

Oppedal, K. (2023). Hvordan kan det pedagogisk *kritiske* ivaretas i skolens arbeid med verdier og holdninger? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 69–85). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211004>

4

# Hvordan kan det pedagogisk *kritiske* ivaretas i skolens arbeid med verdier og holdninger?

Kjell Oppedal, NLA Høgskolen

## Innledning

Skolen skal lære elevene å tenke kritisk, være granskende og undersøkende, stille spørsmål ved etablerte sannheter, og de skal gis mulighet til å konfrontere disse med «argumenter, erfaringer og bevis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Videre skal skolen hjelpe elevene til å «forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (s. 6). Selv om kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, skal skolen også gi «rom for usikkerhet» (s. 6) hos eleven. Samtidig skal opplæringen bygge på et fast verdigrunnlag. Verdier som «respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» (Opp-

læringsloven, 2018, § 1-1) blir i overordnet del av læreplanen beskrevet som «grunnmuren i skolens virksomhet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). De angir retning for opplæring i alle fag slik at disse bidrar til realisering av skolens brede formål. Hvordan skal så disse verdiene få betydning for den enkelte elev i skolefelleskapet? Svaret på dette spørsmålet er at verdiene skal levendegjøres «gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse» (s. 3). Holdningsdanning er med andre ord en av nøklene i arbeidet med å gjøre skolens verdigrunnlag til en integrert del av elevenes personlighet. I overordnet del markeres det tydelig at det er gjennom å fremme gode holdninger at skolens verdigrunnlag ivaretas og sikres. Det legges til grunn at holdninger kan avledes fra verdier, og at verdier av den grunn er mer overordnet og fundamentale enn holdninger. I skolens formålsparagraf og konkretiseringen av denne i overordnet del av læreplanen forutsettes det at verdiene er universelle og forankret i menneskerettighetene. Hvilket rom for kritisk refleksjon hos eleven etterlater en slik forankring? I overordnet del finnes en oppstilling av konkrete verdier som «nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg» (s. 4). Videre pekes det på at utvikling av demokratiske verdier og holdninger skal fungere «som motvekt mot fordommer og diskriminering» (s. 8). Kan motstand hos eleven mot dette bli sett på som manglende forståelse av både menneskerettigheter, grunnleggende demokratiske verdier og hva som kan sikre gode utviklingsbetingelser for mennesket? Når konkrete verdier og holdninger fremstilles som «fundamentet for rettsstaten», legges det da til rette for andre synspunkter? Spørsmålet er kort og godt om verdienes begrunnelser og preferanser gjør dem immune mot kritikk og diskusjon. Stilt overfor det doktrinære er det en fare for å bli absolutistisk og skråsikker. Å innta en dogmatisk holdning uten rom for alternative synspunkter står imidlertid i kontrast til en kritisk holdning preget av åpenhet for det som kan utfordre vedtatte sannheter. Er det en innebygget motsetning i overordnet del når den både tar til orde for at skolen skal fremme kritisk tenkning hos elevene, samtidig som den gjennom holdningsdanning skal sikre at grunnleggende verdier i tråd med menneskerettighetene blir ivaretatt?

## Forskningsspørsmål

Holdningsdanning som redskap for overføring av universelle verdier legges uten videre til grunn som et egnet verktøy i overordnet del av læreplanen. Hvordan holdningsdanning og holdningsendring finner sted, har tradisjonelt blitt belyst gjennom sosialpsykologiske modeller der ikke-pedagogiske perspektiv er sentrale. Om disse modellene har et potensial for en pedagogisk kritisk tilnærming til verdiformidling og holdningsdanning, bør undersøkes nærmere. Med utgangspunkt i skolens ambisjon om å lære elevene kritisk tenkning, samtidig som den gjennom holdningsdanning skal sikre overføring av et fast verdigrunnlag forankret i menneskerettighetene, kan følgende forskningsspørsmål formuleres: Hvordan kan det pedagogisk kritiske ivaretas i skolens arbeid med verdier og holdninger?

## Metode

For å belyse forskningsspørsmålet brukes tradisjonell litteraturstudie som metode (Jesson, Matheson & Lacey, 2011). En gjennomgang av publisert forskningslitteratur på fagfeltet tar ikke sikte på systematisk kartlegging av «alle» studier, men på å beskrive noen sentrale funn, konklusjoner og teorier. Det er en målsetting å avklare hvilket belegg sentrale oppfatninger om verdier og holdninger har i etablert forskning, samt peke på eventuelle skjevvinger i foreliggende forskning. Sist, men ikke minst er det ønskelig å få frem tema og problemstillinger som er lite utforsket. Valg av studier følger derfor ikke en på forhånd fullt ut definert sti, men bærer preg av en viss grad av kreativitet der studier prøves ut, og der tråder følges fra én studie til en annen (Jesson et al., 2011). En litteraturstudies faglige verdi er avhengig av at kildene er egnet til å kaste lys over problemstillingen, og at valgt litteratur kan klargjøre grunntrekk i konklusjoner som kan munne ut i en oppsummerende, kritisk og vurderende fremstilling (Befring, 2015, s. 86).

I litteraturstudier er tolkning av litteratur sentralt. Hermeneutikk har sin opprinnelse i det greske ordet *hermenein*, som betyr å tolke for å forstå (Befring, 2015, s. 20). Hermeneutikk som metode kan beskrives som en fortolkningsprosess kjennetegnet av en stadig tilbakevendende bevegelse mellom helhet og del. Det foregår med andre ord en interaksjon mellom tekst

og tolkning med det mål for øye å vinne helhetlig innsikt. Hermeneutisk metode er knyttet til fortolkning som en sirkulær prosess (Gilje, 2019; Kjølrup, 2008). Den hermeneutiske sirkel tar utgangspunkt i en forforståelse som inkluderer både faglig relevant innsikt og forskerens fordommer. Forforståelsen ligger til grunn for den interaktive prosessen som kan munne ut i ny utdypet forståelse av et dokumentets innhold (Befring, 2015, s. 21). Siden sirkel er en sluttet enhet, har spiral vært sett på som en mer saksvarende beskrivelse av en prosess i stadig utvikling og endring (Dalland, 2017, s. 58). Å tolke tekster innebærer at det kontinuerlig foretas vurderinger der noen tolkninger inkluderes, samtidig som alternative forståelser ekskluderes. Dette påvirker selvsagt undersøkelsen. Formålet er imidlertid å trekke frem sentrale aspekt som er egnet til å belyse problemstillingen.

Litteratursøket er foretatt i databasene Idunn, Ebsco, Oria og Google Scholar. Søkemotoren Idunn er særlig egnet til å avdekke norsk forskningslitteratur, men til dels også skandinaviske bidrag. Følgende søkeord er benyttet: verdier, holdninger, holdningsdanning, holdningsskapende arbeid i skolen, ubehagets pedagogikk og kritisk tenking. En svakhet ved litteraturstudier er at de bygger på subjektivt skjønn både i utvalg av litteraturen og i vurderingen av den tilgjengelige forskningen (Befring, 2020, s. 51). I litteraturstudier gjør også forskerens egen forforståelse og fordommer seg gjeldende, og studier vil av den grunn i større eller mindre grad være påvirket av den som har gjennomført studien (Thagaard, 2018, s. 37–38). I litteraturstudier kan såkalt «cherry picking» forekomme, det vil si at man leter etter bekreftelse på egne antakelser om virkelighetens beskaffenhet og overser motstridende argumenter. Forskningsetiske hensyn er først og fremst ivare tatt gjennom å gjengi så nøyaktig som mulig informasjon fra kildene som er benyttet. I den sammenheng har det vært viktig å unngå å vri kunnskapen i bestemte retninger, men være tro mot originalkildens intensjoner.

I analyse av valgt litteratur er fokus dels rettet mot enkeltdeler, dels mot hvordan disse inngår i en helhet. De ulike forskningsbidragene sammenlignes og drøftes med det for øye å vise hvordan de kan underbygge og utfylle hverandre.

## Hva er en holdning?

Siden holdningsdanning har en sentral plass i skolens arbeid med å ivareta og sikre grunnleggende verdier som samfunnet bygger på, er det av interesse å undersøke holdningsbegrepet nærmere. I likhet med de fleste psykologiske begrep er holdning en hypotetisk konstruksjon som ikke lar seg observere direkte, men som man kan trekke slutninger om gjennom individets reaksjoner stilt overfor en bestemt situasjon eller hendelse. I en sosialpsykologisk sammenheng har både en endimensjonal og en tredimensjonal forståelse av holdninger blitt gjort gjeldende. Eagly og Chaiken (1993) definerer holdning på følgende måte:

Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor. [...] psychological tendency refers to a state that is internal to the person, and evaluating refers to all classes of evaluative responding, whether overt or covert, cognitive, affective, or behavioral. (s. 1)

Av sitatet fremgår det at holdninger er rettet mot et holdningsobjekt som vurderes positivt eller negativt, og at vurderingen avføder både kognitive, affektive og atferdsmessige reaksjoner. At en tanke-, følelses- og atferdsmessig respons er involvert, har medført at denne tilnærmingen har blitt betegnet som trekomponentmodellen. Manglende samsvar mellom tenkning, følelse og handling har resultert i at holdning også har blitt forstått bare med utgangspunkt i den affektive komponenten i form av individets følelsesmessige vurderinger av fenomen, hendelser eller objekter – det være seg positive så vel som negative. Tanker og handlingsdisposisjoner har følgelig blitt sett på som atskilt fra holdningen. Det legges til grunn at en emosjonelt ladet respons er mer stabil og mindre sammensatt enn kognitivt ladede vurderinger som fremstår som mer sammensatte og komplekse.

Hvilken av de to tilnærmingene som egner seg best når skolens holdningsskapende arbeid skal undersøkes, er avhengig av hvor sammensatt man mener de holdninger er som skal fremmes, og i hvilken grad det handler om å få på plass en bestemt atferd. At kunnskaper og holdninger kobles så sterkt sammen i overordnet del av skolens læreplan, kan indikere at en trekomponentmodell kan være fruktbar. Det samme kan forestillingen om at hold-

ninger henger sammen med atferd. For eksempel skal holdninger bidra til at elevene selv ivaretar menneskeverdet og skal «reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes» (s. 4). Det må likevel presiseres at holdning og handling er ulike begrep som ikke refererer til det samme meningsinnholdet.

Holdningsendring kan skje, men det betyr ikke at holdninger er flyktige og ustabile. De kan tvert imot være relativt varige og ha forankring i personligheten. Holdninger kan være generelle og mer konkretiserte, men sammenhengen mellom disse på relaterte områder kan likevel være uklar. For eksempel kan en person som gir uttrykk for negative holdninger til flyktninger og asylsøkere generelt, være mer positivt innstilt til en konkret asylsøker i nabolaget som trues med å bli kastet ut av landet (Sæther, 2019). Om holdninger er situasjonsavhengig eller generelle og situasjonsuavhengige, er det ulike oppfatninger av i sosialpsykologien (Sæther, 1997).

Et begrep som på norsk brukes synonymt med holdning, er innstilling. Mening kan forstås som et verdistandpunkt og dermed være det samme som holdning, men det kan også avgrenses fra holdning fordi mening ikke trenger å være så følelsesbefengt (Raaheim, 2019, s. 170). Holdningsskapende arbeid kan ikke reduseres til «kognitivt» opplysningsarbeid siden holdninger er mer enn å være i besittelse av bestemte kunnskaper. I motsetning til mer flyktige meninger og oppfatninger springer holdninger ut fra verdier og engasjement, og holdninger kan derfor sies å være forankret i personligheten (Ajzen, 2005; Sæther, 2019).

Det holdningene våre er rettet mot – personer, grupper, handlinger, ideer og forestillinger – kan bli vurdert både positivt og negativt, som verdifullt og godt og som mindre bra. Holdninger kan derfor forstås som et verdistandpunkt på en vurderingsdimensjon som går fra pluss til minus. Det er verdistandpunktet på denne verdidimensjonen som avgjør hvilken holdning en har (Sæther, 2019). Verdiene som en har, kommer til uttrykk i vurderingen av hva som er bra eller mindre bra. Verdiene, eller det «vi holder for verdt å ivareta eller strebe etter» (Vetlesen og Henriksen, 2003, s. 138), fungerer som målestokk i vurderingen. Verdier kan derfor fremstilles som verdioppfatninger eller som verdiladede praksiser. Å ha bestemte verdier kan innebære at de er integrert i oss på en slik måte at de gjennomtrenger vår personlighet.

Når verdiene som er listet opp i overordnet del av læreplanen, skal realiseres gjennom holdningsdanning, ligger det i kortene at holdningsskapende

arbeid representerer noe verdifullt og fremstår som et positivt ladet begrep. Det holdningsskapende arbeidet anses som vellykket hvis det resulterer i handlinger som er i overensstemmelse med holdningen. En handlingskomponent kan derfor synes å være implisitt i skolens holdningsskapende arbeid.

Kommunikasjon er sentralt i holdningsskapende arbeid. I en pedagogisk sammenheng bør det diskuteres om ikke holdningsdanning bør finne sted gjennom dialog der de som tar del i dialogen, har respekt for hverandre, lytter til hverandre og er oppriktig engasjert i dialogpartneren. I formidling av verdier og holdninger kan det stilles spørsmål ved om enveiskommunikasjon er tilrådelig, og der eventuell tilbakemelding bare har til hensikt å sikre at den rette holdningen er akseptert av mottakeren (Sæther, 1997). I arbeid med verdier og holdninger som har til hensikt å sikre grunnleggende menneskerettigheter, kan en kommunikasjonsform preget av overtalelse og belæring fremstå som et fristende virkemiddel. Spørsmålet er likevel om det også i slike tilfeller bør gis rom for kritisk tenkning der eleven på selvstendig grunnlag får mulighet til å komme frem til egne verdier og holdninger. Før det tas stilling til dette spørsmålet, skal det ses nærmere på hva det pedagogisk *kritiske* innebærer, og hva som kjennetegner ubehagets pedagogikk.

## Det pedagogisk *kritiske* og ubehagets pedagogikk

Tone Kvernbekk (2021) minner om at det er mange måter å tenke pedagogikk og kritikk på, og betegner det pedagogisk *kritiske* som «et komplekst, mangfoldig og til dels uoversiktlig begrepsmessig landskap» (s. 43). Når hun skal orientere seg i deler av dette landskapet, tar hun utgangspunkt i et visdomsord av Paul Tillich (1886–1996), der han påpeker at «den fatale pedagogiske feilen er å kaste svarene som steiner i hodet på dem som ennå ikke har stilt spørsmålene» (min oversettelse). I den sammenheng understreker Kvernbekk at i de tilfeller der andre har bestemt «hva slags tanker du skal tenke, tanker som er *ferdige*, begynner det å ligne på indoktrinering» (s. 44, uthevet i originalen). I en pedagogisk sammenheng må det gis rom for det uferdige, for det å være underveis og få mulighet til å stille *kritiske* spørsmål. Ved hjelp av refleksjon over dilemma og tilsynelatende motsetninger kan bevissthet om grunnleggende premisser vokse frem som etter hvert gjør det

enklere for eleven å gi sin tilslutning til noe. Det er implisitt her at eleven gis anledning til å vurdere relevans og betydning av det som formidles før det gjør det til sitt eget.

I sin vandring for å innholdsbestemme det pedagogisk *kritiske* er Kvernbekk innom den danske pedagogiske filosofen Knud Grue-Sørensen. Hans anbefalte kunstgrep når et begrep skal avklares, er å prøve å finne ut hva det motsatte kan være. For Grue-Sørensen er godtroenhet og en blindt aksepterende holdning motsatsen til en kritisk innstilling. Det minner om det som skjer ved enveiskommunikasjon der mottakeren ikke utfordrer senderens oppfatning. Grue-Sørensen anser en kritisk holdning som mer fundamental enn kritisk tenkning. Han begrunner det med at det *kritiske* ligger «mye mer i holdningen og viljen enn i tenkningen» (Kvernbekk, 2021, s. 45). Grue-Sørensen betrakter en kritisk holdning som det motsatte av en ukritisk holdning, men har problemer med å finne en entydig motsats til kritisk tenkning. Kvernbekk kommer Grue-Sørensen til unnsetning ved å bevege seg videre til anglo-amerikansk litteratur, og særlig dvele ved de mye omtalte begrepene «closed-mindedness» og «non-evidential styles of belief» som mulige motsatser til kritisk tenkning. Det er verdt å merke seg at begge disse – ifølge Kvernbekk – betraktes som et resultat av indoktrinering, noe som i høyeste grad fremstår som en anti-kritisk virksomhet. Kvernbekk (2021) skildrer en slik tilstand slik: «En indoktrinert, lukket bevissthet hos elever [...] er en bevissthet som ikke er villig til eller ute av stand til selv å vurdere begrunnelser for oppfatningene, 'svarene', elevene har fått kastet i hodet» (s. 46). Alternative oppfatninger vurderes ikke fordi eleven «er blitt sterkt følelsesmessig tilknyttet 'svaret', tror sterkt at svaret er riktig, og har forpliktet seg på å stå for det» (s. 46). Kvernbekk slår fast at «[e]n som tror uten begrunnelse (evidens), uten å spørre eller undersøke» (s. 46), faller inn under det Grue-Sørensen kategoriserer som godtroende og blindt aksepterende. Særlig alvorlig synes Kvernbekk en slik blind beundring og aksept av påstander uten evidens blir, hvis «man har kjennskap til gode moteksempler, motargumenter og negativ evidens» (s. 46). Det kan ikke utelukkes at elever i møte med verdier og holdninger forankret i menneskerettighetene kan oppleve disse så forpliktende at de ikke underlegges noen form for kritisk ettertanke. I verste fall kan det føre til at det utvikles en servil holdning hos eleven i møte med overordnet autoritet.



I arbeidet med å orientere seg i det komplekse begrepsmessige landskapet er turen så kommet til begrepet «open-mindedness». Kvernbekk (2021) ser på dette begrepet som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for kritisk tenkning. Hun begrunner det slik: «Det er nødvendig fordi den kritiske holdningen trenger flere alternativer å jobbe med, flere innfallsvinkler. En ukritisk holdning klarer seg med, og forplikter seg kanskje på, ett alternativ som ikke undersøkes nøyere, men bare aksepteres» (s. 47). Når Kvernbekk skal begrunne hvorfor «open-mindedness» ikke er tilstrekkelig, reises følgende spørsmål: «For hvor åpne skal vi være? Og ikke minst, hvordan skal vi forholde oss til alle alternativene vi er åpne for?» (s. 47). Hun besvarer spørsmålene slik:

Det ville være nettopp godtroende og naivt å tenke at alle alternativer er like gode, og at det ikke spiller noen rolle hvilket av dem vi lander på til slutt. Vi blir ikke automatisk kritiske av å ha et åpent sinn, og «open-mindedness» er derfor ikke tilstrekkelig for en kritisk holdning. (s. 47)

En dialogform der oppdrager avgrenser sin rolle til en støttende og ikke-belærende væremåte uten å flagge egne verdivurderinger, står i fare for å bygge opp om forestillingen om at alt er like gyldig, og at argumentering for og mot derfor ikke er så viktig (Sæther, 1997).

Kvernbekk påpeker at åpen bevissthet fordrer både evne og vilje til revisjon av egne synspunkt i møte med relevante innvendinger. I en prosess der motforestillinger kvalitetssikres, lukes uholdbare innvendinger ut. Hun slår fast at en kritisk tenker «må kunne tenke kritisk om sin egen åpenhet, om alternativene, og om revideringen av egne oppfatninger» (s. 47). Hun konkluderer med at «open-mindedness» er «et verdig mål for pedagogisk virksomhet», men at det forutsetter at eleven gis både «tid, tålmodighet, toleranse for motsigelser og anledning til tvil og utprøving» (s. 47) når egne oppfatninger er i støpeskjeen.

Kvernbekk understreker videre at undervisning rommer en dobbelthet der elevene på den ene side bør få mulighet til å «utøve sin autonomi og bruke sin frihet til å avvise eller akseptere innholdet» (s. 48). Men på den andre side er de henvist til å bruke «de allment aksepterte prinsippene for diskusjon og vurdering av evidens og begrunnelse» (s. 48), hvilket innebærer at «[k]ritikken har sine normer» (s. 48). Med andre ord blir noen premisser

ikke gjenstand for kritisk etterprøving i en åpen samtale. Manglende bevissthet om hvilke premisser som er involvert, kan føre til at undervisningen inneholder elementer av indoktrinering. For eksempel kan undervisning som beskjefter seg med absolutte verdier solid forankret i grunnleggende menneskerettigheter som eleven ikke har forutsetninger for å betvile gyldigheten av, inneholde skjulte føringer som kan virke manipulerende på eleven. Grue-Sørensen understreker likevel betydningen av å involvere elevene i evne til kritisk refleksjon. Han advarer imidlertid mot at øvelse i kritisk tenkning skal forfalle til kverulering, negativisme og kranglevorenhet (Grue-Sørensen, 1974, s. 45).

Så langt om begrepet pedagogisk *kritisk* slik Kvernbekk gjør rede for dette. Det kan suppleres med begrepet «pedagogy of discomfort» som har blitt brukt for blant annet å engasjere elever til kritisk refleksjon om verdier og holdninger knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme (Røthing, 2019, s. 44). I ubehagets pedagogikk blir ubehagelige følelser en viktig ressurs i arbeidet med å utfordre hegemoniske diskurser, som i neste omgang kan bidra til endring av privilegerende maktforhold. Snarere enn å redusere elevens ambivalens og ubehag i undervisning som tar opp kontroversielle temaer, gjelder det heller å omfavne det. Det følelsesmessige ubehag som konfrontasjon med egne privilegier utløser, er nøkkelen til endring av elevenes selvforståelse (De Freitas & McAuley, 2008, s. 433). Ubahag er ikke ensidig knyttet til affekt, men kan emosjonelt innebære et bredt spekter av følelser som «frustrasjon, rådvillhet, irritasjon og bekymring» (Røthing, 2019, s. 45). Åse Røthing (2019) slår fast at det blant forskere som har beskjeftiget seg med begrepet ubehagets pedagogikk, hersker stor enighet om «at ubehag er både uunngåelig og nødvendig i arbeidet med å skape forandring» (s. 46). Forandring kan dreie seg om holdningsendring der særlig den affektive komponenten er involvert.

Kan elementer av det pedagogisk kritiske og ubehagets pedagogikk spores i sosialpsykologiens forståelse av hvordan holdningsdanning og holdningsendring finner sted? Kan pedagogisk arbeid med holdninger og verdier trekke veksler på sosialpsykologisk kunnskap om dette temaet?

## Ubalanse og ubehag fremmer kritisk refleksjon over egne holdninger

I sosialpsykologien legges det til grunn at mennesket har behov for å fremstå på en konsistent måte, og at det er balanse og overensstemmelse mellom det vi føler, mener og gjør (Raaheim, 2019, s. 183). Videre fremholdes det at ny kunnskap blir forsøkt tilpasset etablerte kunnskaper. Ny kunnskap og nye erfaringer kan imidlertid innebære at eksisterende oppfatninger må endres. Konflikten som oppstår når nye opplysninger utfordrer gamle oppfatninger, representerer et ubehag som motiverer til gjenopprettelse av harmoni. En slik tilnærming verdsetter møte med kontrasterende verdier nettopp fordi det kan utløse revisjon av egne synspunkter. Det er i tråd med den funksjon kritisk tenkning gis i overordnet del, når det pekes på at elevene skal «kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Tilgang til nye perspektiv og innfallsvinkler som utfordrer eleven til å tenke i nye baner, er også kjernen i det som er betegnet som open-mindedness.

Fritz Heiders balanseteori tar utgangspunkt i at ubalanse mellom ulike holdninger oppleves som så ubehagelig at holdninger endres for å komme i balanse igjen. I Leo Festingers teori om kognitiv dissonans forutsettes det at en persons holdninger normalt vil være i overensstemmelse med hverandre. En tilstand av kognitiv dissonans oppstår når ulike kognisjoner som står i et relevant forhold til hverandre, kommer i konflikt og står i motsetning til hverandre. Det ubehaget som dette medfører, skaper et behov for å endre en av de motstridende kognisjonene for å redusere dissonans og gjenopprette konsonans (samsvar). Ubegag som produktivt i forhold til endring understrekes sterkt i ubehagets pedagogikk. Provokasjon fremkaller en reaksjon som gjør endring mulig. Det kan altså være pedagogisk forsvarlig å fremkalle ubehagelige følelser hos eleven forutsatt at «skadene» dette forvolder, ivaretas på en forsvarlig måte av lærer (Røthing, 2019, s. 45). Ethiske dilemma kan derfor være involvert i ubehagets pedagogikk.

Ulike strategier kan brukes for å håndtere diskrepans mellom holdning og atferd. Holdningen kan tilpasses atferden, for eksempel å fortsette å bruke snus selv om advarsler om helseisiko trosses, eller motsatt: endre atferd ved å slutte med snus. Andre måter å redusere dissonans på kan være å bagatellisere og benekte motargument. Et slikt reaksjonsmønster vitner

om blind aksept uten evidens, om emosjonelle bindinger som hindrer kritisk tenkning. Videre kan dissonans bruke forsvarsmekanismer, søke sosial støtte, eller rett og slett akseptere en viss grad av dissonans (Sæther, 2019). Det sistnevnte er inkludert i begrepet open-mindedness der toleranse for motsigelser er en del av det som kreves i en prosess der verdier og holdninger er i endring.

Heiders teori har blitt kritisert for at det ikke alltid vil være slik at ubalanse resulterer i holdningsendring (Raaheim, 2019, s. 201). Verdier og holdninger som er gode hver for seg i bestemte sammenhenger, kan komme i konflikt med hverandre stilt overfor komplekse situasjoner. Dilemma kan oppstå der det i større grad handler om å balansere mellom legitime hensyn enn å finne entydige svar. Flukt fra ubehag ved å søke balanse kan derfor bidra til at man går glipp av muligheter til økt kunnskap om det ambivalente og motsetningsfulle der holdningsmessig krysspress gjør seg gjeldende. Vilje og evne til å stå i ubehaget fremfor å unngå det kan gi gevinst i form av verdifull selvinnikt.

I Daryl Bems (1972) teori om selvperspeksjon blir holdningsdanning og holdningsendring knyttet til hvordan vi oppfatter egen atferd, det vil si at vi ut fra egen atferd trekker slutninger om våre holdninger. I et mangfoldperspektiv vil det imidlertid spille en avgjørende rolle om egen atferd skriver seg fra forestillinger om privilegering og andregjøring av bestemte grupper. Hvis så er tilfelle, kan egen atferd bli utfordret, noe som i neste omgang kan føre til endrede holdninger og preferanser. Ubehagets pedagogikk vil forholde seg kritisk til undervisning som reproducerer stereotypier om «de andre», og som ikke utfordrer maktforhold for å skape inkludering og sosial rettferdighet (Røthing, 2019, s. 44–45).

McGuire (1985) viser hvordan aksept av ny informasjon skjer gjennom at et budskap først blir gitt oppmerksomhet, deretter blir forstått, for så å bli akseptert. Utfordringen vil være å fange folks oppmerksomhet i tilfeller der budskapet avviker sterkt fra egne meninger. I ubehagets pedagogikk kan provokasjon være en måte å tvinge frem en reaksjon på. Neste utfordring vil være å formidle budskapet på en slik måte at det blir forstått. Det gjenstår imidlertid fortsatt et viktig arbeid med å få aksept av budskapet. Mottakelse og aksept vil være avhengig av hva som kjennetegner mottaker så vel som budskapet. Siden mennesker er forskjellige, kan det samme budskapet få ulik effekt (Raaheim, 2019, s. 217). Noen elever kan ha nytte av ubehag

som inngang til refleksjon og revisjon av egne verdier og holdninger, mens andre motsetter seg ubehaget. Et betimelig spørsmål er derfor om «ubehag blir en ressurs som de allerede ressurssterke og privilegerte elevene kan lære å mestre, mens andre grupper av elever kan få befestet sin opplevelse av [...] å ikke mestre skolen» (Røthing, 2019, s. 53). Fordi elever er ulikt posisjonert i skolen og samfunnet, vil det som er behagelig for noen elever, være ubehagelig for andre. Røthing fremholder at spørsmålet derfor ikke først og fremst er om «lærere skal fremkalle ubehag eller ikke hos elever, men snarere om hvordan behag og ubehag skal fordeles mellom ulike elever og om hvordan lærere kan forvalte elevs trygghet og ubehag» (s. 53). Evne til å tåle ubehag og leve med dissonans bør utvikles hos alle elever når det oppfattes som en ressurs som kan fremme nødvendig holdningsendring

I den kognitive responsmodellen utviklet for å bøte på svakheter i McGuires arbeid blir individets egne tanker sett på som en forutsetning for at budskapet skal ha den tilsktede virkning. Om mottaker lar seg overtale og endrer atferd, er avhengig av hvor mye tankevirksomhet et budskap mobiliserer hos mottaker. Det siste henger sammen med både motivasjon og evne til å la seg utfordre av argumenter som ligger i budskapet, og på den måten føre en indre diskusjon med seg selv. Det pekes også på at holdningsendring kan være et resultat av andre forhold enn selve budskapet, som for eksempel egenskaper ved personen som fremlegger det, eller forhold ved situasjonen som bidrar til overtalelse (Raaheim, 2019, s. 220–221).

Personlig autoritet henger sammen med tilknytning til referansepersoner og referansegrupper som man ser opp til, for eksempel på grunn av deres gode egenskaper. I egenskap av å være høyt verdsatt og godt likt kan de ha stor påvirkningskraft. Personer som fremstår som troverdige og med integritet, blir lyttet til og kan få innvirkning på ens holdninger og verdier. I skolens holdningsskapende arbeid har læreren en viktig rolle fordi «[d]et er gjennom det daglige møtet mellom elever og lærere at skolens brede formål blir realisert» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Læreren er selv forpliktet på de verdier og prinsipper som er nedfelt i formålsparagrafen. Det understrekes i overordnet del at lærer er en rollemodell. Faren ved referansepersoner er at man kan bli så begeistret og fascinert av personen som fremfører budskapet, at ens kritiske sans ikke tas i bruk. Vi lar oss i større grad overtale av personen enn av budskapet og foretar egentlig ikke en grundig vurdering av budskapets konsekvenser (Raaheim, 2019, s. 221–222).

Påvirkning i form av at man lar seg overbevise (Skjervheim, 1996) av det bedre argument innenfor en herredømmefri dialog (Habermas, 1999), ivaretar viktige pedagogisk kritiske hensyn i holdningsskapende arbeid. En fullstendig rasjonell og fri dialog kan synes illusorisk, men det er likevel viktig å fremholde at rasjonelle beslutninger bør være et resultat av argumentasjon i et fellesskap preget av likeverd og gjensidig respekt. Om det man kan komme frem til i et argumentasjonsfellesskap, tar nok hensyn til den autoritet og forpliktelse som universelle verdier forankret i menneskerettighetene representerer, bør diskuteres. I skolens arbeid med holdninger som skal sikre menneskeverd og fundamentale demokratiske verdier, kan hensynet til elevens frihet og uavhengighet bli krevende. Overfladisk argumentasjon og forhastede slutninger fra elevenes side bør utfordres, samtidig som man også bør unngå å dosere ferdige svar selv om disse aldri så mye er i samsvar med grunnleggende menneskerettigheter. Tanken om at man lar seg overbevise av argument, viser ellers at emosjonell støtte i dialoger ikke er tilstrekkelig. Kritisk vurdering av argument i fellesskap må til for å komme frem til et etisk gyldig grunnlag for verdier og holdninger (Løvlie, 1984, s. 36–37).

## Konklusjon

Fritz Heiders balanseteori og Leo Festingers teori om kognitiv dissonans ser begge på ubehag som drivkraft for endring av holdninger. I den kognitive responsmodellen inspirert av McGuires modeller er mottakers egen tankevirksomhet avgjørende for endring. At ubehag fungerer som et insitament for endring, samsvarer med kjernen i ubehagets pedagogikk, der ubehag er en nødvendig forutsetning for at revisjon av holdninger skal finne sted. Grad av tankevirksomhet hos mottaker har ifølge sosialpsykologien betydning for hvor dypt fundamentert og motstandsdyktig en holdning er. Det bør tilsi at elevene får mulighet til å forholde seg til de verdier og holdninger som skolen skal formidle, på en selvstendig måte der det er rom for kritiske spørsmål, for det uferdige og for det å være underveis. Kritisk holdning og kritisk tenkning kan være utfordrende i møte med absolutte verdier forankret i menneskerettighetene siden det som skal formidles, da lett kan fremstå som doktrinært. Utfordringen i arbeid med grunnleggende verdier og holdninger er å finne en balanse mellom blind aksept uten rom for motforestillinger og formåls-

løs kverulering som ikke har noe med en kritisk innstilling å gjøre. Ubegag kan forstås som en ressurs i arbeid med holdningsendring i skolen, og det bør derfor omfavnes snarere enn unngås. Ved å gi rom for det pedagogisk kritiske i holdningsskapende arbeid kan skolen sørge for at formidling av absolutte verdier forankret i menneskerettighetene ikke får preg av indoktrinering og manipulasjon.

## Referanser

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour* (2. utg.). Open University Press.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bem, D.J. (1972). Self-perception theory. I L. Berkowitz (Red.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6) (s. 1–62). Academic Press.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- De Freitas, E. & McAuley, A. (2008). Teaching for diversity by troubling whiteness: Strategies for classrooms in isolated white communities. *Race, Ethnicity and Education*, 11(4) 429–442. <https://doi.org/10.1080/13613320802479018>
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- Grue-Sørensen, K. (1974). *Knud Grue-Sørensen. Pedagogisk perspektiv*. Aschehoug.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Tano Aschehoug.
- Jesson, J., Matheson, L. & Lacey, F.M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Sage.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene. 2: Humanistiske forskningstraditioner*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvernbekk, T. (2021). Det pedagogisk kritiske – et mangslungent landskap. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 43–55. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2823>
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument*. J.W. Cappelens forlag.
- McGuire, W.J. (1985). The nature of attitudes and attitude change. I G. Lindzey & E. Atkinson (Red.), *The handbook of social psychology* (Vol. 3) (2. utg.) (s. 136–314). Addison-Wesley.
- Opplæringsloven. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61, med endring av 19. des. 2008 nr. 118*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?. *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Raaheim, A. (2019). *Sosialpsykologi* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Sæther, J. (1997). *Holdningsdanning og menneskesyn*. NLA-forlaget.
- Sæther, J. (2019). *Arbeid med haldningar – ei samanfattande framstilling i pedagogisk psykologisk perspektiv*. Upublisert notat. NLA Høgskolen.



- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Vetlesen, A.J. & Henriksen, J.O. (2003). *Moralens sjanser i markedets tidsalder*. Gyldendal Akademisk.