



Kritikk i samfunnskunnskap: rettkomne og bandlagde elever

Ein kvalitativ studie av klasseskilje på ein vidaregåande skule

Critique in Norwegian social studies – pupils with sense of entitlement versus sense of constraint

A qualitative study of social class differences in an upper secondary school

Thomas Noven Eide

Stipendiat, Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

thomas.eide@uib.no

Samandrag

Kritisk tenking er ein føresetnad for politisk danning i den norske einskapsskulen. Samtidig er sosial reproduksjon av klasseskilje eit vedvarande trekk ved det norske utdanningssystemet, noko som reiser spørsmålet om kva rolle klassebakgrunn spelar i danningprosessen. Denne studien ser på to sider ved ulike elevar si deltaking i samfunnskunnskapsundervisinga. For det første korleis elevar møter undervisningssituasjonar der dei lærer ferdigheiter i kritisk tenking, for det andre korleis dei meistrar kritisk tenking i desse undervisningssituasjonane. Studien byggjer på eit fem månader langt feltopphald i to skuleklassar på vestlandet.

Resultata viser for det første at kritisk tenking var lågt prioritert, men kunne observerast i elevaktive undervisningssituasjonar slik som klasseromsamtalar, rollespel og vurderingssituasjonar. For det andre var det betydelege klasseskilje i korleis elevar møtte og meistra kritisk tenking. Fleire av middelklasseelevane møtte faget på ein aktiv måte og meistra kritisk tenking om politiske spørsmål. Til samanlikning hadde elevar med arbeidarklassebakgrunn tilbaketrekt framtoning i undervisningssituasjonane og viste lite kritisk tenking.

Nordamerikansk forskning har kritisert medborgaropplæringa i samfunnskunnskap for å ha ein middelklasse-bias grunna manglande relevans for arbeidarklasseelevar. Funna mine viser at den norske einskapsskulen ikkje skil seg ut på dette punktet. Mikro-mekanismane i skulekvardagen er undersøkt basert på Bourdieu sitt habitusomgrep. Til liks med Lareau (2011) finn eg at middelklasseelevane si framferd er kjenneteikna av «sense of entitlement» og arbeidarklasseelevar av «sense of constraint». Eg omsett dette til rettkomen og bandlagd framferd. Å vere rettkomen er både naudsynt og lønnsamt for å meistre dei krevjande undervisningssituasjonane der kritisk tenking vert utvikla. Artikkelen viser at vilkåra for politisk danning ikkje er like. Kunnskap om korleis samfunnskunnskap er innretta og verkar på elevane, er nødvendig om skulen skal nå målet med å løfte alle til kritisk tenkjande samfunnsmedlem.

Nøkkelord

Kritisk tenking, politisk danning, samfunnsfaglege ferdigheiter, sosial klasse, habitus

Abstract

Critical thinking is a premise for political Bildung in Norway's comprehensive schooling. Simultaneously, social reproduction of class is persistent in the school system, which raises the question of the role social class plays in this formation process. This article investigates this by looking at two traits of pupils' participation in social studies. The first is how pupils engage in teaching situations where critical thinking skills is prominent. The second is how pupils master critical thinking in these teaching situations. The analysis builds on material from a five-month field study in two school classes in western Norway.

The results show that critical thinking had a low priority but could be observed in most student active learning situations such as classroom conversations, role play, and assessment situations. In addition, there are class divisions in how pupils engage in and master such training. For example, most middle-class pupils engaged in the school subject actively and mastered critical thinking about politics. In comparison, most working-class pupils had a withdrawn approach in these teaching situations and showed few critical skills.

North American research has criticized citizenship education for being middle-class biased and lacking relevance for working-class pupils. My findings show that the Norwegian comprehensive school is no different. Building on Bourdieu's concept of habitus, the article investigates the classed micro-mechanisms in school. Like Lareau (2011), the result indicates that middle-class pupils show a sense of entitlement and working-class pupils a sense of constraint. Middle-class traits are both necessary and rewarded in demanding learning situations where critical thinking is developed. The article concludes that the terms for political Bildung are not equal. Knowledge about how social studies is facilitated by class is necessary if the school system is to make everyone critical thinking citizens.

Keywords

Critical thinking, political bildung, social studies skills, social class, habitus

Innleiing

Eit viktig mål i den norske einskapsskulen er ei folkedanning som løftar alle til kritiske og kunnskapsrike samfunnsmedlem (Slagstad, 1998; Bakken, Heggen & Helland, 2016, s. 279). Kritisk tenking er sentralt for at demokratiet skal fungere (Castro & Knowles, 2017) og er viktig for den politiske danninga som skjer i skulefaget samfunnskunnskap (Tønnessen, 1992; Børhaug, 2005, 2014).¹ Teoretisk kan kritisk tenking definerast på ulike måtar, men i samfunnskunnskap handlar det generelt sett om å kunne gjere sjølvstendige vurderingar av trdommar og vedtekne sanningar (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas, 2019). Kritisk tenking er eit paraplyomgrep som viser til ein kvalitet ved tenking som å tre ut av etablerte førestillingar for så å evaluere dei basert på deira opphav, utvikling og formål (Duguid, 1987 i Rabak, 1988, s. 54), på ein måte som er rimelig, reflektert og fokusert på å avgjere kva ein skal tru eller gjere (Ennis, 1987, s. 45). Fleire har peika på at kriterier for kritisk tenking må bli forstått i ein bestemt fagleg samanheng (Bailin & Siegel, 2003, s. 183–186 i Ferrer et al., 2019).

Ferdigheiter kan ein generelt forstå som *kunnskapar i handlingar* (Merleau-Ponty, 1962) og som eit utdanningskonsept kjenneteikna ved ein handlingskomponent. Eit anna trekk ved ferdigheiter er at dei består av taus kunnskap (Polanyi, 2000), på den måten at meistringar føreset intuisjon og erfaring. Tileigning av kritiske tenkjeferdigheter i samfunnskunnskap skjer innanfor einskapsskuletradisjonen sine likskapsprinsipp, der skulefaget er meint å fremje samfunnsdeltaking på like vilkår (Børhaug, 2005; Telhaug, Mediås & Aasen, 2006). I dei reviderte læreplanane LK20, omtala som Fagfornyninga, blir det uttrykt at kritisk og aktivt demokratisk medborgarskap skal få større betydning ved å bli eit tverrfagleg tema i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12–13). Eit spørsmål som kan reisast i denne samanheng, er i kva grad det er mogeleg å ivareta dette ønsket. Ifølgje Bourdieu og Passeron (1990) har middelklasseelvar meir erfaring med akademisk og politisk språk og omgangsformer, og eit spørsmål er om det gjev fortrinn i den politiske danninga i skulen. Analytisk er det her viktig å skilje mellom ferdigheiter, som skulefaginnhald, på eine sida og på den andre sida den sosiale fordelinga og bruken av ferdigheiter, som symbolske ressursar, som kan utløyse gode slik som karakterar og status. Ferdigheitsomgrepet i samfunnskunnskapsemne er sosiologisk interessant fordi dei kan mogeleggjere tilgang til privileger utanfor

1. Satsinga på kritisk tenking er ofte grunngeve med behovet for å ivareta ein offentleg samtale i det liberale demokratiet. Auka klasseskilje kan føre til polarisering, minska samfunnstillit og avle politisk ekstremisme.

skulen, slik som deltakingsmakt og posisjonar. Implisitt kan den tause dimensjonen gjere det vanskeleg for grupper utan erfaring med samfunnsdeltaking å tileigne seg slike ferdigheiter. Empiriske studiar frå Nord-Amerika viser til dømes at medborgaropplæringa i skulen har ein middelklasse-bias fordi ho ikkje er retta inn mot problemstillingar som er relevante for arbeidarklasseelevar sine livserfaringar og identitetar (Schutz, 2008; Tupper, Capello & Seigny, 2010).

I følgjande artikkel spør eg: Kva betydning har klassebakgrunn for tileigning av ferdigheiter i kritisk tenking i samfunnskunnskapsundervising (VG1/VG2)? Studien søker å gje eit bidrag til norsk forskning som har vist at sosial klasse har betydning for unges utdanning, men som ikkje har gått nærmare inn på skulekonteksten i særskilde fag (Bjerrum-Nielsen, 2014; Bakken, Heggen & Helland, 2016; Jarness, 2021, s. 370–371). Studien er teoretisk og metodisk inspirert av Bourdieu sitt teoriapparat og seinare etnografiske studiar av klaseskilje i skulen (sjå Lareau, 2011; Calarco, 2018). Denne tilnærminga inneber at ein studerer emnet samfunnskunnskap som ein del av utdanningsfeltet, der det er viktig å avdekke samhandling i skulekonteksten og kva forventingar elevane møter i praksis, og særleg kva elevane gjer. Samfunnskunnskap er interessant fordi det meir enn før krev forkunnskapar og ei aktiv tilnærming for å meistre det. For å undersøke dette har eg gjennomført eit fem månader langt feltopphald i ein allmenn og ein yrkesfagleg skuleklasse på ein middels stor norsk skule med heterogen elevsamansetning og gjennomsnittlig poenggrense for opptak.

Teori og aktuell forskning

Ulikskap og reproduksjon av klaseskilje i utdanning er sentrale tema i kritisk utdanningsforskning (Apple, Au & Gandin, 2009) og i utdanningssosiologi (Reay, 2010). Her står Bourdieu sitt teoretiske omgrep *kulturell kapital* sentralt, definert i relasjon til omgrepa *felt* og *habitus* (Weininger & Lareau, 2018). Ifølgje Bourdieu (1985) består kulturell kapital av ein aktør sin kjennskap til den dominante kulturen i samfunnet, og evna til å forstå og bruke eit «utdanna», akademisk språk. *Felt* referer til den romlige konteksten sosiale aktørar er posisjonert i, slik som utdanningsfeltet (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1990). Ulike felt har sine logikkar der det skjer ein kamp om klassifisering som regulerer tilgang til posisjonar og gode (Bourdieu, 1984). Sist referer konseptet *habitus* til eit individ sin kroppsleggjorte kulturelle kapital, som kan vere ein umedviten væremåte relatert til individet sin bakgrunn og tilpassing til eit aktuelt felt sin logikk (Bourdieu & Wacquant, 1992). Bourdieu (1977, s. 493–494) hevdar middelklassen oftast har meir kulturell kapital enn arbeidarklassen, og at utdanningssystemet verdsett kulturell kapital. Sidan skulen er ein middelklasseinstitusjon, vil elevar frå middelklassen ha dei beste føresetnadane for å leve opp til skulen sine forventingar, og elevar frå arbeidarklassen dei dårlegaste (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1990). Sidan utdanningssystemet ikkje utliknar, men opprettheld og forsterkar forskjellane, vil utdanningssystemet gjere den pedagogiske overføringa ineffektiv, og utdanningssystemet får ein konservativ profil grunna si nøkkelrolle i å vedlikehalde status quo (Bourdieu, 1974).

Empiriske studiar basert på Bourdieu sine arbeid har vist korleis middelklassehabitus kan utløyse gevinstar i skulen (Lareau, 2011; Calarco, 2018). Ved å trekkje på Bourdieu (1977, 1984) viser Lareau (2011) sin etnografiske studie av utdanningsulikskap i USA korleis klaseskilja i samfunnet er relatert til tilpassinga mellom middelklassekultur og den institusjonelle kulturen i utdanningssystemet. Lareau er særleg opptatt av tilpassingar som skjer mellom ulike sosiale institusjonar og klassar, med vekt på familien. I studien ser ho på tilhøvet mellom heim-skule hos afro-amerikanarar og kvite familiar i nabolag med ulik klasesprofil. Eit sentralt funn er at middelklasseforeldre har ein oppsedingstil fokusert på

«concertet cultivation», på norsk «intensiv kultivering», som kan bidra til at elevane lukkast i skulen (Lareau, 2011). Andreutgåva av boka inkluderer ein oppfølgingsstudie av elevane ti år seinare som viser at middelklasseelevane kom inn på betre skular og fekk betre yrke samanlikna med elevar frå arbeidarklassane (Lareau, 2011). Calarco (2018) har gjennomført ein studie i same tradisjon der ho har observert grunnskuletrinna og mellomtrinna (1.–7. klasse) over en periode på fem år. Samanlikna med Lareau vektlegg ho meir det som skjer i klasserommet mellom elevar og lærarar. Inspirert av habitusomgrepet finn ho at middelklasseelevar viser meir hjelpesøkande åtferd i klasserommet enn arbeidarklasseelevar, noko som utløyser fleire ressursar i skulekvardagen, slik som direktekontakt med lærar (Calarco, 2018). Ho finn også at middelklasseelevane har strategiar til å forhandle med lærarar om undervisingsopplegg og prøver. Både Lareau og Calarco finn at skilje mellom «sense of entitlement» og «sense of constraint», på norsk rettkomen og bandlagd framferd, er eit viktig trekk ved elevhabitus sitt møte med skulen. Dei rettkomne elevane har lettare for å ta ordet og forhandle med lærar og skulen om undervisning og karakterar. Ved å ta ordet i ein skulekontekst får elevar oftare vise fram det dei kan.

Eit viktig poeng er at desse teoretiske konseptta i stor grad er av fransk opphav. Bourdieu sine teoretiske konsept må operasjoniserast nøye til kvar kontekst om dei skal gje gyldige resultat (Weininger & Lareau, 2018, s. 258). Berre slik kan ein teoretisere om prosessane skildra i fransk og amerikansk kontekst har relevans for norsk historisk kontekst prega av ein einskapsskuletradisjon (jf. Telhaug, Mediås & Aasen, 2006) der utdanning er enkeltfaktoren som bidrar til mest sosial mobilitet (Hjellbrekke & Korsnes, 2012).

Norske skule som empirisk kontekst

Ønske om meir aktive kritiske arbeidsmåtar har fått stadig meir plass i samfunnsfaga sine læreplanar dei siste 15 åra. Med innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) var det eit ønske om å redusere passiv faktainnlæring til fordel for kompetanseutvikling. Ved å trene på «Grunnleggjande ferdigheiter i alle fag» skulle elevane bli betre til å uttrykkje seg munnleg og skriftleg, samt kunne lese, rekne og bruke digitale verktøy på ein kritisk måte. Det kritiske er også viktig i læreplanen sin generelle del, som uttrykker verdigrunnlaget i norsk skule basert på opplæringslova. Som eit bidrag til god dømmekraft og læring skal opplæringa utvikle elevane sine kritiske og etiske vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5–6). Ser ein på læreplanen til samfunnsfaga, vektlegg læreplanbolken «Utforskareren» elevaktive arbeidsmåtar og kritisk tenking i samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2013). Verdsettinga av kritisk vurderande arbeidsmåtar er vidareført i Fagfornyinga (LK20), som er ein revidering av LK06. Frå tidlegare forskning veit vi at kritisk tenking truleg har hatt ein avgrensa plass i norsk samfunnskunnskapsundervisning og kan syna seg som eit «buzzword» (Solhaug, Borge & Grut, 2019, s. 54). Samtidig er det behov for meir empirisk forskning på korleis slik undervisning kan skje i praksis (Skjæveland, 2020, s. 151–152), noko denne artikkelen søker å gje.

Samfunnskunnskap i norsk skule er tematisk vid og byggjer på den eine sida på akademiske prinsipp frå samfunnsvitskapane og på den andre sida på politisk-demokratiske, sosiale og økonomiske tema (Børhaug, Hunnes & Samnøy, 2015). Ein kan difor vente å finne kritisk tenking i ulike former alt ettersom kva fagleg innhald ho er relatert til. I tillegg til å vere tematisk mangfaldig kan kritisk tenking bli forstått som ei ferdigheit i ulike former (Trede & McEwan, 2015, s. 461). Først kan vi forstå kritisk tenking i relasjon til kunnskaps-tileigning, som kan bli undervist til elevar for å hjelpe dei å vurdere argument, skrive akademisk og til å etterkomme forventingane i læringa (Trede & McEwan, 2015, s. 457). For det

andre er ho relatert til sosial rettferd, som når elevar lærer å avlsøra ideologiar og maktforhold som fører til handling som kan endre deira eige eller andre sine liv (Trede & McEwan, 2015, s. 459). For det tredje er kritisk tenking ein lært måte å granske seg sjølv og andre på for å vurdere framtidige handlingar (Trede & McEwan, 2015, s. 461). Kritisk tenking er ein lært måte å møte verda på som handlar om relasjonen til kunnskap, politikk og livet.

Metode

Formålet med studien er å forstå skuleinterne faktorar relatert til klassereproduksjon med hensikt om å kunne effektivisere og forbetre skulen (Reay, 2010, s. 396). For å få kunnskap om dei sosiale og kulturelle prosessane i slik reproduksjon tok eg utgangspunkt i ein etnografisk feltstudietradisjon (Hammersley & Atkinson, 2019) inspirert av Lareau (2011) og Calarco (2018). Eg har følgd to skuleklassar tett over fem månadar som delvis deltakande observatør. Metodisk var det viktig å sjå elevar med ulike klassebakgrunnar saman, og eg valde difor ut ein bydelsskule. Studiar av elevar på sentrumsnære eliteskular er gjort før (sjå Pedersen, Jarness & Flemmen, 2018). Eg valde ein studiespesialiserandeklasse og ein yrkesfagklasse med linje fram mot fagbrev som helsefagarbeider (tidlegare hjelpepleiar) som eg venta ville vere ulike. Emnet «Samfunnsfag», endra til «Samfunnskunnskap» i 2020, er obligatorisk første eller andre året når elevane er 16–17 år og er viktig forskingsmessig fordi det for mange utgjer siste møte med organisert samfunnskunnskapsopplæring. Her nytta eg abduksjon som prinsipp (Timmermans & Tavory, 2012) ved å la teoretiske utgangspunkt vise kvar ein skal leite, og empiriske funn til å sensitivere gamle konsept slik at dei er gyldige i den kulturelle konteksten. Dette er ein mellomposisjon innanfor etnografi som søker å unngå både naiv realisme og deterministisk teoretisk konstruktivisme (Hammersley, 1992, s. 43). For å ivareta denne tankegangen i kodingsprosessen nytta eg stegvis deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2021). Eg starta med å lese gjennom materialet med eit mest mogeleg opent sinn, og leste deretter meir nøye gjennom materialet med utgangspunkt i kunnskapar om elevane sin klassebakgrunn og med søkelys på kritiske ferdigheiter i samfunnskunnskap. Kritisk tenking var ikkje lett å få auge på, men etterkvart såg eg at det var ulike situasjonar der slike ferdigheiter kom meir til syne, slik som munnleg kommunikasjon i klasserommet og skriftleg i drøftingsoppgåver. Framstillingane er empirinære for å vise fram form og variasjon i den munnlege kommunikasjonen.

For å finne elevane sine klassebakgrunnar spurde eg elevane om deira foreldre sine yrke og utdanningsnivå. Utifrå Bourdieu sin omgrepsdefinisjon fann eg få elevar frå overklassen og mange frå familiar med blanding av yrke innan kulturell og økonomisk sektor samt profesjonsbaserte yrke, og det var difor ikkje hensiktsmessig å bruke ei så detaljert klasseinndeling som ORCD-skjemaet (Hansen, Flemmen & Andersen, 2009, s. 10). Gitt at utvalet var for lite til å operere med eit klasseskjema med finare inndeling, valde eg ei pragmatisk løysing der eg enda opp med ei enkel todeling mellom arbeidarklassen og middelklassen. Ei slik inndeling er også vanleg i tilsvarende analyser (Willis, 1977; Lareau, 2011; Calarco 2018). Fordelinga viser at i studiespesialiserandeklassen på 24 har 13 middelklassebakgrunn og 11 arbeidarklassebakgrunn, med ei kjønnsamansetning på 15 jenter og 9 gutar. Yrkesfagklassen har 21 elevar der 10 har middelklassebakgrunn og 11 arbeidarklassebakgrunn. Av desse er 18 jenter og 3 gutar. I sum er begge skuleklassane nokså likt fordelt med elevar med middelklassebakgrunn og arbeidarklassebakgrunn, og dei er heterogene med tanke på klassesamansetning. Yrkesfagklassen er derimot kjønns homogen, og ein kan spekulere i om resultatane ville vore annleis med mange gutar, til dømes frå linja Teknologifag og industrifag.

Datamaterialet består av feltnotat frå 30 skuletimar, transkripsjon av munnlege prøver

samt innsamla materiale frå skulefaget si nettside på læringsportalen «It's Learning», slik som planar, oppgåver og innleverte drøftingstekstar. Eg har arbeidd som lærar i faget på dette trinnet nokre år, som ikkje berre har vore viktig for val av tema, men òg ga meg innpass og tillit som forskar/hjelpelærar. Forskingsetisk er studien anbefalt av Norsk samfunnsvitenskapleg datateneste og sikra med interne system for datahandsaming. Dei fleste elevane var kring 16–17 år, og foreldra fekk informasjonsskriv. Lærarane og elevane samtykka skriftleg til deltaking. Dei som ikkje ønska å delta fullt, samtykka til at eg kunne vere i klasserommet og på It's Learning. Anonymitet er sikra med pseudonym i resultatdelen.

I utgangspunktet venta eg at det ville vere skilje mellom dei to linjene i undervisinga, men det viste seg å ikkje stemme. Lærarane fortalde meg at dei ikkje opplevde noko skilje, noko som er konsistent med at emna er lagt opp likt, og i observasjonar kunne eg heller ikkje finne noko belegg for at klasseaspektet utspelte seg forskjellig mellom linjene. Ut ifrå dette vil eg ikkje legge vekt på dette aspektet i dei påfølgjande empiriske analysane.

Kritisk tenking i tre undervisingssituasjonar

Verken lærarane eller elevane hadde ei klår oppfatning om kva kritiske ferdigheiter var, då eg spurte dei, men då eg analyserte det empiriske materialet, utkrystalliserte det seg tre undervisingssituasjonar med eksempel på at det skjedde læring i kritisk tenking: 1) i munnlege klasseromsamtalar, 2) i eit politisk rollespel og 3) i vurderingssituasjonar. Elevar frå middelklassen er i sitata merka med «M» og elevar frå arbeidarklassen med «A», etterfølgd av «Y» for yrkesfag og «S» for studiespesialiserande. For å analysere kva betyding klassebakgrunn har for tileigning av ferdigheiter i kritisk tenking, undersøker eg korleis elevane møter faget, og korleis dei meistrar kritisk tenking.

Ferdigheiter i klasseromsamtalar

Første og siste dag i feltopphaldet gjennomførte eg møte med lærarane der formålet var å forstå kva dei la mest vekt på at elevane skulle lære. Dei fortel at kunnskap, i form av allmennkunnskapar og presis bruk av fagomgrep, samt engasjement, i form av initiativ, og ei sosial innstilling, er noko dei legg vekt på. Dei fortel at dei nyttar ein del samtalebasert undervising i faget og legg vekt på presis bruk av fagomgrep. Ei vanleg økt samfunnskunnskap bestod i dobbelttimar med klasseromsamtalar i ulike former på ca. 15–45 minutt i første time, og ofte eigenarbeid i andre time. Mykje munnleg aktivitet frå elevane blei etterspurd då lærarane veksla mellom introduksjon av fagstoff, utspørjingar om fagomgrep og somme tider meiningar. Munnlege ferdigheiter i ulike variantar prega brorparten av undervisinga i begge skuleklassane. Feltnotata syner at aktivitet og med dei, ferdigheiter, kom meir til syne utover skuleåret. I starten av andre termin etter nyttår var elevane frå arbeidarklassen på yrkesfag like aktive som middelklassen i møte med faget, og eg kunne då observere klaseskilje i måten dei meistra klasseromsamtalar på. Klaseskilja kom til syne under ein skuletime med nytt tema som hadde ei open og inviterande form til elevane sine forkunnskapar: «Vi skal begynne på kap. 4 kriminalitet. Hva er det om?» Achara (A-Y): «Mobbing», Karoline (M-Y): «Handling som bryter loven», Jasmin (A-Y): «Man knivstikker ... Raner en bank!» Sitatrekka viser her arbeidarklasseelevar som svarar med å gje døme, medan eleven frå middelklassen gjev ein definisjon. Sjølv om all aktivitet er ønskelig, gjev definisjonar meir uttelling. Det kritiske er ofte vanskeleg å få auge på mellom slike assosiasjonsrekker, men elevane lærer her ting som er ein føresetnad for kritisk tenking: å tørre ta ordet samt nytte omgrep til å diskriminere mellom ulike fenomen. Når faglærar nokre månader seinare introduserte temaet terrorisme, hadde klasseromsamtalen ei liknande form:

Lærer (Y): «Hva er terrorisme? Noen eksempler? Hva med i Norge?» Lucas (A-Y) seier «Breivik», Jasmin (A-Y): «syk i hodet!? ...». Lærer svarar: «Ja, det er de alle, men hvilket politisk budskap?» Elevane seier noko om innvandring som lærar plukker opp: «Ja, stoppe masseinnvandringen til Norge.» Achara (A-Y): «Vil ikke de fjerne abortloven? Lærer svarar ikkje og spør om noko anna: «Hvorfor terrorisme?» Andrea (M-Y): «Folk er syk.» Lærer: «Men er det en forklaring? Hva kunne fått dere til å bli terrorister?» Sarah (A-Y): «Hjernevasking.» Lærer: «Vet dere hva det er?» Fleire elevar svarar nei samtidig. Lærer: «Hitler ... hadde en plan eller ide om at jøder var farlige.» Rifat (A-Y) utbryter: «Fattigdom ... hvis man ikke har noe å tape!»

Dette utdraget frå feltnotata kan tyde på at når elevar frå arbeidarklassen forsøker å delta, har dei ei meir stikkordprega deltaking som dei ikkje får respons på hos lærarane. Rifat (A-Y) byrjar sist på eit innspel som kunne ført samtalen over i ein meir kritisk diskusjon om årsakene til terrorisme, men læraren stoppa samtalen fordi han ønska omgrepsdefinisjonar. Mot slutten av feltopphaldet vart det meir tydeleg at elevar frå middelklassen leverte meir utfyllande omgrepsdiskusjonar som såg ut til vere meir i tråd med det lærarane venta. Samtidig verka det som om arbeidarklasseelevane ikkje kjem ordentleg til orde. Lærer (Y) spør Michelle (A-Y): «Hva er demokrati?» Andrea (M-Y) tar raskt over «Det er folkestyre, det motsatte av diktatur – regjeringen bestemmer.» Sitatet illustrerer korleis Michelle ikkje rekk å svare før Andrea tek ordet og definerer omgrepet ved å kontrastere. Lærer held ikkje Andrea tilbake for å la Michelle få snakke. Lærer har fortalt meg at Andrea er veldig våken og ligg an til å gjere det bra i faget. I tillegg til at middelklasselevar leverar meir utfyllande omgrepsmessige framstillingar som lærarane set pris på, kan det tyde på at middelklasselevar også kjem lettare til orde i klasseromsituasjonen. Seinare i første termin kom kritisk tenking klårare til syne i klasseromsamtalane:

Lærer (Y) held PowerPoint-foredrag om NATO, og fleire elevar blir aktive når lærar seier: «De har gått fra forsvar til å bli mer offensive.» Yara (A-Y) svarar på ein skeptisk måte: «Men det er jo mange sivile som dør?», Rifat (A-Y) skyt inn: «Jeg er kritisk til NATO!» Faglærer (Y) svarar: «Noen hevder det kun handler om penger, ressurser og olje, MEN, vanskelig. Det kommer an på hvor du bor, hvilket perspektiv man tar. Det er vanskelig, og sånn vil det alltid være (...). Det finnes ulike perspektiv her. Sånn vil det jo alltid være. De som planla det, de som opplevde det. Det er ingen sannhet. Alle forstår hva NATO er? Det er kontroversielt.

Som ein ser, byrjar samtalen som eit lærarforedrag som vektlegg omgrepslæring som også er opent for at elevar kan meine noko. Samtalen utviklar seg til raske kritiske ordvekslingar mellom elevane og læraren, men kritikane blir dempa, ettersom lærar relativiserer over ulike perspektiv på NATO. Rifat (A-Y) blir heller ikkje spurd kva han er kritisk til når han seier han er kritisk til NATO. Samla ser ein at i yrkesfagklassen deltar også arbeidarklasselevar i å vurdere ulike tema, aktualitetar og etiske problemstillingar når læraren oppmodar dei til å gjere vurderingar. Elevar med arbeidarklassebakgrunn ytrar seg derimot kortare enn middelklasseelevane, og læraren styrer meir av samtalen når dei snakkar.

Hovudinntrykket frå diskusjonane er at elevar frå middelklassen lettare kjem til orde, og at dei om lag aldri blir avbrotne når dei tek ordet. Det er samtidig nyansar i datamaterialet der middelklasselevar sine forsøk på kritisk tenking blir avkorta, medan arbeidarklasselevar får hjelp til å tenkje kritisk. Utgangspunktet for desse situasjonane var omgrepslæring gjennom dialogbasert undervising. I eit utdrag spør faglærer (S): «Hva er nasjonalisme?», og Marina (M-S) svarar med å gje ein presis lærebok-definisjon. Ifølgje lærar ligg Marina an til å få toppkarakter i faget, og ho tar ordet og presenterer slik læraren venta. Lærer opnar

i neste setning opp for at elevane kan ta stilling: «Er nasjonalisme noe positivt?», og Christian (M-S) kjem med kritikk mot nasjonalstaten som blir avkorta: «Det er enveis-tenkende (...)», lærar: «Hva tenker dere om innvandring?» Læraren avkortar ved å stille nytt spørsmål heller enn å gje tid og rom til kritisk tenking. Eg observerte at klassen reagerte på dette ved å sjå ned og slutte å svare. Eksemplet tyder på at alle elevar treng ein open og gjensidig dialog for å kunne tenkje kritisk. Eg finn også eksempel på arbeidarklasseelevar som aktivt søker hjelp, sjølv om dette gjaldt nokre få. I ei omgrepshøring på yrkesfag seier til dømes Michelle (A-Y), som også har innvandrarakgrunn, at ho synest omgrepet «relativ fattigdom» er vanskeleg å forstå. Lærar forklarar då omgrepet ein gong til, meir nøye og enkelt ved å samanlikne det å tene 200.000 kroner i Noreg med i Etiopia. Michelle nikkar på hovudet og viser at ho forstår. Det er ikkje uvanleg at elevane lærer å tenkje i samanlikningar når dei lærer fagomgrep, og kanskje er dette ein del av kritisk tenking i samfunnskunnskap.

Ferdigheiter i politisk rollespel

Studiespesialiserandeklassen fekk besøk av FN-sambandet som jobbar for å formidle menneskerettar i norsk skule. Dei arrangerte eit rollespel om konflikten i Jemen etter modell frå Sikkerhetsrådet i FN. I analysane av dette har eg undersøkt korleis elevar møter fagopp- legget, og korleis dei meistrar kritisk tenking. Sidan undervisings situasjonen er annleis enn den i klasserommet, har eg dokumentere dei faglege standardane presentert for elevane i forkant og frå leiaren av rollespelet. Førbeuinga til rollespelet byrja veka før ved at elevane blei plassert i landgrupper. Elevane las om landet dei hadde fått tildelt som rolle i konflikten i Jemen, dei ulike etniske gruppene og det storpolitiske maktspelet. Sjølve blokkdagen med FN-rollespelet bestod av seks skuletimar og starta med at elevane jobba i ein dobbelttime i klasserommet der dei lytta til lærarforedrag og løyste oppgåver. I rollespelet skal elevane komme fram til ein FN-resolusjon. Etter førbeuinga møttes alle i skulens aula, ikkje ulikt ein kinosal, men tilgjort med FN-flagg, eit sitjande panel til FN-presidenten og ein medhjelpar, og ein open talarstol med mikrofon til elevane. Presidentrolla var ikkje valt, men satt av to tilsette i FN-sambandet som leia rollespelet basert på egne erfaringar frå FN, med ei pedagogisk framtoning. Begge var kledd i dress og kombinerte klare prosedyrar med tørrvittig humor. Planen for dagen og fagkrava var formulert i eit skriv på den digitale læringsplattforma It's Learning. Der stod det kleskode «pent» for elevane, men berre dei mest aktive middelklasseelevar gjekk kledd i dress og drakter. Faglærarane og underteikna fekk tildelt roller som politiske rådgjevarar før vi set oss på bakre rad i salen og byrjar sirkulere rundt idet forhandlingane startar. Studiespesialiserandeklassen er saman med ein annan samfunnsfagklasse frå VG3, fordjupingsemnet «Politikk og menneskerettar», som gjev i underkant 50 elevar og 5 vaksne i salen i eit høgt tempo med frie forhandlingar, kollektive innlegg, avstemmingar og hektiske pausar. Rollespelet startar med at FN-presidenten gjev elevane ein kontekst; han fortel at USA og Russland har misbrukt veto-retten, og Kina har begynt å bruke han. Han førebur elevane med instruksar om korleis tale i FN:

FN-president: «Hvert land starter med et innlegg på 2 minutter. Fint om dere ikke ler. Dere skal si at VI mener at, ikke JEG. Det er lov å være litt frekk. Om noen sier noe dumt, er det lov å rette på det. Istedenfor å si at noe er teit, si: «Dette innlegget minner om den store leder Gadaffi.» Det er en fornærmelse. Eller si «vi besvimte». Resultatet av deres arbeid er at vi har noen setninger om hva sikkerhetsrådet skal gjøre, som alle følger i Google Docs. Kanskje dere trenger en pause til å finpusse argumentene?» Saudi Arabia ber om ordet: «President, vi foreslår en pause.» President ber salen avlegge stemme. 16 stemmer for, 1 imot, 0 avholdende. Det blir pause.

Presidenten gjev uttrykk for klare forventingar om deltakingsform. Han les elevane fortløpande og korrigerer, legg til kompliserande faktorar når spelet vert for enkelt, og forklarar når ting stoppar opp. Først ut er New Guinea med generelle oppmaning om fred som får applaus frå salen. Presidenten avbryter spøkefullt: «Dere trenger ikke klappe, vi forutsetter at alle kan snakke.» Eg, som forskar, har fått utdelt rolle som politisk rådgjevar for dagen og kjem i samtale med Oleana (M-S), som representerer Russland. Oleana (M-S): «Dette, rollespill, å være Russland og fremstå uskyldig, eller å vende fokuset bort fra noen ting: veldig gøy!» Oleana (M-S) sine foreldre har begge doktorgrad. Ho er ein av dei mest aktive elevane denne dagen, og konkurrerer hardt. Oleana skil seg frå representantar frå andre landgrupper ved å velje å framstille ein realpolitisk agenda, og sidan ho tok leiinga, likna elevgruppa på Russland si faktiske framferd i FN. Oleana vert oppslukt av spelet og svarar ikkje på kritiske spørsmål om stormaktspolitikken kan føre til menneskelig lidning. I ein pause fortel ho at rollespelet minner om sjakk ved at det lønar seg å halde enkelte sider ved agendaen tilbake, og vise fram andre trekk for å føre motspelarane i villreie. Oleana viser ein tydeleg kritisk sans, men er selektiv til vektlegginga av menneskerettar. I eit feltnotat som skildrar ein situasjon mellom meg i rolla som politisk rådgjevar, faglærer og elevene Stine, får tilhøvet mellom det pedagogiske og realpolitiske i rollespelet fram kritisk tenking:

[Pause 10 min.] Eg går og set meg på bakre rad for å slå av ein prat med faglærer. Faglærer nyttar høve til å observere elevane. Faglærer fortel, og viser meg ei bok der det blir notert ned pluss eller strekar på namna til dei elevane som stikk seg positivt fram under rollespelet. Medan vi pratar, kjem Stine (M-S), [som har tatt leiinga av gruppa «Storbritannia»] bort til oss. Ho stiller kritiske spørsmål om kvifor USA gjer som dei gjer i den realpolitiske situasjonen i Jemen. Ho ser skuffa ut, nesten fortvila over at USA, til og med som vestlig makt, driv stormaktspolitikk basert i egne interesser som ikkje nødvendigvis betrar situasjonen for dei i akutt nød.

Stine (M-S) kjem frå ein familie der den eine forelderen har ei prestisjeutdanning. Ho oppdagar at det dei har lært om FN frå læreboka, ikkje stemmer heilt med den realpolitiske verkelegheita, og tar direkte kontakt med læraren og spør om dette er tilfellet. Stine blir provosert og engasjert av å måtte erkjenne dette faktumet, og vurderer realpolitikken opp mot menneskelig nød. Ho konfronterer her moralske sider i den politiske danninga, i motsetning til Oleana, som unngår problemstillingane med hensikt om å vinne spelet. Rett etter pausen diskuterer Stine i landgruppa Storbritannia korleis dei skal kritisere USA gjennom ordvekslingar med USA-venlege Kuwait frå VG3, som er sterke motspelarar. Stine ber om ordet og vert kalla opp på FN-podiet:

Stine (M-S): «Vi [Storbritannia] vil støtte det [Kuwait sitt forslag om tostatsløsning der Houthiene selv skal organisere unionsoppløsning lik Norge], men folket i Jemen er på to forskjellige sider. Det er fortsatt mange på den andre siden. Og Al Qaida og IS er aktive i landet. USA har jobbet godt, men er det en REALITET i å få begge sider forent om en to-statsløsning? President svarer: «Dette er et spørsmål til USA: Vil en støtte til to-statsløsning føre til en oppblomstring av terrorisme?»

Dei fleste landgruppene hadde nokså lik framferd og framstilte seg meir som skuleelevar som fremja norske utanrikspolitiske tradisjonar heller enn å gå inn i landet dei representerer, si realpolitiske rolle. Storbritannia går ein siste gong opp på podiet for å tale denne dagen:

Stine (M-S): «Vi vil sammenligne denne krigen [i Jemen] med Vietnam. Vi respekterer USA, men man kan ikke glemme de millioner av mennesker som bor der [Jemen].» Presidenten taler deretter til forsamlinga for å kommentere Kuwait sitt forslag om to-statsløysing: «Houthi er navnet på en stor stamme av flere. Det er ingen garanti for at valg der kan ha DEMOKRATISK funksjon.»

Sitata frå feltnotata viser at Stine kritiserer USAs politikk. Ho utøvar kritikk ved å samanlikne Jemen med Vietnam, og ho går inn og vurderer andre landgrupper sine perspektiv opp mot verdistandpunkt og realitetar. For å samanfatte meistrar Oleana og Stine komplekse kritiske ferdigheiter som perspektivtaking, kontrastere, vurdere, dømme og presentere kritikk ved å rette han mot noko eller nokon etter konvensjonar frå formell politikk. Måten rollespelet er organisert på, får fram meir kritisk tenking enn andre undervisningsituasjonar under feltopphaldet, men det er mest middelklasseelevar sine meistringar som stikk seg ut. I møte med faget er desse elevane mest munnleg og sosialt aktive. Eg observerte mange elevar som blei sitjande stille på same plass gjennom rollespelet, sjølv om dei skulle forhandle aktivt med dei andre gruppene for å vinne fram. Brorparten av dei med tilbaketrekt rolle i salen har arbeidarklassebakgrunn.

Ferdigheiter i vurderingssituasjonar

Vurderingar i eit fagemne skjer minimum to gongar per termin, og resultata som følgjer under, byggjer på innsamla data frå tre vurderingssituasjonar: ei fleirvalsprøve og transkripsjonar frå lydopptak av 6 munnlege prøver i yrkesfagklassen, samt 24 drøftingsoppgåver i studiespesialiserandeklassen.

Kring årsskiftet set lærarane ein terminkarakter, men det er standpunkt karakter til sumaren som er teljande på vitnemålet. I yrkesfagklassen var den siste prøva munnleg og i grupper på 2–3 elevar. Samtalane dreia seg om fagomgrep ikkje ulikt klasseromsamtalane, og refererast ikkje her. For å finne ut kva faglege forventingskrav elevane møter til kritisk tenking, undersøkte eg eit vurderingsskjema dei hadde fått. Lærarar tilpassar og delar skjema lokalt seg imellom, og skjemaet elevane fekk utdelt før prøva, vekt faktabruk. Skjemaet definerer karakteren 2 (bestått) med «eleven kan gjengi deler av fagstoffet», karakternivået på middelnivået 3–4 er skildra som: «eleven kan gjengi og forklare fagstoffet», medan toppkarakterane 5–6 krev at «eleven har en selvstendig og *kritisk* tilnærming til stoffet». I eit friminutt på slutten av dagen spurde eg yrkesfaglæraren om korleis vurdering blei gjort i praksis, og korleis elevane låg an. Eg fekk kikke litt i ei privat notatbok der eg ser fleire tankekart, lister av elevnamn med tal-karakterar, somme med spørsmålsteikn, plussar og minusstrekar, ikkje ulikt den andre faglæraren si notatblokk. For å forstå kva standard elevane blir vurderte etter, spurde eg læraren:

«Elevar som du kallar ‘en svak 2-er’, kva er forskjellen på dei og ein strykkarakter?» Faglærer (Y) svarar: «De sier noe og viser at de iallfall forsøker. Jeg lar tvilen komme de til gode om de sier lite. Jeg har vært en god del sensor på muntlige [eksamener], og det skal en del til for at man setter stryk. Det er også demotiverende [for elevane]. Men hadde de vært slappe og vist ingen forsøk, så hadde de kanskje fått stryk.»

For å bestå faget venta læraren at elevane møter faget med initiativ. Samtalen med læraren og observasjonane av dei munnlege prøvane tyder på at kritisk tenking berre er venta av dei flinkaste elevane. Samla sett var det viktigare å terpe på fagomgrep i vurderingssituasjonane grunngjeve med at det hjelp fagleg svake elevar gjennom emnet. Klassen hadde også ei digital

fleirvalsprøve i starten av skuleåret der eg ikkje kunne finne kritisk tenking. Mange elevar bomma her, noko læraren dels tok på eiga kappe, og tilbydde alle ei munnleg konteprøve. 7 av 21 elevar fekk strykkarakter, og 6 av desse hadde arbeidarklassebakgrunn. 7 elevar låg på 2-tallet, der 4 hadde arbeidarklassebakgrunn. Trass instendige påminningar spurde til mi overrasking kun berre eit par elevar om ei konteprøve, sjølv om det var kjent at dei som tok ho, gjekk opp inntil eit par karakterar. Vurderingssituasjonane styrka inntrykket mitt frå tidlegare observasjonar av at mange arbeidarklasseelevar var bandlagde i møte med skulefaget sine krav og sjansar, men også at faglærarane sine forventningar til kritisk tenking i utgangspunktet var låg.

Generelt var det få uttalte fagkrav relatert til skriftleg arbeid i skuleklassane. Eit unntak var ei obligatorisk drøftingsoppgåve som den studiespesialiserande klassen måtte skrive som dei også fekk karakter på. Elevane fekk 3 veker til å jobbe med oppgåva på skulen og heime med krav om å skrive minst ei side. Tema for oppgåva var «FN og den gylne regelen», der dei fekk i oppgåve å tolke dette og drøfte om FN byggjer på ein slik verdi. Læraren stilte få uttalte krav om aktiv kritisk kjeldebruk, og ga elevane kjeldene på Facebook-gruppa til FN-rollespelet. Lærar oppmoda alle til å levere den teksten dei hadde, då innleveringsfristen var ute, og sa det ikkje var praksis for å gje strykkarakter på leverte tekstar. Eg fekk laste ned og analysere tekstane frå It's Learning. Elevane fekk ikkje presentert nokre nærmare krav verken til drøfting eller kritisk tenking, og faglærar fortalde lite om korleis vurderingsarbeidet skjedde. For å analysere tekstane støtta eg meg på Trede og McEwen (2015) sin definisjon av kritisk tenking. Først undersøkte eg om elevane tenkte kritisk om kunnskap ved å vurdere kjelder, nytte argumenterande struktur med innleiande problem, hovuddel med fleire enn eitt perspektiv og avslutting. Så såg eg etter politiske og eksistensielle vurderingar av FN og den gylne regel. Resultatet viser at 13 leverte mangelfulle oppgåver, og av dei kom 11 frå arbeidarklassen og 2 frå middelklassen. 11 leverte middels/gode oppgåver, der 8 kom frå middelklassen og 3 frå arbeidarklassen. Dette tilseier at medan dei fleste i arbeidarklassen (om lag 80 %) leverte mangelfulle oppgåver, så leverte dei fleste elevane i middelklassen (om lag 80 %) gode oppgåver. Resultata er her konsistente med tanke på klassebakgrunn. Skriveopplæringa i det daglege bestod i begge skuleklassane i at elevar laga skriftlege leksevar på repetisjonsoppgåver som omhandla faktainnlæring som dei blei oppmoda om å levere inn til læraren på It's Learning. Mykje tyda likevel på at lekselinnlevering i praksis var ei semi-obligatorisk ordning, då det i liten grad blei utført negative sanksjonar ved manglande innlevering. Basert på metadata fra It's Learning fann eg at det i hovudsak var middelklasseelevar som leverte lekser, og begge faglærarane fortalde meg at dei oppfatta innleveringar positivt. Ein kan såleis spørje om lekseordninga bidrar til klasseskilja i å skrive kritisk drøftingstekst.

Diskusjon

Formålet med denne artikkelen har vore å finne ut kva betydning klassebakgrunn har for elevane si tileigning av kritisk tenking. Min studie tydar på at kritisk tenking er ei ferdighet som ikkje er tydeleg artikulert i dagens skule. Verken lærarar eller elevar hadde nokon klare formeininger om kva dette skulle handle om. Eg har likevel funne nokre undervisings-situasjonar der kritisk tenking kan observerast, slik som klasseromsamtalar, rollespel og i drøftingstekstar. Desse har til felles at dei føreset mykje elevaktivitet. I materialet finn eg systematiske klasseskilje i korleis elevane møter og meistrar kritisk tenking. Middelklasseelevar er mest aktive i undervisings-situasjonane og verkar å vere rettkomne i skulen ved på ein naturleg måte ta ordet og presentere synspunkt eller be om hjelp eller diskutere med faglærar. Dette er i tråd med Bourdieu-inspirert forskning som finn at middelklassehabitus er relatert

til ei meir aktiv, strategisk og hjelpesøkande framferd i skulen (Lareau, 2011; Calarco, 2018). Arbeidarklasseelevane skil seg tydeleg frå ei slik rettkomen framferd ved å ha ei tilbaketrekt framtoning når undervisningssituasjonen krev elevaktive arbeidsmåtar. Dei kan såleis tolkast som bandlagte i møte med skulefaget. I den bourdianske tradisjonen forklarar ein dette med at skulen er laga for middelklassen. Middelklasseelevane som meistra FN-rollespel, deltok med ei rettkomen framferd og utforska rolla. Basert på dokumentasjon av foreldra sine yrke- og utdanningsnivå og samtalar med elevane kan det tyde på at middelklasseelevane i mitt materiale har kjennskap til akademiske og politiske omgangsformer. Slike forkunnskapar kan sjå ut til å fungere som kulturell kapital i den politiske danninga i skulen (jf. Bourdieu & Passeron, 1990).

Meistringane av kritisk tenking er i hovudsak relatert til politiske vurderingar, framfor vurderingar av kunnskap og eksistensielle spørsmål (Trede & McEwen, 2015). I materialet mitt handlar kritisk tenking om å ta politiske standpunkt og rette kritikk mot noko eller nokon basert på dette samt kunne endre standpunkt gjennom å vurdere responsen. Kritisk tenking handlar her om meningsdanning, som er ein viktig del av myndiggjeringsprosessen i den politiske danninga (Tønnessen, 1992; Børhaug, 2005). Middelklasseelevane meistrar kritisk tenking som å vurdere interesser og ulike verdistandpunkt særleg gjennom dei tre tenkjeferdigheitene samanlikning, kontrastering og perspektivtaking. Ferdigheitene har likskap med det Sandahl (2015) kallar tenkjekonsept i svensk samfunnskunnskapsundervising, som er integrert i klasseromsamtalar om faginnhald og fører kommunikasjonen over på eit høgare abstraksjonsnivå. Det var i hovudsak middelklasseelevane som nytta tenkjeferdigheiter, som kan tyde på at kjennskap til tenkjeferdigheiter fungerer som kulturell kapital når elevane meistrar kritisk tenking (jf. Bourdieu & Passeron, 1990; Weininger & Lareau, 2018).

Kva betydning har elevane sin klassebakgrunn når ein forstår kritisk tenking som politisk danning? Elevaktive undervisningssituasjonar ser ut til å vere særleg viktige for opplæring i kritiske tenkjeferdigheiter, som kan nyttast til samfunnsdeltaking. Når middelklasseelevane får utvikle maktgivande ferdigheiter til demokratisk medborgarskap, medan arbeidarklasseelevane i mindre grad tek del, risikerer samfunnskunnskapsopplæringa å vedlikehalde middelklasseprivileger (Schutz, 2008; Tupper, Capello & Sevigny, 2010; Castro & Knowles, 2017). Skulen får slik ei konservativ rolle og reproduserer status quo ved å utdanne middelklasseelevane til middelklasseposisjonar (Bourdieu, 1974). Det trengs meir forskning på korleis elevane frå ulike klassar og utdanningslinjer forstår seg sjølv inn i den politiske danninga i norsk skule.

Sjølv om klasse har betydning for elevane si deltaking i undervisinga, kunne eg ikkje observere at dette blei gjort til tema. Tvert imot understreka lærarane at elevane var likeverdige, og difor valde dei å ikkje fokusere på ulikskap. Ei forklaring på dette kan vere at norsk middelklasse, slik som lektorar i vidaregåande skule, er opptatt av å ikkje diskreditere andre kulturelle verdiar, samtidig som dei har posisjonar i ein middelklassekontekst der det er middelklassen sine verdiar som gjev mest utteljing (Sakslind, Skarpnes & Hestholm, 2018). Det vert så eit spørsmål om det er eit problem at lærarane som presenterer standarden i faget, ikkje vektlegg denne typen ulikskap.

Klasseskilja viser seg meir like enn ulike mellom studie- og yrkesfagleg linje med tanke på middelklassedominans og lite kritisk tenking. Skulefaget er organisert formelt likt, og faglærarane jobba på tvers av linjene med liknande undervisningsopplegg og fagkrav. Denne organisering av fellesfaga kan sjå ut til å vere vanleg, ettersom dei eldre yrkesskulane og gymnasa er samla i større vidaregåande skular. Men det var også nokre interessante variasjonar mellom linjene. I yrkesfagklassen vart elevane oftare oppmoda av læraren til å delta

i plenum, og dei hadde mindre forventingar om skriftlege ferdigheiter. I begge klassane auka aktiviteten til arbeidarklasseelevane litt i andre termin, men det var i hovudsak elevar med middelklassebakgrunn som meistra kritisk tenking. Funna samsvarar med tidlegare skildringar av samfunnskunnskapsundervisinga som i hovudsak tradisjonell med fokus på reproduksjon av fakta meir enn kritisk tenking (Skjæveland, 2020, s. 151). Samtidig verkar undervisinga mindre lærebokstyrt og meir munneleg og variert (Solhaug, Borge & Grut, 2019, s. 55). Det vert såleis viktigare enn før at elevane kan delta munneleg for å utvikle kritisk tenking, noko som risikerer råke arbeidarklasseelevar sitt læringsutbytte når dei er bandlagde.

Eit spørsmål er kven som har ansvar for å utbetre klasseskilja. Lareau (2011) understrekar at sidan skulen er ein middelklasseinstitusjon, er det ikkje foreldre eller elevar frå arbeidarklassen si skuld at dei ikkje meistrar standardane i skulen på lik linje. Calarco (2018) hevdar at det er middelklassane, både lærarar og foreldre, sitt ansvar å betre situasjonen, mellom anna ved å seie nei til middelklasseelevar når dei tek for mykje plass i undervisningssituasjonar. Går vi tilbake til Bourdieu sitt poeng om at særleg diffuse standardar i skulen bidrar til sosial reproduksjon, kan ei anna løysing vere å betre måten undervisinga er organisert på, ved å gjere utdanningskonsept slik som ferdigheiter i kritisk tenking eksplisitt, saman med forventingar og tilpassa instruksjonar som viser korleis elevane kan lære å tenkje kritisk. I tillegg til å gjere undervisningssituasjonane forstålege bør undervisningsinnhaldet gjerast meningsfullt for elevar som lev i ulike klassekontekstar (Schutz, 2008; Tupper, Capello & Sevigny, 2010).

Ei avgrensing ved studien er at den mest vektlegg elevane sin sosiale klassebakgrunn. Det er opplagt at det finst andre ulikskapsdimensjonar med betydning for prosessane eg har studert, som kjønn og etnisitet. Eit viktig poeng i denne artikkelen er at alle elevar har ein plass i den norske klassestrukturen. Eit anna aspekt handlar om dei situasjonane eg har undersøkt. Dette har vore skulesituasjonar der temaet har vore politikk og samfunnsspørsmål. Det er opplagt at elevane også kan ha andre kritiske ferdigheiter, som for eksempel det å vurdere og dømme innlegg i sosiale medium eller forhold på deltidsjobben. Dette er tema som det er informasjon om i mitt datamateriale, og som vil bli følgd opp i vidare artiklar.

Om artikkelen

Takk til lærarar og elevar som har deltatt i studien. Takk for kyndig rettleiing av Kjetil Børhaug og Hans-Tore Hansen og for verdifulle kommentarar frå dei anonyme fagfellane og redaktøren. Feil og manglar er sjølvsgatt mitt eige ansvar.

Referanser

- Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. (2009). Mapping critical education. I M. Apple, S. Ball & A. Gandin (red.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (s. 3–20). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203882993>
- Bailin, S. & Siegel, H. (2003). Critical thinking. I N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & Standish, P. (red.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (s. 181-193). Blackwell Publishing.
<https://doi.org/10.1002/9780470996294.ch11>
- Bakken, A., Heggen, K. & Helland, H. (2016). Utdanning. I Frønes & L. Kjølørød (red.), *Det norske samfunn* (s. 260–285, Bd. 2, 7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjerrum-Nielsen, H. (red.). (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.

- Bourdieu, P. (1974). The school as a Conservative Force. I J. Eggleston (red.), *Contemporary Research in the Sociology of Education* (s. 32–46). Methuen.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel, & A. H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education* (s. 487–511). Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1985). The Forms of Capital. I J. G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2. utg. på engelsk, original fransk utgåve [1970]). Sage Publications Ltd.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsingsperspektiv* (s. 171–183). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431–444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Børhaug, K., Hunnes O. R. & Samnøy, Å. (2015). Innleiing. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 11–40). Fagbokforlaget.
- Calarco, J. (2018). *Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school*. Oxford University Press.
- Castro, A. J. & Knowles, R. T. (2017). Democratic Citizenship Education. I M. M. Manfra & C. M. Bolick (red.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (s. 287–318). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch13>
- Duguid, S. (1987). *Readings in critical thought and cultural literacy*. Simon Fraser University.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. Baron & R. Sternberg (red.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (s. 9–26). W. H. Freeman.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenking i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4. utg.). Routledge.
- Hansen, M. N., Flemmen, M. & Andersen, P. L. (2009). *The Oslo Register Data Class Scheme (ORDC). Final report from the classification project*. Memorandum No.1, 2009. Universitetet i Oslo. <https://www.sv.uio.no/iss/english/research/publications/memoranda/2009/2009-01.html>
- Hjellbrekke, J. & Korsnes, O. (2012). *Sosial mobilitet* (2. utg.). Samlaget.
- Jarness, V. (2021). Kulturell ulikhet og klasse. I S. Grønmo, A. Nilsen & K. Christensen (red.), *Ulikhet. Sosiologiske perspektiver og analyser* (s. 345–383). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (2. utg.). University of California Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge and Kegan Paul.
- Pedersen, W., Jarness, V., & Flemmen, M. (2018). Revenge of the nerds: Cultural capital and the politics of lifestyle among adolescent elites. *Poetics*, 70, 54–66. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2018.05.002>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap*. Spartacus.
- Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. I M. W. Apple, S. Ball & L. A. Gandin (red.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (s. 396–404). Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203863701>

- Sakslind, R., Skarpenes, O. & Hestholm, R. (2018). *Middelklassekulturen i Norge: En komparativ sosiologisk historie*. Scandinavian Academic Press.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 19–30. <https://doi.org/10.4119/jsse-732>
- Schutz, A. (2008). Social class and social action: The middle-class bias of democratic theory in education. *Teachers College Record*, 110(2), 405–445.
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica*, 10(4), 142–163. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22347>
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Pax forlag.
- Solhaug, T., Borge, J. A. Ø. & Grut, G. (2019). Social science education (samfunnsfag) in Norway: A country report. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47–68. <https://doi.org/10.4119/jsse-1748>
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal
- Trede, F. & McEwen, C. (2015). Critical Thinking for Future Practice: Learning to Question. I M. Davies & R. Barnett (red.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (s. 457–474). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057_27
- Tupper, J. A., Cappello, M. P. & Sevigny, P. R. (2010). Locating Citizenship: Curriculum, Social Class, and the 'Good' Citizen. *Theory and Research in Social Education*, 38(3), 336–365. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473430>
- Tønnessen, R. T. (1992). *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv: 20 års diskusjon om Hermann Gieseckes syn på den politiske oppdragelsen* [Doktorgradsavhandling. Universitetet i Trondheim. Den allmennvitenskapelige høgskolen]. Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, NAVF: Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010051906050
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Utdanningsdirektoratet. Lasta ned frå: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/>
- Weininger, E. & Lareau, A. (2018). Pierre Bourdieu's Sociology of Education: Institutional Form and Social Inequality. I T. Medvetz & J. J. Sallaz (red.), *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu* (s. 253–272). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199357192.013.11>
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Saxon House.