



## Burde Greta heller vært på skolen?

*Om vilkårene for systemkritisk tenkning i skolen, med elevenes klimaopprør som utgangspunkt*

### Shouldn't Greta just go to class?

*A discussion of the conditions of systemic criticism in schools, using school strikes for climate as a starting point*

Marlen Ferrer

*Førsteamanuensis, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet*

[marfe@oslomet.no](mailto:marfe@oslomet.no)

Hedvig Skonhoft Johannesen

*Førsteamanuensis, Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet*

[hjohanne@oslomet.no](mailto:hjohanne@oslomet.no)

Annika Wetlesen

*Førsteamanuensis, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet*

[anwe@oslomet.no](mailto:anwe@oslomet.no)

Per Anders Aas

*Professor, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet*

[peraas@oslomet.no](mailto:peraas@oslomet.no)

### Sammendrag

Å fremme kritisk tenkning er en viktig del av skolens mandat. Det aksentueres i læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsdepartementet, 2019), den såkalte fagfornyelsen. Men hvis kritisk tenkning også innebærer systemkritikk, i hvor stor grad er det mulig å praktisere den innenfor skolens rammer? Spørsmålet aktualiseres i klimadebatten, der det kan vise seg en konflikt i samfunnet mellom miljøinteresser og norsk energipolitikk, og dermed kan det utløses en konflikt også i skolen mellom systemkritikk og systemlegitimering. En slik motsetning ble åpenbar da statsminister Erna Solberg roste miljøaktivisten Greta Thunbergs engasjement etter FN's klimatoppmøte i 2019, men henviste engasjementet til en plass utenfor skolen. Er dette en uløselig konflikt? I denne artikkelen spør vi hvilke vilkår skolen kan gi for systemkritikk med klimasaken som utgangspunkt. Gjennom diskursanalyse undersøker vi hvordan kritisk tenkning presenteres i grunnskolens styringsdokumenter. Læreplanen synes dels å fokusere på kritisk tenkning som mål, dels som vitenskapelig-instrumentelt verktøy. For å forstå systemkritikkens vilkår i skolen, må de to diskursene ses i en samfunnskontekst, og vi drøfter dette i lys av sosiologiske perspektiver, primært hentet fra Gramscis, Bourdieus og Foucaults maktkritiske arbeider. Vår gjennomgang viser at sosiologien kan gi pedagogikken en realitetsorientering: Skal man mobilisere skolen i et systemkritisk prosjekt, møter man tunge systemlegitimerende krefter. Samtidig kan pedagogisk danningsteori gi sosiologien impulser til å tenke nytt om hvordan systemkritikk kan realiseres. Spørsmålet er likevel om skolen har begrensinger som arena for systemkritikk, om den nødvendigvis må videreføres i sivilsamfunnet. Med andre ord: om Greta faktisk må ut av skolen.

Nøkkelord

Kritisk tenkning, Greta Thunberg, klimaundervisning, kunnskapssosiologi, danning

## Abstract

Promoting critical thinking is an important part of the mandate of education. Critical thinking is accentuated in the new Norwegian national curriculum the Knowledge Promotion (Ministry of Education, 2019). If critical thinking also entails systemic criticism, to what extent is it possible to practice critical thinking about systems within the boundaries of school? The debate about the climate raises questions concerning possible conflicts in Norwegian society between environmental interests and oil politics, hence a potential conflict also exists in school between the critical thinking about systems and the legitimation of systems. This contradiction became apparent when prime minister Erna Solberg praised environmentalist activist Greta Thunberg for her involvement after United Nation's climate summit in 2019, but simultaneously placed this involvement out of the school context. Is this an irresolvable conflict? Our research question in this article concerns the conditions of school for systemic criticism, with the debate about climate as our point of departure. Through discourse analysis we examine how critical thinking is represented in government documents about upper and secondary education. We further use sociological theory in discussing the conditions of systemic criticism in school, primary from theories of power by Gramsci, Bourdieu and Foucault. Our analysis show that sociology can contribute perspectives of reality orientation to pedagogy perspectives: If mobilizing school in systems critique, one is encountered by strong power legitimization of the systems. Pedagogical theories of Bildung can provide new perspectives to sociology on how to rethink the realization of systemic criticism in school. However, school does have its limitations as a venue for systemic criticism, leading to questioning whether systemic criticism will have to be continued out of school, in civil society. In other words: Will Greta have to leave school?

## Keywords

Critical thinking, Greta Thunberg, climate education, sociology of knowledge, bildung

## Innledning

Jeg synes det er flott at vi har en tydelig talskvinne for ungdoms engasjement for klimaet. Så mener jeg fortsatt at du kan markere det uten å droppe ut av skolen. Det er fullt mulig å ha engasjement på fritiden sin. (SI, 2019)

Dette sa statsminister Erna Solberg om miljøaktivisten Greta Thunbergs tale under FN's klimatoppmøte i september 2019. En bakgrunn er også norske elevers skolestreik for klimaet samme vår, og vi står overfor et paradoks: Hvorfor følte Thunberg og elevene seg tvunget til å forlate skolen for å handle ut fra sin kritiske tenkning, som nettopp skolen skulle oppfordre dem til å bruke? Her synes den systembevarende makten å slå ned på systemkritikken til Thunberg og tusenvis av ungdommer som gikk ut av skoleporten i klimastreik.

Dette er særlig tankevekkende fordi kritisk tenkning står sentralt i skolens mandat og styringsdokumenter. Det aksentueres ikke minst i læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020* (Kunnskapsdepartementet, 2019) som trådte i kraft etter prosessen med å fornye skolefagene, den såkalte fagfornyelsen. Men hvis kritisk tenkning også innebærer systemkritikk, i hvor stor grad er det mulig å praktisere dette innenfor skolens rammer?

## Problemstilling

Spørsmålet aktualiseres i klimadebatten, der det kan vise seg en konflikt i samfunnet mellom miljøinteresser og norsk energipolitikk, og dermed kan det oppstå en konflikt i skolen mellom systemkritikk og systemlegitimering. En slik motsetning ble åpenbar da Solberg tilretteviste Thunberg: Hun roste hennes engasjement, men henviste det til en plass utenfor skolen. Dette kan synes som en uløselig konflikt og leder til vår problemstilling: Hva er vilkårene for systemkritisk tenkning i dagens skole? Det er dette vi vil drøfte i artikkelen, med elevenes klimastreik som utgangspunkt.

I forbindelse med fagfornyelsen har flere forskere spurt hva kritisk tenkning i skolen innebærer (Børresen, 2020; Ferguson & Krange, 2020; Ferrer et al., 2019; Jegstad et al., 2019). Nyere bidrag problematiserer også spennet mellom dybdeløring og fagspesifikke mål på

den ene siden og kritisk tenkning og fagovergripende kjerneelementer som henviser til dannelsesperspektiver på opplæringen på den andre siden (Andresen, 2020; Engelsen, 2019; Rasmussen, 2020). Andre savner at systemtenkning løftes fram i læreplanmål om bærekraft (Jegstad & Ryen, 2020). Kjetil Børhaug (2017) påpeker at det samfunnskritiske perspektivet er svakt formulert i delene om demokrati i stortingsmeldingen som kom forut for fagfornyelsen.

*Vilkårene* for en mer fundamental systemkritikk har imidlertid vært lite drøftet. Det er dette vi vil undersøke her, gjennom en analyse av de diskurser om kritisk tenkning vi kan finne i grunnskolens styringsdokumenter knyttet til fagfornyelsen. For å belyse problemet adekvat er det også nødvendig å gå et skritt videre fra tekst til kontekst. Debatt om kritisk tenkning i utdanningen har vesentlig dreid seg om kriterier for kritisk tenkning, og om temaet bør undervises som generelle logiske og språklige ferdigheter eller integreres i fagene (Ferrer et al., 2019). Paradoksalt nok forholder litteraturen seg lite til den sosiale og politiske konteksten undervisningen foregår i, hevder Leonel Lim (2016). Hans horisont er internasjonal forskning, men den samme nedtoningen av konteksten – og dens implikasjoner for undervisningen – kan vi finne i Norge. Vi vil derfor drøfte hvordan den norske samfunns-konteksten gir vilkår for kritisk tenkning.

Systemkritikk kan defineres som «(inngående, fundamental) kritikk av et (sosialt, økonomisk, politisk) system», og et samfunnssystem som «måte et samfunn er organisert på, samfunnsorden (især med tanke på den politiske ideologien som ligger til grunn)» (NAOB, 2020). En presisering med politisk tilfang – og dermed relevans i klimasaken – er Habermas' forståelse av «system» som stat og marked, dominert av mål-/middel-rasjonalitet og makt- og profitt-drevne imperativer (Foros & Vetlesen, 2012, s. 205).

I Norge er systemkritikk blitt framholdt som en del av skolens dannelsesmandat, ikke minst aktivert av Jon Hellesnes' syn på danning som «det å problematisere samfunnet som totalitet og dermed dei einskilde funksjonane» (Hellesnes, 1969, s. 28). I lys av dette vil oppmerksomheten skyves mot det normative; kritisk tenkning blir et etisk-politisk verktøy for å stille spørsmål ved selve samfunnsordenen. Klimasaken er relevant fordi den fordrer en fundamental samfunnskritikk.

Kan så skolen samtidig fremme makt og maktkritikk, være både systemlegitimerende og systemkritisk? Læreplanene inngår i en samfunnskontekst av verdier og maktinteresser, og en drøfting av vilkårene for systemkritisk tenkning i skolen krever en kunnskapssosiologisk tilnærming. Med utgangspunkt i sammenstøtet Erna/Greta spør vi derfor om sosiologisk teori kan bidra til å definere konfliktens karakter og belyse de maktmekanismene som her er virksomme.

## Progresjon

Første skritt blir da å avdekke hvordan kritisk tenkning forstås i skolens styringsdokumenter, primært læreplanene i fagfornyelsen, gjennom en diskursanalytisk nærlesning. Planene synes å romme ulike diskurser; vi finner både filosofisk-normative og mer instrumentelt-tekniske forståelsesformer, og det er nødvendig å avklare hvordan disse framtrer og forholder seg til hverandre.

Neste skritt blir å spørre hvordan de ulike diskursene kan forstås som uttrykk for ulike interesser i samfunnet. Kan sosiologien bidra til å pakke ut paradoksene i det å utvikle kritisk dømmekraft og danning i et skolesystem preget av målstyring og formålsrasjonalitet? Hva sier sosiologien om handlingsrom og transformasjon av samfunnssystemer? I tradisjonen fra Frankfurterskolen, deriblant Habermas (1966), forstås kritisk tenkning som kjernen

i et sosiologisk analyseapparat. Her vektlegges systemkritikk som samfunnsvitenskapelig fenomen for å avdekke maktstrukturer i kapitalismen.

Kritisk sosiologisk tenkning defineres av Liz Grauerholz og Sharon Bouma-Holtrop (2003) som «the ability to logically and reasonably evaluate an argument or problem while maintaining an awareness of and sensitivity to social forces and contexts» (Grauerholz & Bouma-Holtrop, 2003, s. 491–493). Med kritisk teori som en implisitt forutsetning drøfter vi de pedagogiske diskursene i planene, for så å spørre om disse bringer oss nærmere en forståelse av vilkårene – altså utfordringene og mulighetene – for systemkritisk tenkning i skolen. Et naturlig utgangspunkt er begrepet hegemoni (Gramsci). Like relevant er spørsmålet om ulike elevgruppers faktiske vilkår for å praktisere kritisk tenkning, ut fra habitus (Bourdieu). Endelig kan tematikken løftes opp i et metaperspektiv knyttet til kritikk som maktdiskurs, men også dygd og frigjørende praksis (Foucault).

Tredje skritt er å reise spørsmålet om mulige implikasjoner for undervisningen. Gitt de vilkår som følger av styringsdokumentene, sett i lys av de vilkår som avdekkes via sosiologiske perspektiver, hva er systemkritikkens vilkår i klasserommet? For å drøfte dette, må vi gå fra sosiologien til pedagogikken, til danningsteori og didaktikk. Danningsteoretikere har – ut fra maktkritiske perspektiver – knyttet sammen det kritiske og det konstruktive i spørsmålet om hvordan skolen kan møte aktuelle utfordringer som miljøkrisen (Ferrer et al., 2019; Hellesnes, 1975; Imerslund, 2000; Klafki, 2014). De peker på strukturelle hindringer, men er det mulig å bryte ut? Her følger vi tråden fra Gramsci til Freire: Kan systemkritisk tenkning bidra til frigjøring fra hegemoniet?

Spørsmålet som gjenstår, er om det er grenser for skolens evne til å romme systemkritikk, og om Greta derfor også *må* ut av skolen. Dette tar vi opp til slutt, med støtte i Foucault.

## Materiale og metode

Hvis det finnes en konflikt mellom systemkritikk og systemlegitimering i skolen, blir det avgjørende å identifisere hvilken – eller hvilke – forståelser av kritisk tenkning som preger styringsdokumentene. Disse utgjør vårt empiriske materiale og leses i lys av debatt om og forskning på kritisk tenkning i en skolekontekst.

Vi begynner med å analysere hvordan kritisk tenkning operasjonaliseres i formålsparagrafen, Stortingsmelding 28, som kom forut for fagfornyelsen, og læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020*, heretter omtalt som fagfornyelsen. Vi tar for oss både den overordnede delen og læreplanene i enkeltfag. Her vil en diskursanalytisk tilnærming være naturlig. Diskurser er bestemte måter å snakke om og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Diskurser er samtidig en form for sosial praksis som reproducerer og endrer viten og maktreasjoner: Ikke bare avspeiler diskursene en sosial virkelighet, de er også konstituerende for denne (Fairclough, 1992). Derfor vil en diskursanalyse av kritisk tenkning i styringsdokumentene kunne si noe om rammene som settes for kritisk tenkning i skolens praksis.

Diskursanalyse er en rekke tilganger fra ulike fagfelt som understreker forholdet mellom språk og makt, mellom viten og sosial handling (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9–14): Språk skaper virkelighet. Konstruksjonen av hva kritisk tenkning er i skolens styringsdokumenter, får dermed sosiale konsekvenser. Innen diskursanalysen finner vi ulike vektlegginger av hvorvidt og hvordan språket og diskursene gjenspeiler en sosial virkelighet (Jørgensen & Phillips, s. 28–29). Foucaults og Norman Faircloughs (1992) mellomposisjon, hvor også makten konstituerer diskurser, synes rimelig og fruktbar i en diskursanalyse av styringsdokumenter. I tråd med Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori vil et premiss i analysen være at diskurser aldri er fastlåste, men omformes i møtet med hverandre, og at de slik søker en hegemonisk posisjon (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 60).

Fastslåingen av hva kritisk tenkning betyr i skolens styringsdokumenter, kan således bli forstått som en diskursiv kamp. Konkret vil vi se hvordan ulike ord er knyttet opp mot hverandre og slik utgjør egne meningsfelt eller diskurser. Som politiske styringsdokumenter flest rommer læreplaner ulike ståsteder og perspektiver (Ott, 2019, s. 37). Dokumentene er dessuten normative kilder som i liten grad beskriver kritisk tenkning i skolens praksis. Begrepene i dokumentene gjenspeiler likevel bestemte samfunns- og maktinteresser, og diskursanalysen leder derfor videre til sosiologi og maktteori. Først når denne tolkningshorisonten er etablert, kan vi vende tilbake til spørsmålet om systemkritikkens vilkår i klasserommet.

## Kritisk tenkning i skolens styringsdokumenter

Kritisk tenkning er sammen med tverrfaglige temaer som bærekraft og demokrati viktige elementer i fagfornyelsen, som av utdanningsmyndighetene betegnes som et verdiløft (Kunnskapsdepartementet, 2019, 18. november). Flere har pekt på de sterke føringene OECD og 21st Century skills legger for den norske skolen (jf. Sjøberg, 2014). Elevene skal tilegne seg kompetanse for å håndtere en usikker framtid med rask teknologisk endring, og her er kritisk tenkning sentralt.

Ser vi på det viktigste styringsdokumentet av alle, *Opplæringslovens formålsparagraf*, sies det kort og programmatisk at elevene «skal lære å tenkje kritisk og handle etisk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Et sentralt spørsmål blir da: Hvilken betydning legger de andre styringsdokumentene i begrepet «kritisk tenkning»? Som vi skal se, kan det leses to ulike diskurser om kritisk tenkning ut av disse dokumentene.

### Kritisk tenkning som systemkritikk – et mål?

I første omgang skal vi se hvordan kritisk tenkning blir framstilt i Stortingsmelding 28 (2015–2016), *Fag – Fordypning – Forståelse*:

Opplæringen skal utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24)

Her synes det som kritisk tenkning i stor grad blir koblet til systemkritikk. Selv om maktstrukturer ikke nevnes spesifikt, ligger det implisitt i formuleringene om at elevene skal problematisere «samfunnet rundt seg» og vurdere «vedtatte sannheter». I dette ligger en form for systemkritikk som innebærer å undersøke synlige og usynlige maktforhold og strukturer i samfunnet (jf. Lorentzen & Røthing, 2017, s. 121 om normkritikk). Her lyder også et ekko av Hellesnes' krav om å problematisere samfunnet som totalitet (Hellesnes, 1969, s. 28). I hvilken grad gjenspeiler læreplanverket disse føringene?

I *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*, som utdyper verdigrunlaget i fagfornyelsen, betones under overskriften «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» at «Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Når det på samme side hevdes at etisk bevissthet er «å veie ulike hensyn mot hverandre», peker dette mot et ønske om toleranse og mangfold i klasserommet. I hvilken grad dette også innebærer systemkritikk, er uklart: Verdier som balanse og aksept for uenighet kan også tenkes å støtte opp under harmonisering og implisitt systemlegitimering.

Under «Kompetanse i fagene» hevdes det videre at «Refleksjon og kritisk tenking heng

saman med utvikling av haldningar og etisk vurderingsevne.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14). Denne sammenkoblingen antyder en forståelse av kritisk tenkning som noe autonomt; for å kunne vurdere noe etisk må vi aktivt ta stilling til *noe*. Dermed kan dette peke i retning av en systemkritisk forståelse av kritisk tenkning, men det er i så fall implisitt.

Det er derfor ikke uten videre klart hvorvidt *Overordnet del* har tatt til seg de systemkritiske føringene fra Stortingsmelding 28. Som vi skal se senere, synes det som om en annen forståelse av kritisk tenkning vektlegges i denne delen av læreplanverket. Men beveger vi oss til fagfornyelsens tverrfaglige temaer «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling», blir bildet kanskje litt klarere. I stor grad gjenspeiler «Demokrati og medborgerskap» samme normative dobbelthet som vi så i *Overordnet del*, når det sies at elevene «skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 17). Det er en sterk normativ føring om demokratiet som verdi, samtidig som det åpnes for systemkritiske perspektiver på at styreformen aldri blir «ferdig». Formuleringen «håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» går igjen i flere fag i dette tverrfaglige emnet; i kroppsøving skal elevene «øve opp kritisk tenking og lære å handtere meningsbrytninger og respektere usemje» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 41).

Under det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling» nevnes ikke kritisk tenkning eksplisitt, men er implisitt til stede i føringene om å se sammenhenger mellom individ og samfunn, det lokale og globale og menneske og natur, samt utviklingen av handlingskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.17). Under norskfaget sies det imidlertid tydeligere at ved å «lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 25).

Ser vi på de overordnede føringene for kompetansemålene i enkelte fag, kalt «kjerneelementer», vil vi finne en innsnevring og konkretisering av kritisk tenkning som systemkritikk:<sup>1</sup> Særlig i samfunnsfag står dette sentralt når et kjerneelement kalles «Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger». Her framheves det maktkritiske: at elevene skal «analysere korleis makt og maktrelasjonar har verka og verkar inn på ulike forhold i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 47). Av andre fag peker KRLE seg ut. Under kjerneelementet «Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder» sies det slik: «[Elevenes] forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 75).

Oppsummert kan vi si at det systemkritiske perspektivet var tydelig formulert i Stortingsmeldingen forut for fagfornyelsen, men at læreplanverket er mer sammensatt når man beveger seg fra programerklæring til operasjonalisering. En systemkritisk diskurs avtegner seg tydeligst i kjerneelementene for samfunnsfag og KRLE, mens læreplanverket ellers synes å framheve en norm om respekt for meningsmangfold.

### Den formal-vitenskapelige diskursen: kritisk tenkning som middel

I skolens styringsdokumenter kan vi tidvis møte en spenning mellom overordnede verdier og praktisk operasjonalisering i klasserommet. Stortingsmelding 28 fastslår at kunnskaper og ferdigheter skal måles i kompetanse i fagenes læreplaner – mens utviklingen av holdnin-

1. Ordet systemkritikk brukes ikke i dagens planer, men var nevnt sammen med systemforståelse i et høringsutkast om kjernelementer i samfunnsfag for i videregående opplæring under punkt 2.4. Sammenhenger og samfunnsforming (Utdanningsdirektoratet, 2018, 5. mars).

ger som vanskelig lar seg måle, skal ivaretas i de overordnede delene av læreplanverket. Dette betyr at lærere må ta i bruk hele læreplanen for å se bredden i mandatet og formålet med arbeidet (Jegstad et al., 2019). Det gir også grunn til å spørre om kritisk tenkning operasjonaliseres på måter som innsnevrer det systemkritiske potensialet. Vagheten når det gjelder systemkritikk kan henge sammen med at en annen forståelse av kritisk tenkning har fått en dominerende plass i fagfornyelsen, nemlig den forståelsen idéhistorikeren og pedagogen Beate Børresen (2020) omtaler som teknisk med vektlegging av logikk, form og ferdigheter snarere enn spørsmål om objektivitet, sannhet og rett.

*Overordnet del* fastslår i avsnittet «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» at opplæringen må «søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkingen som kreves for å utvikle ny kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Med andre ord vektlegges balansen mellom autorativ kunnskap og utforskning. Videre sies det at elevene på en «undersøkende og systematisk måte» skal lære å bruke fornuften:

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10)

Her beskrives kritisk tenkning som «et vitenskapelig verktøy til utforskning og granskning» (Ott, 2019, s. 38). Samtidig kobles kritisk tenkning til kompetansebegrepet senere i *Overordnet del*: «Kompetanseomgrepet omfatter òg forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking i fag, noko som er viktig for å forstå teoretiske resonnement og for å utføre noko praktisk.» Kritisk tenkning knyttes her ikke til utforskning, snarere til tilegnelse av teoretiske resonnementer (jf. Ott, 2019, s. 38). Beveger vi oss videre til fagene, finner vi en vektlegging av kritisk tenkning som innsikt i og tilegnelse av metodiske prosedyrer: I språkfagene synes kritisk tenkning primært å være rettet mot kritisk lesning av tekster, som kildekritikk. Både i norskfaget og i engelskfaget skal elevene reflektere rundt tekstens påvirkningskraft og troverdighet og utvise digital dømmekraft i kommunikasjon med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23, 69). Selv om det er et mulighetsrom for systemkritikk her, synes altså kritisk tenkning primært å være knyttet opp mot en metodisk tilnærming.

I realfagene er søkelyset klart rettet mot tilegnelse av naturvitenskapelige/matematiske tenkemåter og metoder. I et av kompetansemålene for naturfag (10. trinn) skal for eksempel elevene med utgangspunkt i dagsaktuell forskning kunne «drøfte hvordan ny kunnskap genereres gjennom samarbeid og kritisk tilnærming til eksisterende kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 65). Her vektlegges altså utviklingen av elevenes kunnskapssyn, men også argumentasjon framheves som en sentral ferdighet. Kompetanse i naturfag skal gi «grunnlag for å forstå og være kritisk til argumentasjonen i samfunnsdebatten» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 62). I matematikk betones det at elevene skal lære å vurdere gyldigheten av funn som bygger på datasett og tallmateriale: «Slik kompetanse er viktig å for å kunne formulere egne argument og delta i samfunnsdebatten.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 32). Realfagene skal altså lære elevene å kunne «dekodere» maktens språk: Prosedural kunnskap er makt!

Vi ser altså at en formal-vitenskapelig diskurs avtegner seg tydelig i styringsdokumentene. Gjennom formale ferdigheter som argumentasjon, kildekritikk og et vitenskapelig kunnskapssyn skal elevene kunne delta i og forme samfunnet. I den forstand kan vi hevde at også den formal-vitenskapelige diskursen identifiserer midlene til å utøve systemkritikk, men uten at koblingen formuleres eksplisitt.

### Systemkritikk fordrer etikk

Samlet sett synes det som om styringsdokumentene bygger på en forståelse av kritisk tenkning både som systemkritikk og som fundert i vitenskapelig metode. Alt i alt kan vi likevel hevde at de systemkritiske føringene er vagere enn de vitenskapelige, og at de i større grad åpner for fortolkning. Det trenger ikke dreie seg om alternative forståelser; man kunne også hevde at det normative handler om mål og det vitenskapelige om midler (jf. Jegstad et al., 2019).

De to forståelsene eller diskursene kan fortolkes ved hjelp av Mouffe og Laclaus diskursteoretiske perspektiver: Der den systemkritiske diskursen framstår som uklar og til dels annektert av et toleranseideal, er den formal-vitenskapelige diskursen langt mer tydelig når den fastslår hva kritisk tenkning skal være. I den diskursive kampen synes det dermed som om den formal-vitenskapelige diskursen har en hegemonisk posisjon i skolens styringsdokumenter.

Børresen (2020) påpeker at kritisk tenkning i utdanningsfeltet ofte reduseres til en teknikk som skal hjelpe elevene med å løse problemer og respektere andre, eller enda snevrere til kildekritikk. I fagfornyelsen ser vi nettopp at kritisk tenkning gjerne kobles sammen med kildekritikk. En framstilling av kritisk tenkning med vekt på det formelle finner vi også hos Ferguson og Krange (2020), som framhever argumentasjon, strategisk kildevurdering og kunnskapssyn som sentrale bestanddeler.

Ifølge Børresen er dette viktig, men ikke tilstrekkelig. Hun framhever i tillegg det filosofiske ved det kritiske, at tenkning handler om å fremme det gode, det vil si det som er sant og rett: «Å tenke kritisk handler om å dømme eller ta stilling til noe, basert på kriterier.» Ved å problematisere vektleggingen av ferdigheter framfor etisk refleksjon, reiser altså Børresen implisitt spørsmålet om systemkritikkens vilkår i skolen.

Evnen til å vurdere argumenter og kilder ut fra vitenskapelige kunnskapssyn kan sies å være grunnleggende for en rasjonell systemkritikk som ikke hviler på konspirasjonsteorier. Det springende punkt er likevel om midlene får sin egenverdi, som sett sammen med idealet om toleranse og mangfold, gjør dem sårbare for å annekteres av ulike normative interesser – ikke bare systemkritiske, men også systembevarende.

Hvis etisk bevissthet begrenses til avveining av hensyn, står man i fare for at det prosedurale – middelet – blir et mål. I dag refereres det ofte til fenomenet «uenighetsfellesskap», som kan synes å framstå som et ideal i seg selv. Men da Lars Laird Iversen introduserte begrepet, var det ikke som betegnelse på et endelig etisk mål, men som beskrivelse av en gruppe som ikke deler felles verdier og likevel må samarbeide om en felles utfordring (Iversen, 2014). At man erkjenner uenighetsfellesskapet, betyr ikke at man er i mål. Men å skape aksept for prosedyrer – samarbeidsformer i et klima av mangfold og toleranse – er mindre kontroversielt enn å skape aksept for et konkret miljøpolitisk standpunkt, som å stanse utvinning av fossil energi. Her kan det synes som om styringsdokumentene «holder igjen»: Man operasjonaliserer de etiske midlene – samtaleprosedyrene – men ikke det etiske målet.

Alt i alt finner vi dermed en dreining fra en normativ til en mer instrumentell diskurs rundt kritisk tenkning i styringsdokumentene. Mens formålsparagrafen i opplæringsloven nevner eksplisitte etisk-politiske verdier, møter vi i andre dokumenter en operasjonalisering i retning av det formale og tekniske: kritisk tenkning som det å vurdere ulik viten og ulike posisjoner. Til tross for «etisk bevissthet» som overskrift, finner vi ikke et etisk forpliktende imperativ, men en øvelse i selvstendig tenkning og toleranse. Hvis kritisk brukes til å håndtere interessemotsetninger knyttet til bærekraft, kan det synes som én etisk norm – idealet om toleranse og mangfold – i praksis kan trumfe en annen: selve imperativet om kamp for klimaet.



En vanlig innvending mot den diskursanalytiske tilnærmingen, ofte fra materialistisk hold (jf. Kjeldstadli, 1997), er at språk alene ikke skaper virkelighet. Likevel er det grunn til å understreke at styringsdokumenter har dette som formål: De er normative dokumenter som søker å forme en sosial praksis. Det videre spørsmålet blir da ikke bare om denne hegemoniske posisjonen får sosiale konsekvenser i klasserommet, men i tråd med Faircloughs kritiske diskursanalyse, hvilke maktforhold dette hegemoniet avspeiler. Dermed nærmer vi oss sosiologien. Neste trinn blir å følge opp diskursanalysen ved å relatere den til sosiologisk teori i et maktperspektiv og dermed bidra til en drøfting av kritikkens vilkår i skolen.

### Kritisk tenkning i sosiologisk perspektiv

Hvordan kan ulike sosiologiske teorier forklare sosiale fenomener og variabler knyttet til skolens kontekst og systemkritikkens vilkår på ulike nivåer (Boudon, 1991)? Vilkårene er ikke endelig gitt med ordene; diskursene må leses i kontekst, altså gjøres til gjenstand for analyse i et kunnskapssosiologisk perspektiv. En første innfallsport til selve fenomenet systemlegitimering vil være Gramsci med begrepet hegemoni (Gramsci, 2003). Det melder seg når vi skal belyse vilkårene for systemkritikk i klimaspørsmålet, og vi går inn i spørsmålet via en drøfting av klimapedagogikkens rammevilkår.

Systemkritikkens vilkår handler likevel ikke bare om hegemoniske samfunnskrefers eller maktinteressers plass i skolen, men også om hvordan utdanningssystemet legitimerer hele samfunnets struktur. Det handler om samfunnskontekst forstått som elevers sosiale forutsetninger og bakgrunn og kan belyses via Bourdieu (2010; Bourdieu & Passeron, 1990). Bourdieus «grand theory» forklarer relasjonen mellom aktør og struktur med begrepet habitus, som formes av aktørens tilhørighet til et sosialt felt og sammensetning av økonomisk, sosial, kulturell og symbolsk kapital (Bourdieu, 2010, s. 84). Habitus manifesteres som kroppsliggjorte sosiale strukturer, som «strukturerte strukturende strukturer». Disse setter rammer for vårt handlingsrom og er seigt foranderlige (Bourdieu & Wacquant, 2007, s. 139). Kritisk tenkning i skolens kontekst kan slik være en type kulturell kapital, og sanksjonering av uønsket kulturell kapital kan virke ekskluderende og ses som symbolsk vold (Bourdieu & Passeron, 1990).

Foucault (1995, 1997/2007) ser vilkårene for systemkritikk i utdanningssystemet som diskurser. Systemets makt finnes i diskurser som produseres og opprettholdes av aktørene i systemet, som byråkrater, elever og lærere. På den måten analyseres skolen som en arena for maktutøvelse og disiplinering, men samtidig som et frirom der vi kan få oversikt over vår egen kunnskap. Her adresseres både vilkårene for kunnskapsproduksjon og selve kunnskapen som bidrar til at alle er delaktige i en diskursiv praksis. Samtidig ser Foucault kritikk som en dygd, altså danning (Foucault, 1995, 1997/2007).

### Gramsci: Fagfornyelsen som uttrykk for hegemoni?

Vilkårene for systemkritikk i skolen henger sammen med hvilken makt samfunnssystemet utøver der. Gramscis begrep *kulturelt hegemoni* viser til hvordan dominerende klasser i samfunnet opprettholder sin posisjon ved delvis å imøtekomme kravene fra andre klasser og sosiale grupper gjennom statlig styring (Gramsci, 2003; Simon, 1991). Fagfornyelsen kan tolkes som et resultat av en slik hegemonisk strid, etter gjentatte høringer og bred deltakelse fra aktører i utdanningssystemet og sivilsamfunnsorganisasjoner.

I lys av Gramscis hegemonibegrep kan vektleggingen av tverrfaglige temaer og imøtekomme av krav fra sivilsamfunnet, spesielt når det gjelder bærekraftig utvikling, bidra til å opprettholde forestillingen om Norge som en forkjemper for bærekraftig utvikling i en linje

fra Brundtland-kommisjonen, samtidig som oljeutvinningen fortsetter. Man kan spørre om det virkelig er ønskelig fra statens side med for mye systemkritikk i utdanningssystem og samfunn, fordi dette kan virke undergravende og skape uro i den sosiale orden.

Hvordan viser så hegemoniet seg i skolen? I en svensk studie om bærekraftundervisning mente lærere at det var akseptabelt å oppfordre elevene til individuelle handlinger som kil-desortering, men at det lå utenfor deres mandat å oppfordre til redusert kjøttforbruk eller å melde seg inn i politiske organisasjoner (Straume, 2017, s. 137–142). I en annen studie uttrykte norske lærere at de syntes klimaundervisning var utfordrende (Straume, 2017, s. 79). Filosofen Ingerid S. Straume knytter dette til prinsippet om at skolen skal inkludere alle uavhengig av politisk standpunkt. Miljøspørsmål har tradisjonelt blitt sett som venstresidas prosjekt, noe som forklarer at lærere vegrer seg for å gå inn i politiske og strukturelle spørsmål. Liberal pedagogisk filosofi framholder barnets rett til å velge livsvei uavhengig familiens og skolens verdier. Samtidig er det problematisk dersom vesentlige spørsmål som angår fellesskapet reduseres til den enkeltes livsvalg og preferanser fordi det fratarn barn og unge handlingsmuligheter til å påvirke sin egen framtid. Det bidrar dessuten til å avpolitiserer spørsmål som krever strukturelle, politiske og økonomiske endringer (Straume, 2017, s. 144). Denne formen for undervisning, kan vi hevde, er ikke upolitisk, men derimot systembevarende.

Hva er så mulig? Straume viser til en tradisjon som har posisjonert seg som systemkritisk, nemlig den radikale økopedagogikken. Der miljølære har vektlagt nærmiljøet, vil økopedagogikken oppsøke problemets rot, men dette vil representere et altfor stort steg for en felleskole som skal forsøke ikke å støte noen og som er avhengig av kompromisser for å oppnå legitimitet. Straume argumenterer for at så lenge den radikale økopedagogikken insisterer på å være *antihegemonisk*, kan den ikke bli mainstream (Straume, 2017, s. 97–102). Den vil derimot kollidere med en hegemonisk fortelling som tjener bestemte maktinteresser. «Den store norske fortellingen» bygger på troen på at oljeutvinning og bærekraft kan forenes. Denne dobbeltheten støttes av næringsliv, fagbevegelse og politiske partier med bred oppslutning. Straume viser også til at «befolkningen i land som tjener på klimaskadelig aktivitet, er mer innstilt på å bagatellisere eller fornekte virkningene» (Straume, 2017, s. 50).

Med Gramscis begrepsapparat kan vi her tale om en «historisk blokk»; en allianse av klasser med potensielt motstridende interesser, som likevel ser fordelene av samarbeid (Gramsci, 2003; Simon, 1991). Norsk oljepolitikk er imidlertid ikke rasjonell, påpeker Straume (2017, s. 192), og dette kan avsløres av kritisk tenkning. Gramsci peker også på mulighetene for å skape et mothegemoni i sivilsamfunnet som kan føre til endring av de hegemoniske strukturene. Her spiller «organisk intellektuelle», som for eksempel lærere, universitetsansatte og fagforeningsledere en viktig rolle i bevisstgjøringsprosessen (Simon, 1991).

Gramscis tanker finner vi igjen i Paolo Freires utlegning av «De undertryktes pedagogikk», der den revolusjonære læreren innehar potensial til å overkomme utdanningssystemets reproduksjon av dominerende ideologi (Rodriguez & Smith, 2013, s. 71). Såkalt «bankundervisning» innebærer at kunnskap overføres innenfor en hierarkisk relasjon mellom lærer og elev, noe som bidrar til systemlegitimering. Innenfor en frigjørende pedagogikk vil derimot utforskende dialog mellom likeverdige parter kunne bidra til systemendring dersom partene engasjerer seg i kritisk tenkning (Freire, 2003). På den måten står lærerne i et spenningsforhold: Må elevene ut av skolen for å fremme reell systemkritikk eller kan lærerne ivareta normkritikken det åpnes for i læreplanverket? Til denne diskusjonen bringer også Ole Andreas Kvamme inn et relevant perspektiv når han ser skolestreikene for klima som brudd med utdanningssystemets hegemoni, som i sine politiske prioriteringer ikke inkluderer elevenes framtidige interesser (Kvamme, 2019, s. 23).

### Bourdieu: Kritisk tenkning som habitus og symbolsk vold?

Videre kan vi spørre om alle elever har like vilkår for å utøve systemkritikk. Hva med elever som ikke evner, sågar ikke ønsker å tilegne seg maktens språk (Bourdieu & Champagne, 1996)? Er både vitenskapelig tenkemåte og opprør primært de skoleflinkes arena? Selv om en grunnleggende verdi i norsk utdanningssystem er likhet og like muligheter, viser gjentatte studier at utdanningssystemet reproducerer eksisterende sosiale forskjeller (Bakken & Elstad, 2012; Kindt, 2017). Bourdieus (1990, 1984) teori om produksjon og reproduksjon av kulturell kapital i utdanningssystemet kan brukes til å analysere hvordan elevenes sosiale bakgrunn påvirker hvor kritiske de kan tillate seg å være eller har kapasitet til å være i sin tenkning.

Habitus strukturerer aktørene mer enn aktørene selv strukturerer habitus, og blir slik et organiserende prinsipp for alle handlinger (Bourdieu, 2010, s. 18). Dette betyr at sosial bakgrunn og oppfattet spillerom avhenger av kapitalsammensetning framfor aktørenes egne valg. For å kunne beherske kritisk tenkning må elevene i Bourdieus forstand ha en bestemt type kapitalsammensetning i sin habitus, en bestemt type kulturell kapital. Forutsetningene for dette er ulike. Bourdieus sosiologi kan si noe om utdanningssystemets påvirkning på elevenes muligheter til å være systemkritiske gitt deres situerte muligheter ut fra habitus og felt. Teorien kan kritiseres for å være statisk og beretter lite om elevenes potensial for læring. Habitus er imidlertid ingen deterministisk størrelse, men kan si noe om elevenes vilkår for å tilegne seg og utøve kritisk tenkning i skolen.

Med Bourdieu kan vi si at kunnskap og maktens språk er kulturell kapital og at skolens innhold er en subtil maktdemonstrasjon som innebærer symbolsk vold (Bourdieu & Passeron, 1990). Elever med privilegert bakgrunn bidrar systembevarende gjennom en mild systemkritikk, mens skoletaperne individualiserer egen resignasjon og ser ikke vilkårene for systemkritikk (Bourdieu & Champagne, 1996). Kulturell kapital kan således ses som en skjult ressurs i det norske samfunnet (Vassenden & Jonvik, 2019). Den er nødvendig for å kunne tilegne seg og dekode maktens språk og inngår dermed som vilkår for systemkritikk. Kulturell kapital kan også benyttes for å oppnå hegemoniske samfunnsposisjoner i voksenalivet.

Videre fastholder Bourdieu at utdanningssystemets sanksjonering og premiering av kulturell kapital bidrar til å reproducere ulikhet (Bourdieu & Passeron, 1990). Her skiller sosiologien og pedagogikken lag, da sosiologiske analyser hos Bourdieu viser at endring er vanskelig, mens pedagogikken anser læring som en mulig og ønskelig endring (James, 2015). Mens Bourdieu beskriver samfunnsstrukturer som seige og maktens dominans som nærmest statisk, gjør pedagogikkens perspektiv på læring og forandring kritisk tenkning til et verktøy for sosial endring. Samtidig er Bourdieu opptatt av at samfunnsvitenskap kan skape bevissthet om hvordan sosiale strukturer virker, altså kritisk tenkning, slik at individet kan bryte ut av egen habitus (Bourdieu, 2010; Bourdieu & Wacquant, 2007, s. 49).

### Foucault: Kunsten ikke å la seg styre

Empirien i vår diskursanalyse av kritisk tenkning i læreplanene støtter Børresens kritikk av hvordan kritisk tenkning i skolen reduseres til form og ferdigheter for å unngå tvil (Børresen, 2020). Empirien kan sies å bringe fram vaghet og tvisyn om hva kritisk tenkning i skolen egentlig innebærer, nettopp fordi kritisk tenkning i vår lesning av læreplanene både er systemkritikk og formal-vitenskapelig tenkning. Da kan et teoretisk perspektiv som Michel Foucaults, som dekonstruerer det vante og ser på kritikkens vesen, bidra vesentlig og muliggjøre den aktive bevegelsen fra formale ferdigheter til fundamental kritikk (Foucault, 1980; 1995; 1997/2007). Kan skolen utvikle elevenes kompetanse i det å tenke kritisk nok til å

tenke autonomt? Foucaults teori ser på statens styring av skolebarn gjennom pedagogikken i det han betegner som *governmentalization*, altså at staten overtar makten over barna, og en første definisjon av kritikk er «*the art of not being governed so much*» (Foucault, 1997/2007, s. 44–45). Slik kan kritisk tenkning ses som makten til autonomi i eget vitensfelt, men innenfor diskurser som skaper makt. Diskursene i Foucaults forstand kan også leses som vilkår for systemkritikk. Kunsten ikke å la seg styre krever en sterk sak. Klimasaken for Greta Thunberg og klimastreikende elever er nettopp en slik sak.

Foucault ser kritikk som en dygd. Ved å undersøke makten oppnår subjektet en viss autonomi, men er samtidig med på å opprettholde maktens diskurser (Foucault, 1997/2007). Ved å avmyndiggjøre eller redusere den kritiske tenkningen til kun kapasitet og kompetanse, eller ferdigheter innen argumentasjon, fjernes vesentlige muligheter til opprør, brudd og diskontinuitet. Kritikk og utøving av kritisk sans forbindes hos Foucault med Kants Aufklärung som «*a certain minority condition in which humanity was maintained and maintained in an authoritative way*» (Foucault, 1997/2007, s. 47). Foucault trekker linjene til den kritiske sosiologien ved Frankfurterskolen og Habermas, fordi han framhever betydningen av en etisk grunntanke i vitenskapen og kritikken, med vekt på makten i språk og strukturer. Foucaults perspektiv er en vitenskapsteori og kritiserer dermed hva vi anser som kunnskap.

Den kritiske tenkningen må følgelig ha et dypt etisk fundament og kan ikke reduseres til instrumentell kapasitet. Kan det likevel tenkes at kritikken, beskrevet av Foucault som en etisk forpliktelse, en dygd, kan danne elevene til selv å bryte ut og utvikle egne motdiskurser (Foucault, 1997/2007)? I fagfornyelsens kjerneelementer i samfunnsfag vektlegges det maktkritiske, og i KRLE vektlegges «etisk refleksjon». Er dette sett med Foucault som linse, maktens språk for å ivareta sin egen diskurs?

Bidrar Greta Thunberg til å snakke maktens eget språk når hun taler i FN's generalforsamling og overveldes i pausen av statsledere som vil ta selfie med henne, eller kjører hun en kritisk motdiskurs mot maktens fortellinger om klima, som med utsagnet: «Antingen överlever vi som civilisation, eller så gör vi det inte. Det räcker inte längre att göra allt vi kan. Vi måste nu göra det omöjliga. Och det är upp till dig och mig» (Thunberg, 2020).

De sosiologiske teoriene har altså bidratt til å problematisere vilkårene for kritisk tekning med ulik vektlegging av relasjonen mellom system og aktører. Gramscis bidrag belyser hvordan skolen som system representerer et kulturelt hegemoni. Lærerens vilkår for undervisning av systemkritikk ut fra læreplanen er derav begrenset, men kan løses dersom vi bringer inn Freires frigjørende pedagogikk.

Bourdieu's teori om kulturell kapital løfter fram begrensninger i elevenes agens når det gjelder kritisk tenkning på tvers av den kulturelle kapitalen som belønnes i skolen. Han peker på kulturelle og systemmessige faktorer for kulturell reproduksjon og følgelig symbolsk dominans. Bourdieus perspektiv er velegnet til å analysere betydningen av rådende klasse- og maktforhold i kritisk tenkning, grunnet de overordnede perspektiver som systemkritikken fordrer, men er mindre egnet til å forklare hva som fremmer læring av kritisk tenkning i klasserommet.

Foucaults perspektiv bringer inn to vesentlige dimensjoner i analysen av kritisk tenkning: Det første er hvordan diskursen om kritisk tenkning i skolen preges av politisk makt i systemet og samtidig opprettholdes av feltets aktører. Det andre er hvordan kritikken som filosofisk dygd skaper autonomi for den enkelte. Som maktkritikk for hele vitensfelt stilles spørsmålet om hva som er vesentlig kunnskap og sannhet (Foucault, 1997/2007, s. 47). Foucaults to spor om makten i systemet og kritikken som dygd vil være vesentlig for vår diskusjon om vilkårene for systemkritikk i skolen.

## Diskusjon: Systembevaring eller systemkritikk i skolen?

Hva er vilkårene for systemkritisk tenkning innenfor skolens rammer? I fagfornyelsen har vi funnet to ulike diskurser om kritisk tenkning; en vag systemkritisk og en langt mer tydelig formal-vitenskapelig diskurs. Diskursanalysen antyder dermed at det systemkritiske aspektet av kritisk tenkning synes å ha dårligere vilkår i klasserommet enn den teknisk orienterte.

Sosiologisk teori har bidratt til å belyse betydningen av kontekstene elevene står i knyttet til et hegemoniperspektiv (Gramsci). Men den viser også kompleksiteten i at ikke alle elever har forutsetninger, habitus eller interesse i å være maktkritiske (Bourdieu). Hvilke elever har forutsetninger for å innfri målene om kritisk tenkning både som ferdighet og systemkritikk? Foucault viser hvordan systemkritikk er den del av maktens diskurser koblet til skole som opprettholdes av lærere og elever og peker videre på at å drive kritikk styrker vitensfelt, skaper autonomi og blir slik et frirom for aktørene. Spørsmålet er om dette krever innsikt i de samme sekundærdiskursene som makten bruker, slik at kritisk tenkning både i form av analytiske ferdigheter og normativ bevisstgjøring står i fare for å innlemmes i en systemlegitimerende harmoni.

Vi må nå koble våre resultater til en pedagogisk diskusjon om danning og didaktikk. Sosiologien tar opp strukturene og samfunnets grenser for aktørens handlingsrom for kritisk tenkning, mens pedagogikkens siktemål er mer handlings- og utviklingsorientert fordi læring innebærer endring av posisjon og perspektiver i danning, så også i utvikling av kritisk tenkning. Sosiologenes syn på makt og systemlegitimering kan lede til en viss nøkternhet i spørsmålet om i hvilken grad elever og lærere kan utøve systemkritikk innenfor skolens rammer. Men i tråd med Straume må vi fastholde at det finnes syn på skolen som kritisk utfordrer det harmoniserende og maktlegitimerende.

### Skolen som dannelsesarena og motkultur

«Skolen pålegges oppgaven som vår dårlige samvittighet, som vokteren av de verdier vi ikke selv gidder å etterleve, som bremse på en samfunnsutvikling som bare ruller videre.» Dette konstaterte Alfred Oftedal Telhaug i *Skolen som motkultur*. Skolen tildeles mer og mer en funksjon som kompensatorisk kraft og motkulturell støtrelse (Telhaug, 1987, s. 75).

Kritikk forstått som systemkritikk kan knyttes til skolens dannelsesmandat i tradisjonen fra Jon Hellesnes (1969). Lærerutdanneren Knut Imerslund har brukt Hellesnes' perspektiv til å utfordre skolen: «Dannelse betegner menneskets holdning, kompetanse betegner menneskets beholdning» (2000, s. 108). Vi gjenkjenner spenningen i styringsdokumentenes forståelse av kritisk tenkning: En vekt på det instrumentelle kan skygge for en grunnleggende normativ kritikk og dermed fungere systemlegitimerende.

Klimaspørsmålet er det viktigste bakteppet når pedagogen Per Bjørn Foros og filosofen Arne Johan Vetlesen vil rekonstruere dannelsesbegrepet i et samfunns-etisk perspektiv. Samfunnet er innrettet slik at det gjør mennesker umyndige og forsøk på å bevege dem til myndighet møter omfattende motkrefter (Foros & Vetlesen, 2012). Bringes så disse motkreftene inn i skolen? Foros og Vetlesen kobler til Wolfgang Klafki, som gjør dannelsesbegrepet relevant i forhold til «tidstypiske nøkkelpoblemer»: krig/fred, miljø, sosial ulikhet og tekniske medier (Klafki, 2014, s. 74–79). Ifølge Klafkis kritisk-konstruktive danningsteori er formålet med all utdanning å utvikle selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Dette forutsetter at man kritisk avdekker og problematiserer maktforhold i samfunnet (Klafki, 2014, s. 136), for så konstruktivt å endre samfunnet i tråd med det normative idealet. Gjennom sin analyse av sammenhengen mellom kunnskap og makt knytter Klafki seg til Habermas og Frankfurterskolens kritiske teori (Jensen, 2016, s. 26).

For Klafki forutsetter i allmenndannelsen at alle elever får «en historisk formidlet bevissthet om sentrale problemstillinger i samtiden, [...] innsikt i at alle er medansvarlige for slike problemstillinger [...] og et engasjement til å medvirke til å løse disse problemene» (Klafki, 2014, s. 74, vår oversettelse). Gjennom didaktisk analyse kan læreren komme fram til relevante nøkkelproblemer. Analysen er «kritisk» når den tar utgangspunkt i formålet om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet og hva som hindrer realiseringen av dette, men skolens oppgave er ikke å formidle bestemte løsninger. I tråd med Freire (2003) kan læreren spille en sentral rolle når det gjelder å tilrettelegge for systemkritisk undervisning.

Det springende punkt er igjen hvor langt skolen kan følge elevene fra kritisk analyse til konstruktiv endring. Hva om det nettopp kreves bestemte løsninger som innebærer politiske valg?

### Kritisk tenkning i klasserommet

Studier som berører kritisk tenkning i klasserommet legger vekt på en målrettet tilnærming med dialog, modellering og stillasbygging for å utvikle elevenes ferdigheter i argumentasjon og kildevurdering. Elevene skal sammen med læreren utforske autentiske spørsmål uten fasitsvar ved å vurdere ulike typer kilder og argumenter (Ferguson & Krangle, 2020; Mercer & Littleton, 2007). Denne type undervisning kan potensielt utvikle elevenes evne til å tenke systemkritisk. Men kan den også virke systembevarende?

Spørsmålet om hvor langt man kan drive systemkritikk innenfor skolens rammer er ikke enkelt, vedgår Straume (2017, s. 94). Et kjernespørsmål blir om elevene utdannes til å tenke kritisk og handle etisk på individ- eller samfunnsnivå. Privat kildesortering er viktig, men endrer ikke de strukturene som skaper søppelproblemet. Da kreves politisk – faktisk partipolitisk – handling, og dette utfordrer skolens rolle som integrerende og samlende. I citizenship-forskning har det vært påpekt at undervisning med fokus på individnivå kan bli implisitt systembevarende, da individet må løse problemer innenfor etablerte systemer uten å forholde seg kritisk til maktforhold i samfunnet (Westheimer & Kahne, 2004).

Børresen går inn for å styrke den moralske vurderingsevnen; noe er faktisk riktig, og noe er galt – en nødvendig erkjennelse for å handle miljøbevisst. Men vil en forskyvning fra ferdigheter til filosofi nødvendigvis styrke systemkritikkens vilkår? Forutsetningen er at også den filosofiske diskusjonen kobles til reelle maktforhold. Lims studie (2016) av «high schools» (10.–13. trinn) i Singapore er en interessant inngang til å drøfte de motsetningsfylte måtene kritisk tenkning kan forstås og implementeres på. Landet er et demokrati, men preges også av autoritære trekk og en meritokratisk og markedsstyrt ideologi. Kritisk tenkning har fått økt oppmerksomhet av utdanningsmyndighetene, noe som gjenspeiles i skolens styringsdokumenter og praksis.

Den ene skolen i studien er offentlig med mindre privilegerte elever og følger den statlige læreplanen. Her undervises kritisk tenkning integrert i skolefagene og ikke som egne kurs. For å imøtekomme læreplanens føringer om «høyere-ordens-tenkning» og forberede elevene på de statlige testene, velger lærerne ut relevante kilder og gir detaljerte støttestrukturer for å identifisere argumenter. Temaene er i liten grad koblet til elevenes livsverden og forutsetter kjennskap til saksområdet og avanserte fagbegreper. Mulighetene for selvstendig refleksjon bygd på egne erfaringer og synspunkter er begrenset og virker ekskluderende for elever som strever med å tilegne seg analytiske ferdigheter. Elever yter også motstand mot krevende oppgaver og sier de «helst vil slippe å tenke». Dette er en instrumentell måte å undervise kritisk tenkning på, og den primære hensikten er å utruste elevene med ferdigheter som er nyttige for de statlige testene og kunnskapsøkonomiens arbeidsmarked, hevder Lim (2016).

Den andre skolen har elever fra elitegrupper. Her undervises kritisk tenkning som en del av filosofifaget. Læreren tilrettelegger for argumentasjonsanalyse og gruppediskusjoner, noe som i større grad kan fremme selvstendig kritisk tenkning. Samtidig ligger diskusjonene på et abstrakt teoretisk nivå, der elevene for eksempel skal anvende politiske filosofer til å analysere hypotetiske problemstillinger. Siktemålet er å utvikle elevenes *disposisjon* til å bli kritiske tenkere, en kvalitet som verdsettes hos framtidige ledere. Diskusjonene dreier seg sjelden eksplisitt om samfunn og politikk i Singapore, og når de gjør det, vektlegger læreren en objektiv, balansert tilnærming som hindrer at maktkritiske perspektiver anerkjennes som «offentlig kunnskap». Slik blir undervisningen om kritisk tenkning også på denne skolen systembevarende framfor systemkritisk.

Ved bruk av Basil Bernsteins begrepsapparat viser Lim (2016) hvordan de to skolene opererer med ulike «educational codes». De pedagogiske forskjellene er både et resultat av og bidrar til å opprettholde maktrelasjoner i samfunnet. Elevene fra eliten rustes til globalt næringsliv og lederskap, mens elevene på den offentlige skolen utdannes til lønnsarbeid i en nyliberal markedsøkonomi.

Studiene har interessante implikasjoner for lærerens rolle i utviklingen av elevenes kritiske tenkning. På den ene siden kan en lærerstyrt tilnærming med bruk av støttestrukturer være en måte å differensiere undervisningen på, slik at alle elever kan lære å tenke kritisk i møte med et konkret faginnhold. Samtidig kan en slik tilnærming virke ekskluderende og innebære en form for symbolsk vold dersom det ikke gis rom for erfaringer fra egen livsverden. En mindre lærerstyrt tilnærming kan åpne mer for elevenes egne refleksjoner, men også være en form som er lettere å beherske for elever fra eliten og øvre middelklasse. Ut fra Lims Singapore-studie kan man spørre om en bestemt pedagogisk praksis virkelig utjevner klasseforskjeller og gir alle elever samme tilgang til systemkritisk refleksjon. De to skolene viste seg i siste instans begge å fungere systembevarende, om enn på hver sin måte.

I lys av den diskursive kampen i forståelsen av kritisk tenkning som vi identifiserte i læreplanverket, kan vi tenke oss at undervisning om bærekraftig utvikling i norsk skole kan foregå på liknende vis: Elevene vurderer ulike kilder og analyserer argumenter eksempelvis for og mot norsk oljeboring, uten at det stilles grunnleggende spørsmål ved vår måte å organisere samfunnet på. Følger vi Freire (2003), er dialogisk undervisning nøkkelen til kritisk bevissthet og en frigjørende pedagogikk, men den forutsetter altså et likeverdig forhold mellom partene, der lærerne verken tvinger sine synspunkter på elevene eller avværper systemkritiske perspektiver, slik som i studien fra Singapore. Avslutningsvis kan vi da reise spørsmålet: Hvis skolen, tross sine systemlegitimerende føringer, makter å agere kritisk som motkultur, forsvinner dermed behovet for en motkultur *utenfor* skolen?

### **Avslutning: Burde Greta heller vært på skolen?**

I skolens styringsdokumenter ligger grunnlaget for en radikal systemkritikk, men også føringer som kan virke i motsatt retning. Vår analyse avdekker at den formal-vitenskapelige diskursen og toleranseidealer kan synes å fortrenge den systemkritiske diskursen. Vi kan anta at det er enklere å operasjonalisere prosedyrer enn etiske valg i klasserommet. Midlene får da en egenverdi som gjør dem sårbare for ulike normative interesser – ikke bare systemkritiske, men også systembevarende. Systemkritikk kan derfor komme i bakgrunnen i skolen.

Vår gjennomgang av kritisk tenkning i styringsdokumenter, forskning og praksis, sett i lys av sosiologisk teori, synes å vise at sosiologien kan gi pedagogikken en realitetsorientering: å minne om makten. Skal man mobilisere skolen i et systemkritisk prosjekt, møter man tunge systemlegitimerende krefter. En operasjonalisering med vekt på instrumentelle ferdigheter

framfor normativ refleksjon kan både understøtte et hegemonisk system og favorisere elever med en habitus som harmonerer med dette.

Samtidig kan pedagogikkens danningsteori gi sosiologien impulser til å tenke nytt om hva som faktisk er mulig og hvordan systemkritikk kan realiseres i skolen og i samfunnet. Systemlegitimerende krefter umyndiggjør individet, men gjennom danning kan man utvide handlingsrommet. Myndiggjøring utrunder til handling i overensstemmelse med etiske prinsipper. Selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne er å våge å handle etisk og er noe mer enn operasjonalisering av prosedurale ferdigheter. Kanskje er klasserommet for trangt for en slik myndiggjøring.

Dermed vender vi tilbake til tittelen: Burde Greta heller vært på skolen? Når Erna Solberg roser Greta Thunbergs miljøengasjement og gjør henne til alliert, tilslører hun dette problemet. I Morgenbladets leder, som Solberg-sitatet er hentet fra, kommenteres dette:

Det virker innlysende at hun aldri ville oppnådd engasjementet som Solberg roser, om hun hadde fulgt Solbergs formaning om å bli på skolen. (...) Solberg er ikke Thunbergs allierte, og hvis hun mener innholdet i det Thunberg sier er «flott», kan hun ikke ha hørt etter. Solberg er selve adressaten for Thunbergs kritikk. Og den kritikken – av oljeleting og forbruksvekst – har et solid fundament i forskning. (SI, 2019)

Gramsci pekte på mulighetene for å skape et mothegemoni i sivilsamfunnet, og kanskje dette kan være en foreløpig konklusjon: En systemkritikk kan ikke drives konsekvent innenfor skolens rammer. Greta og elevene måtte ut. De så seg nødt til å forlate skolen for å bedrive kritisk tenkning mens de med Foucaults (1997/2007) syn på kritikk utøver dygd og danning ved «å gjørra det sjæl» og «være ekte», som senmoderne punkere i opprør mot det bestående.

## Om artikkelen

Forfatterne står oppført i alfabetisk rekkefølge og alle har bidratt likeverdig i arbeidet med artikkelen.

## Referanser

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi:10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA Rapport 7). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Boudon, R. (1991). What middle-range theories are. *Contemporary Sociology*, 20(4), 519–522. <https://doi:10.2307/2071781>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge og Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (2010). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, overs.). Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1996). «Skoletaperne»: stengt ute og stengt inne. I A. Prieur (Red.), *Symbolisk makt* (s. 159–166). Pax forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2007). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.



- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppsetting? *Acta Didactica Norge*, 11(3, Art. 6). <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Børresen, B. (2020). Kritisk om kritisk tenkning. *Bedre skole, Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2, 80–83.
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(1), 53–64. <https://doi:10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Ferguson, L. E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(2), 194–205. <https://doi:10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. Harvester Press.
- Foucault, M. (1995). *Seksualitetens historie I. Viljen til viten*. Exil forlag.
- Foucault, M. (2007). What is critique? I *The politics of truth* (s. 41–81). Semiotexte. (Opprinnelig utgitt 1997).
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie, overs.). Gyldendal akademisk.
- Gramsci, A. (2003). From selections from The prison notebooks. I V. Hodgkinson & M. W. Foley (Red.), *Civil society reader* (s. 190–202). <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no/lib/hioa/detail.action?docID=1084867>
- Grauerholz, L. & Bouma-Holtrop, S. (2003). Exploring Critical Sociological Thinking. *Teaching Sociology*, 31(4), 485–496. <https://doi:10.2307/3211372>
- Habermas, J. (1966). Knowledge and interest. *Inquiry*, 9(1–4), 285–300. <https://doi:10.1080/00201746608601463>
- Hellesnes, J. (1969). Ein utdana mann og eit dana menneske. I H. Skjervheim & L. Tuft (Red.), *Pedagogikk og samfunn* (s. 27–53). Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati*. Gyldendal.
- Imerslund, K. (2000). Om dannelse og kompetanse. Hva er skolens oppgave i et nytt årtusen? *Samtiden*, 5–6, 107–120.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskapet: blick på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- James, D. (2015). How Bourdieu bites back: recognising misrecognition in education and educational research. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 97–112. <https://doi:10.1080/0305764X.2014.987644>
- Jegstad, K. M., Jøsok, E., Ryen, E. & Sandvik, M. (2019, 2. august). Kritisk tenkning i klasserommet. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Jegstad, K. M. & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolen naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(3), 297–312. <https://doi:10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Jensen, A. R. (2016). *Veiledningsritualet. En dialektisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode* [Doktorgradsavhandling]. Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde universitetsforlag.
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdriv eller middelklassedriv? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 71–86. <https://doi:10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05>

- Kjeldstadli, K. (1997). Det fengslende ordet. Om 'den språklige vendingen' og historiefaget. I *Valg og vitenskap. Festskrift for Sivert Langholm* (s. 51–77). Den norske historiske forening.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (2. utg.). Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. november). *Forny skolen innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Pressemelding Nr. 259-19. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Grunnskolen. Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2015–2016). *Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Meld. St. 28*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvamme, O. A. (2019). School strikes, environmental ethical values, and democracy. *Studier i pædagogisk filosofi*, 8(1), 6–27. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i1.117967>
- Lim, L. (2016). *Knowledge, control and critical thinking in Singapore. State ideology and the politics of pedagogic recontextualization*. Routledge.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(2), 119–130. <https://doi:10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Routledge.
- NAOB (2020). Systemkritikk. *Det norske akademis ordbok*. Det norske akademi for språk og litteratur. <https://naob.no/ordbok/systemkritikk>
- Opplæringsloven (2018). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](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 (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T. (2020). Den historiske dimensjonen i KRLE-faget. *Prismet*, 71(4), 16. <https://doi.org/10.5617/pri.8355>
- Rodriguez, A. & Smith, M. D. (2013). 18. Antonio Gramsci. Life and impact on critical pedagogy. I J. D. Kirylo (Red.), *A critical pedagogy of resistance: 34 pedagogues we need to know*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61744432.pdf>
- SI [Signatur, lederskribent] (2019, 27. september). Dagens middelaldrende mangler respekt. *Morgenbladet*. <https://morgenbladet.no/aktuelt/2019/09/dagens-middelaldrende-mangler-respekt>
- Simon, R. (1991). *Gramsci's political thought: An introduction*. Lawrence and Wishart.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>
- Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet. Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Res Publica.
- Telhaug, A. O. (1987). *Skolen som motkultur: didaktikk i sosio-historisk perspektiv*. Cappelen.
- Thunberg, G. (2020, 20. juni). *Vi måste göra det omöjliga*. (Audio podcast). Sommar i P1, Sveriges Radio. <https://sverigesradio.se/avsnitt/1515988>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 5. mars). *Siste utkast til kjerneelementer i samfunnsfag videregående opplæring / samfunnsfag videregående samisk*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=369>
- Vassenden, A. & Jonvik, M. (2019). Cultural Capital as a Hidden Asset: Culture, Egalitarianism and Inter-Class Social Encounters in Stavanger, Norway. *Cultural Sociology*, 13(1), 37–56. <https://doi:10.1177/1749975518782244>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen?: The politics of education for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102%2F00028312041002237>