Verdens beste skole". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 06(98), ss. 496-506.
- Dembra. (2016). *Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Oslo: Senteret for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover Publications, Inc.
- Ekeløve-Sydal, G., Ekeløve-Slydal, B., Bergem, K. V., Høstmælingen, N., & Thune, G. H. (2014). *Menneskerettigheter. En innføring*. (G. Ekeløve-Slydal, Red.) Oslo: Humanist forlag.

- Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet- et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(5), ss. 404-415.
- Engh, R. (2004). Kompetanse i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(6), ss. 453-466.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo: NOVA.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Fullerton: US Department of education .
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning. Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A., & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer, & A. Wetlesen, *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking. An introduction*. Cambridge: Cambridge university press.
- Fossen, K. (2005). Identitetsdannelse og lokalbasert læring i historiefaget. *Historisk tidsskrift*(84), ss. 471-485.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Habermas, J. (2012, 09 12). Legitimering på grunnlag av menneskerettigheter. *Agora*, 01(30), ss. 131-147.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati. En sosialfilosofisk studie med særlig vekt på pedagogikkens problem* . Oslo: Gyldendal norsk forlag .
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot ein tilstand utan danning? I Ø. Andersen, *Dannelse, humanitas, paideia*. Oslo: Sydpres Forlag.
- Helsvig, K. G. (2005). *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980*. Oslo: Abstrakt forlag .
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016*. Hentet fra NOVA rapport nr. 15/17: <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Unge-medborgere.-Demokratiforstaaelse-kunnskap-og-engasjement-blant-9.-klassinger-i-Norge>

- Imerslund, K. (2000). Dannelse og kompetanse. Hva er skolens oppgave i et nytt årtusen? *Samtiden*(5-6), ss. 107-120.
- Jakhelln, H., & Welstad, T. (2011, 06 14). PISA-undersøkelsene- en dreining av verdigrunnlaget i norsk ksolen uten lovhjemmel? *Lov og rett*, 50(05), ss. 253-254.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klafki, W. (1959). Kategorial dannelse. Bidra til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale, *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk .
- Klassekampen. (2018, november 28). *Læreplan uten holocaust*. Hentet april 2020 fra klassekampen.no:
<https://www.klassekampen.no/article/20181128/ARTICLE/181129967>
- Kleven, Ø. (2019, februar 4). *Lav valgdeltakelse blant unge voksne*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/valg/artikler-og-publikasjoner/lav-valgdeltakelse-blant-unge-voksne>
- Knutsen, K. (2014). Lokalhistorie og demokratisk kompetanse. En analyse av læreplaner i samfunnsfag og historie. *Heimen*(51), ss. 38-48.
- Knutsen, P. (2018, 10 12). Gjensyn med spørsmålet om metode: En kritisk vurdering av hypotetisk-deduktiv metode (HDM) sammenlignet med induksjonsdrevne problemstillinger (IdP). *Norsk filosofisk tidsskrift*, 53(04), ss. 198-208.
- Korbøl, K., & Skram, H. F. (2016). Gode lærebøker er viktig, men ikke nok. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 04(33), ss. 362-367.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 03 18). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Hentet 04 2020 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum Journal*, 26(1), ss. 4-23.
- Lind, A. R. (2019). Demokratiopplæringen i spenning mellom legitimering og kritikk. *Utbildning & Demkorati*, 28(1), ss. 99-113.

- Lipman, M. (1988). Critical thinking- what can it be? *Educational Leadership*, 46(1), ss. 28-43.
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 02(101), ss. 119-130.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørresunet, S., & Gunnestad, A. (2019). Åndsfrihet og tilgivelse- barnehagens "glemte" verdier? *Prismet*, 70(3), ss. 281-300.
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. Oxon: Routledge.
- Nergård, M. E., & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i fremtidens skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02(120), ss. 112-129.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Oslo: NOU.
- NRK. (2018, juli 22). *Sanner: - Nå skal 22.juli omtales i norske læreplaner*. Hentet april 2020 fra nrk.no: https://www.nrk.no/norge/sanner_-_na-skal-22.-juli-omtales-i-norske-laereplaner-1.14133822
- Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, C. R., Geijerstam, Å. A., & Prytz, J. (2018, mai 16). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, 10(1), ss. 56-75.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen. I M. Ferrer, & A. Wetlesen, *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Penne, S., & Skarstein, D. (2015, 06 08). The L1 subject in a world of increasing individualism. Democratic paradoxes in Norwegian L1 classrooms. *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education Document type*(15), ss. 1-18.
- regjeringen.no. (2012, november 07). *Kort om OECD*. Hentet februar 2020 fra regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/no/tema/naringsliv/handel/ud---innsiktsartikler/om_oecd/id707180/
- Sejersted, F. (1993). *Demokratisk kapitalisme*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Universitetet i Oslo. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalt- sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6(97), ss. 370-387.
- Sjøberg, S. (2007). Internasjonale undersøkelser: Grunnlaget for norsk utdanningspolitikk? I H. Hølland, *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-fisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet- Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*(1), ss. 30-43.
- Skarpnes, O. (2005, 11 18). Pedosentrismens framvekst- Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringsparadigme. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 04(22), ss. 418-431.
- Skjervheim, H. (1968). *Det liberale dilemma og andre essays*. Oslo: Tanum forlag.
- Solhaug, T. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 04(92), ss. 255-261.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), ss. 99-113.
- Thuen, H. (2010, 08 23). Skolen- et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 04(94), ss. 273-287.
- Utdanningsdirektoratet . (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet . (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 09 14). *God leseopplæring- for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet 04 2020 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/hva-sier-forskningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 11 26). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 04 2020 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 12 03). *PISA 2018-resultater*. Hentet februar 2020 fra udir.no:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018>
- Valen-Sendstad, Å. (2014). Religion, livssyn og etikk (RLE) som et demokratifag: pluralisme og demokratiske verdier. I J. Madsen, & H. Biseth, *MÅ vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal* , 41(2), ss. 237-269.
- Willbergh, I. (2015). The problems of "competence" as a sustainable educational concept for the 21th century. Critique and alternatives from the Scandinavian prespective of Bildung. *Curriculum studies*, 47(3).
- Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Intolerance, Prejudivve and Disccrimination. A European Report* . Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung .