



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Skjønnlitteraturens rolle i dannelsesfaget norsk

*En kvalitativ studie om læreres forståelse av forholdet mellom
norskfagets dannelsesoppdrag og arbeid med skjønnlitteratur.*

—

Katrine Matilde Bergsaker og Katrine Marie Håvik

Masteroppgave i norskdidaktikk, mai 2019



Forord

Det virker som om det var nettopp at vi skrev ferdig en påtvungen prosjektskisse og konkluderte med at «dette prosjektet kommer vi aldri til å gjennomføre». Vel, ett år senere har vi gjennomført akkurat det prosjektet vi beskrev, og i det følgende skal vi tillatte oss å benytte en oppbrukt klisjé: For en reise det har vært!

Vi vil rette en stor takk til våre veiledere Morten Bartnæs og Lise-Mari Lauritzen. Takk for et godt samarbeid. Vi setter pris på ærligheten og utfordringene dere har gitt oss.

Uten lærere som har stilt opp som informanter, kunne vi ikke gjennomført dette prosjektet.

Takk for åpenheten.

Tromsø, mai 2019

Katrine Matilde Bergsaker og Katrine Marie Håvik

Sammendrag

Dette masterprosjektet er en kvalitativ studie hvor vi har undersøkt problemstillingen:

Hvordan forstår et utvalg norsklærere forholdet mellom arbeid med skjønnlitteratur og norskfagets dannelsingsoppdrag? Hensikten med prosjektet er å se nærmere på hvordan arbeid med skjønnlitterære tekster kan legitimeres ut fra et dannelsingsperspektiv. Dette har vi gjort ved å gjennomføre kvalitative intervju med syv norsklærere på tre forskjellige ungdomsskoler. Skolen skal få nye læreplaner i 2020, og i den forbindelse skal innholdet i norskfaget fornyes. Denne oppgaven er ment som et bidrag til debatten om norskfagets dannelsingsoppdrag og hvilken rolle skjønnlitteratur kan spille i dette. Et slikt bidrag mener vi er viktig da vi opplever den norskdidaktiske debatten å gå i retning av et mer instrumentelt og ferdighetsrettet norskfag hvor dannelsesfaget norsk blir tilsidesatt.

Undersøkelsen viser at selv om utvalget har forskjellige måter å forstå danning på, har alle en helhetlig forståelse av konseptet generelt og i norskfaget. Om forholdet mellom norskfagets dannelsingsoppdrag og arbeid med skjønnlitteratur mener alle informantene at skjønnlitteraturen kan være en god måte å arbeide med norskfagets dannelsingsoppdrag på. For å imøtekomme norskfagets dannelsingsoppdrag må både skjønnlitteraturens innhold og arbeidsmåter være dannende. Hva som er dannende tekstinnhold og arbeidsmåter, forstås forskjellig av informantene. Dette har blitt drøftet opp mot teori av forfattere som har en sentral rolle i dannelsesdiskursen.

Reinhart Koselleck (2002) skriver om ulik forståelse av begrepet *Bildung* på ulike felt gjennom historien. Vi legger stor vekt på hans beskrivelser av at konseptet *Bildung* primært er individorientert, men sosialt i praksis. Wolfgang Klafki (1996) har sett på danningsteorier fra de siste 150 år, og deler dem inn i to polariserte grupper: materiale og formale danningsteorier. I tillegg tar vi flere ganger opp hans skissering av kategorial danning med fokus på både innhold og subjekt. Jon Hellesnes (1975; 1992) og Laila Aase (1988; 2002; 2005a; 2005b; 2005c) skriver om danning som en sosialiseringssprosess. Hellesnes har skrevet om ulike sider ved danningens sosiale aspekt. Aase er en av dem som har arbeidet mest med å definere dannelsesbegrepet opp mot norskfaget. Hun stiller blant annet spørsmål til hva dannelsesinnholdet skal være, og hvem som skal ha makt til å definere dette.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2	Prosjektets formål.....	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Oppgavens oppbygging.....	5
2	Teori.....	7
2.1	Danning.....	8
2.1.1	Danningens forhold mellom individet og det sosiale.....	9
2.1.2	Wolfgang Klafki: om å ha et helhetlig syn på danning.....	10
2.1.3	Jon Hellesnes og det sosiale aspektet ved dannelsesbegrepet.....	12
2.1.4	Laila Aase og dannelsesinnholdet.....	14
2.2	Danning og norskfaget.....	16
2.2.1	Fra M87 til K06.....	17
2.2.2	Høringsforslag til ny læreplan for norskfaget.....	20
2.3	Danning og skjønnlitteratur.....	20
2.3.1	Didaktiske tilnærminger.....	21
2.4	Oppsummering teori.....	26
3	Fremgangsmåte for den empiriske undersøkelsen.....	29
3.1	Forskningsdesign.....	29
3.2	Kvalitative intervju.....	29
3.2.1	Intervjuguide.....	31
3.3	Utvalg.....	34
3.4	Refleksjoner rundt prosjektet.....	36
3.4.1	Etiske betraktninger.....	37
3.4.2	Pålitelighet.....	38
3.4.3	Gyldighet.....	39

3.4.4	Generalisering	40
3.5	Analyse av kvalitative data.....	40
3.5.1	Utarbeiding og presentasjon av kategorier.....	42
4	Presentasjon og analyse av funn.....	45
4.1	Presentasjon av informantene	45
4.2	Presentasjon av funn.....	47
4.2.1	Forskjellige syn på danning og norskfagets dannelsesopdrag.....	48
4.2.2	Arbeid med skjønnlitteratur er dannende når det skjer i samhandling.....	52
4.2.3	Innholdet er den viktigste faktoren for om en tekst kan være dannende.....	54
4.3	Oppsummering av funn	57
5	Drøfting	59
5.1	Norskfagets dannelsesopdrag	59
5.1.1	Lærernes syn på danning og Klafkis kategoriale danning	59
5.1.2	Lærernes syn på danning i norskfaget og K06: læreplan i norsk	61
5.2	Arbeid med skjønnlitteratur.....	64
5.3	Tekstenes innhold som dannende	67
5.3.1	Tekstenes innhold.....	68
5.3.2	Defineringsmakt	72
6	Oppsummering og avslutning	75
6.1	(1) Hvordan forstår et utvalg norsklærere norskfagets dannelsesopdrag?.....	75
6.2	(2) Hvordan forstår et utvalg norsklærere arbeid med skjønnlitterære tekster som dannende?.....	76
6.3	(3) Hvordan forstår et utvalg norsklærere skjønnlitterære teksters innhold som dannende?.....	77
6.4	Oppsummering av problemstilling	78
6.5	Avsluttende refleksjon og videre forskning på fagfeltet	78
	Referanseliste	81
	Vedlegg	85

Vedlegg A: Intervjuguide.....	85
Vedlegg B: Samtykkeskjema	88

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Begreper som kan oppfattes som uhandgripelige, kan det i ulike sammenhenger være lettere å skygge unna, enn å bruke aktivt. Dette gjelder selv i profesjonelle sammenhenger. Laila Aase (2005a) skriver at danning er et slikt begrep (s. 36). I starten av *Almen danning i skolen* (1949) viser Kåre Foss til flere ulike forklaringer av både danning og allmendanning.

Danning fremstår som et begrep mennesker har ulik forståelse av. I lang tid har danning blitt satt i sammenheng med skole og utdanning. Danning har for alle samfunnslag vært en del av norskfaget siden innføringen av folkeskoleloven av 1889 (Aase, 2002, s. 11). Mot slutten av 2016 publiserte *Utdanning* «Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap» (Jære, 2016). I denne artikkelen blir det diskutert hvorvidt det er viktigere at elevene utvikler sine lese- og skriveferdigheter fremfor litterære referanser og danning. Flere av dem som har ytret seg i artikkelen, uttrykker en skepsis til å gjøre norskfaget mer instrumentelt. Thom Jambak argumenter for at det ikke bare er kunnskap som bygger landet vårt, det er også verdiene som videreføres gjennom skolen (Jambak i Jære, 2016).

Etter å ha lest denne artikkelen begynte vi å undre over hvorfor det eventuelt er slik at norskfaget står i spenn mellom danning og redskap. Vi støtter oss til Aase (2005a) og at mye av forklaringen kan ha med innføringen av Kunnskapsløftet (K06) å gjøre. Nøkkelordet i den gjeldende læreplanen for norskfaget, er kompetanse. Aase hevder at dreiningen fra læreplaner som tidligere sa noe om undervisningens innhold og arbeidsmetoder til en læreplan som angir krav til resultater, kan føre norskfaget i en instrumentell retning (Aase, 2005a, s. 35). En annen medvirkende årsak til hvorfor det kan se ut som om pendelen er i ferd med å svinge mot et mer instrumentelt og ferdighetsrettet norskfag, kan være NOU 2015:8 *Fremtidens skole*. Utvalget bak NOU-en kommer med forslag til hvordan språkopplæringen kan styrkes. Samtidig kommer det med anbefalinger om å gjøre kultur- og litteraturdelen i språkfagene mindre omfattende (NOU 2015:8, s. 52). Kort tid etter publiseringen av NOU 2015:8 sendte Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning et hørings svar. I dette hørings svaret skriver Skrivesenteret at de er «bekymret over at faget i liten grad omtales i utredningen og at faget blir redusert til å være et språkfag.» (Skrivesenteret, 2015, s. 7). De ønsker at

norskfaget, også i fremtiden, skal være et bredt orientert fag og argumenterer for at norskfaget heller er et tekstfag enn et språkfag. De begrunner sine argumenter i at norsk skal være et fag som utvikler kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. For å utvikle dette må elevene møte og utforske tekster som fører til at de inkluderes i og blir deltakere i tekstkulturer (ibid.). I forslaget til de nye læreplanene i norsk, som har høringsfrist 18. juni 2019, er kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling fremdeles eksplisitt uttrykt som sentrale deler av norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019).

1.2 Prosjektets formål

På universitetet har vi møtt et stort og variert norskfag. Gjennom åpne arbeidskrav ble vi observant på hvor viktig sakprosa er for utvikling av elevenes tekstkompetanse og hvor sentrale sakpregede tekster kan være for å forberede elevene på arbeidslivet og deltakelse i samfunnet. Ved å løfte blikket og reflektere over formålet og helheten av norskfaget, innså vi at fokuset vårt på sakpregede tekster kan føre oss mot holdninger til et norskfag hvor nyttetenkning og opptrening av ferdigheter blir stående som fagets verdi og formål. Våre opprinnelige holdninger til sakprosa i norskfaget og til faget i seg selv som redskapsfag kan tenkes å bidra til at de skjønnlitterære tekstene kan bli tilsidesatt til fordel for sakprosa. Det er imidlertid ikke et mål å si at elevene ikke skal lese alle typer tekster. Vi mener også at sakprosa kan ha et stort potensial til å fremme elevenes danning, dersom man ikke reduserer arbeidet med tekstene til lesetrening. Vi ønsker likevel å slå et slag for skjønnlitteraturen da vi synes tendensene i skoledebatten er slik at norskfaget går mer mot et nytte- og redskapsfag, hvor skjønnlitteraturen ikke blir anerkjent i like stor grad lenger.

Et sentralt spørsmål som danner bakgrunnen for dette masterprosjektet, er hvorvidt det å lese skjønnlitterære tekster kan ha en verdi ut over det å forberede elevene på å lese teksttyper som de i større grad har bruk for i fremtidige yrkesliv. Det er også en hensikt å se nærmere på hvordan arbeid med skjønnlitterære tekster kan ha en sentral rolle i faget ut over legitimeringsgrunnlag som kan være typiske i et nytte- og redskapsperspektiv i norskfaget. Vi tenker da særlig på argumenter som opptrening av lesestrategier og lesehastighet. Videre gjorde det oss også nysgjerrige på hvordan det snakkes om danning i skolen og hvordan

arbeid med skjønnlitteratur legitimeres i et fag som preges av et samfunn som kanskje er mer opptatt av praktiske ferdigheter og kompetanser.

Formålet med denne oppgaven er at den kan bidra til diskusjonen eller samtalen om danning i norskfaget. Vi ønsker at vi som norsklærere, i en tid hvor målbar kunnskap stadig står sterkt, kan løfte blikket og se ut over kompetansemålene i norsk. Selvsagt skal alle norsklærere legges til rette for norskundervisning i henhold til kompetansemålene, men vi ønsker at man også kan ha en dialog og et blikk som er videre enn disse. I en tid hvor norskfaget skal fornyes ønsker vi med dette prosjektet, å bidra til debatten om norskfagets dannelsoppdrag og hvilken rolle skjønnlitteraturen kan spille i dette. På grunn av dette vil vi undersøke hvordan lærere tenker og snakker om norskfagets dannelsoppdrag. I tillegg er det interessant å finne ut av hvilke holdninger lærere har til skjønnlitteraturens legitimeringsgrunnlag som mer enn opptrening av ferdigheter. Det er gjennom å studere nettopp dette, at denne oppgaven forhåpentligvis kan oppnå overnevnte formål. For å kunne finne ut hvordan lærere snakker om danning og legitimering av skjønnlitteratur har vi gjennomført en kvalitativ studie med intervju av et utvalg lærere.

1.3 Problemstilling

Det er mye som interesserer oss når det gjelder lesing av skjønnlitteratur og utbyttet av dette. Vi mener likevel det er spesielt interessant hvordan skjønnlitteratur i artikkelen av Jære (2016) blir anerkjent som dannende. Ulland (2016) hevder at «Det er underforstått at arbeidet med litteratur i norskfaget har et stort dannelspotensial.» (Ulland, 2016). Uttalelser som dette har gjort at vi har blitt interesserte i å undersøke nærmere hva skjønnlitteraturens dannelspotensial egentlig er. Vi vil dermed jobbe ut fra følgende problemstilling:

Hvordan forstår et utvalg norsklærere forholdet mellom arbeid med skjønnlitteratur og norskfagets dannelsoppdrag?

For å kunne svare på problemstillingen har vi, som tidligere nevnt, gjennomført en kvalitativ studie hvor vi har brukt intervju med lærere som metode for datainnsamling. Vi har valgt å begrense utvalget av informanter til norsklærere på ungdomstrinnet. Dette har vi gjort fordi

lesing som grunnleggende ferdighet hos Utdanningsdirektoratet er forklart som en utvikling fra avkoding, til forståelse av enkle tekster og til slutt evnen til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vi hadde lyst til å forske på dannelsespotensialet i komplekse tekster som elevene blir presentert for på ungdomstrinnet.

Med utgangspunkt i problemstillingen har vi formulert tre forskningsspørsmål. Disse spørsmålene vil gjennom undersøkelsen fungere som hjelp til å drøfte problemstillingen.

Første forskningsspørsmål er:

(1) Hvordan forstår et utvalg norsklærere norskfagets dannelsesoppdrag?

Bakgrunnen for dette spørsmålet, er at vi mener det er vagt forklart hva norskfagets dannelsesoppdrag er i læreplanen. Vi ønsker derfor å vende blikket mot skolen og få innsyn i hvordan et utvalg norsklærere forstår norskfagets dannelsesoppdrag. Innsyn i våre informanternes forståelse av dette mener vi er sentralt for prosjektets problemstilling, da det har betydning for hvordan de beskriver forholdet mellom arbeid med skjønnlitteratur og fagets dannelsesoppdrag.

Neste forskningsspørsmål er:

(2) Hvordan forstår et utvalg norsklærere arbeid med skjønnlitterære tekster som dannende?

Med dette spørsmålet ønsker vi å få svar på om lærerne oppfatter ulike typer arbeidsmåter med skjønnlitterære tekster som dannende. For å kunne si noe om forholdet mellom norskfagets dannelsesoppdrag og arbeid med skjønnlitteratur, må vi undersøke om lærerne mener man kan arbeide med skjønnlitteratur på måter som kan fremme danning. Dette er også interessant for å se om utvalget mener skjønnlitterære tekster kan være dannende i seg selv, eller om det er avgjørende hvordan man arbeider med tekstene.

Vårt siste forskningsspørsmål er:

(3) Hvordan forstår et utvalg norsklærere skjønnlitterære teksters innhold som dannende?

Vi velger å bruke begrepet "teksters innhold" selv om det ikke er åpenbart hva som egentlig defineres som innhold i tekster. Hva som ilegges dette skal vi forsøke å finne et svar på både

gjennom teori og informantenes utsagn. Med dette forskningsspørsmålet søker vi å få svar på om innholdet i skjønnlitterære tekster har noe å si for om de kan være dannende. For å få svar på hvordan informantene forstår forholdet mellom skjønnlitteratur og norskfagets dannelsingsoppdrag, mener vi det også er hensiktsmessig å spørre dem om innholdets betydning for om skjønnlitterære tekster kan være dannende. Arbeid med skjønnlitteratur vil innebære arbeid med tekster som har et innhold, og derfor mener vi det er et poeng å skille ut innhold som et eget moment.

1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2. *Teori* redegjør vi for oppgavens sentrale begrep, danning. Dette er et komplekst begrep, og vi bruker derfor stor plass på dette. Vi ser på hvordan forskjellige teoretikere og forfattere fremstiller begrepet, og ut fra dette prøver vi å gjøre det håndterbart og forståelig for møtet med empirien. I dette kapitlet ser vi også på hvordan danning har blitt satt i sammenheng med norskfaget historisk og fram til i dag. Avslutningsvis ser vi nærmere på forholdet mellom danning og skjønnlitteratur og da både lesing av og arbeid med skjønnlitterære tekster. Teorikapitlet og litteraturen vi har arbeidet med, har naturligvis påvirket vår forståelse for dannelsesbegrepet generelt, og danning i norskfaget og i arbeid med skjønnlitteratur spesielt. Dette kapitlet har derfor kobling til resten av oppgaven både i form av at vi kommer til å referere tilbake til det, men også fordi det har lagt føringer for tolking av empiri.

I kapittel 3. *Fremgangsmåte for den empiriske undersøkelsen* argumenterer vi for de metodiske valgene vi har tatt. Her gjør vi rede for valg av kvalitativt intervju, intervjuguide og utvalg. Intervjuguiden har vi begrunnet både i teorikapitlet, problemstillingen og målsetningen med informantenes opplevelse av intervjusituasjonen. I dette kapitlet holder vi også et kritisk blikk på egen metode gjennom å drøfte oppgavens etiske betraktninger, pålitelighet, gyldighet og generalisering.

I kapittel 4. *Analyse og presentasjon av funn* går vi gjennom hvordan vi har bearbeidet vårt datamateriale gjennom kategorier som ble utarbeidet på bakgrunn av teorikapitlet og

førsteintrykket av empirien. Kapittelet startet med en presentasjon av informantene for å skape et helhetlig inntrykk av dem. Vi presenterer også funn som vi mener i sammenheng med teorikapittelet kan bidra inn i prosjektets problemstilling. Sentrale utsagn blir analysert, tolket og drøftet med tanke på språkbruk, men her ser vi også informantenes utsagn opp mot hverandre.

I kapittel 5. *Drøfting av funn* tar vi et mer overordnet blick på sentrale moment i funnene og drøfter disse opp mot oppgavens teorigrunnlag. Hensikten er ikke å se hvordan informantene uttrykker seg i henhold til teorien, men å drøfte ulike forskjeller og likheter og da også ulike sider ved lærernes tanker om norskfagets dannelsingsoppdrag generelt, og i sammenheng med skjønnlitteratur spesielt.

I kapittel 6. *Oppsummering og avslutning* gjennomfører vi en oppsummering av oppgaven ved å antyde svar på prosjektets tre forskningsspørsmål. Ut ifra dette vil vi også gi en oppsummering av prosjektets problemstilling. Det ville vært forenkende å påstå at vi skal gi et kortfattet svar på problemstillingen som blir drøftet underveis i hele oppgaven. Vi skal likevel gi en samlende oppsummering på disse drøftingene. Avslutningsvis foreslås videre forskning på fagfeltet.

2 Teori

Hensikten med de teoretiske momentene i dette kapittelet er å skape et utgangspunkt for den empiriske undersøkelsen, og for analysen av resultatene. Vi skal forsøke å åpne perspektiver som gjør tekstene vi bruker i kapittelet, nyttig for det videre arbeidet. Det er nødvendig med en redegjørelse for den historiske utviklingen av begrepet og konseptet danning, både for å kunne si noe om hvordan vi i dette prosjektet bruker dannelsbegrepet, og for å kunne si noe om hvordan vi forstår informantenes bruk av begrepet. I arbeidet med å åpne perspektiver og gjøre begrepet danning håndterbart og forståelig har vi valgt å ta utgangspunkt i tekster fra forskjellige forfattere og teoretikere. Kåre Foss (1949), Reinhart Koselleck (2002) og Wolfgang Klafki (1996) har vi brukt som ramme og for å presentere en historisk fremstilling av dannelsbegrepet. Vi har valgt disse fordi tekstene skrevet av Foss og Koselleck gir et overblikk over den historiske bruken av dannelsbegrepet og fordi artikkelen av Klafki gir en kategorisering av danningsteorier. Vi mener også at disse tekstene er viktige bidrag til hvordan man kan forstå og bruke dannelsbegrepet. Jon Hellesnes (1975; 1992) og Laila Aase (1988; 2002; 2005a; 2005b) har vi brukt på grunn av deres betydning for norskfagets dannelsdiskurs. Aase er en av dem som har arbeidet mest med å definere dannelsbegrepet opp mot norskfaget. Hun refererer ved flere tilfeller til Hellesnes. Blant annet beskriver hun hans arbeid med å gi mening til dannelsbegrepet som formålstjenlig for mange (Aase, 1988, s. 23). Dette kan være en årsak til at Hellesnes er mye sitert i dannelsdiskursen.

For å se danning i lys av norskfaget og skolen tar vi for oss hvordan danning historisk sett har blitt, og blir, fremstilt i skolen, og da med et særlig fokus på Mønsterplanen fra 1987, Læreplanen fra 1997 og Kunnskapsløftet fra 2006. Vi ser også på de foreløpige læreplanutkastene for Fagfornyelsen for å forsøke å forstå hvordan skolens dannelsformål kommer til syne i det som muligens blir den nye læreplanen. Deretter ser vi nærmere på hva som kan være sammenhengen mellom danning og skjønnlitteratur, og da er vi inne på teorikapittelets didaktiske del. Her kommer vi inn på didaktikkens spørsmål om hva, hvordan og hvorfor gjennom Gunn Imsen (2016), Atle Skaftun (2009), Per Thomas Andersen (2011) og Jon Smidt (2018). Disse tekstene har vi valgt ut fordi vi synes de, i sammenheng med teorien vi drøfter tidligere i teorikapittelet, er med på å gjøre dannelsbegrepet anvendbart

koblet opp mot arbeid med skjønnlitteratur. Allerede her kan det være verdt å nevne at tekstene vi har brukt fra Skaftun og Andersen ikke aktivt anvender begrepet danning. I en av overskriftene i Skaftuns bok, «Skriftkultur, diskurs og literacy som danning» (Skaftun, 2009, s. 33-58), hadde vi forventet oss at begrepet danning skulle få større plass enn det har. Skaftun viser til at begrepet er omstridt og vanskelig å definere, og referer da til ulike tekster av Aase. Selv bruker han begrepet i svært liten grad. Andersens artikkel (2011) leser vi som argumentasjon for nytten av lesing og arbeid med skjønnlitteratur. Vi opplever at denne artikkelen inngår i dannelsesdiskursen, selv om ordet danning er fraværende.

Avslutningsvis gir vi en oppsummering av teorikapittelet. Her redegjør vi for hva som blir tatt med i møte med empirien.

2.1 Danning

I *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts* (2002) gir Koselleck en historisk fremstilling av begrepet *Bildung* og viser til forståelsen av konseptet på ulike felt. Han peker på at *Bildung* som konsept ikke vokste fram i politikk, pedagogikk eller i tanker om borgerlighet, men i teologien. Det kommer fra det tyske verbet *bilden* som har en aktiv mening, i form av å skape eller forme (Koselleck, 2002, s. 176). Vi mener dette er interessant da denne aktive meningen til *bilden* ikke omhandler et aktivt subjekt, men en aktiv former eller skaper. I teologisk sammenheng kan dette sees på som skapelse: Det at Gud skapte mennesket i sitt bilde. Her er det en aktiv skaper, ikke et aktivt subjekt (ibid.). Beskrivelsene til Koselleck trekker også fram *Bildung* med teologisk fundament som en del av kunnskapen om selvhevdelse og det å gjøre opp for feiltrinn, samt det å ta del i og dele Guds nåde. I dette mener vi å i større grad spore et aktivt subjekt. Koselleck skriver videre at det teologiske fundamentet til *Bildung* også fortsatt kan spores i moderne bruk av begrepet, i en eller annen grad (ibid., s. 177).

Foss tar i boken *Almen danning i skolen* (1949) for seg veien fra *Paideia* og *Bildung* til det danske-norske «dannelse» og hvordan disse begrepene både har mistet sitt opprinnelige begrepsinnhold og vokst fram i den norske skolen. Boken har som overordnet formål å finne

meningen til skolens almindannende oppdrag, da dette ikke var definert i leseplanen i 1949 (Foss, 1949, s. 5-6). Opprinnelig betydde *Paideia* barneoppdragelse, før Sofistene konkluderte med at danningen ikke sluttet med skolen, men at utvikling av evner og ferdigheter også burde fortsette i voksen alder (ibid., s. 21). Justus Möser definerte *Bildung* som «Den åndelige utforming, den utdanning av den menneskelige ånd som setter den i stand til med forståelse å ta del i kulturverdiene.» (Möser i Foss, 1949, s. 24), noe Foss beskriver som en ufullstendig definisjon. Definisjonen mangler en retning eller et mål, i dette legger Foss det å danne mot det som er fullkomment mulig for den som blir dannet (ibid.). Han konstaterer likevel at både Platons *Paideia* og Möseres *Bildung* hadde som hensikt å definere en harmonisk utvikling av alle evner, mot en ideal mennesketype. Dette står i tråd med det opprinnelig tyske *bilden* om å forme noe etter et bilde eller en idé. Nettopp denne bevisstheten om et ideal man dannes mot, er det Foss beskriver som mangelen i opprinnelsen av det dansk-norske begrepet dannelse (ibid., s. 23-25). Likevel er det verdt å legge merke til at subjektet fortsatt ikke beskrives som aktivt i dannelsesprosessen.

Foss viser videre i boken hvordan både *Paideia* og *Bildung* har gått fra å være begrep for en oppdragelsesprosess til å betegne ulike resultater av prosessen. Dette mener han er uheldig og at man trenger begreper for begge deler. På norsk kan man gjøre dette ved hjelp av de norske suffiksene –else og –ing, og Foss lar i resten av avsnittet, dannelse stå for produktet eller resultatet, mens danning blir stående for prosessen (Foss, 1949, s. 43-44). Det er i dette vår begrunnelse i valget om å bruke ordet danning i dette prosjektet ligger. Vi ønsker å studere danning som en prosess, ikke dannelse som et resultat.

2.1.1 Danningens forhold mellom individet og det sosiale

Aase (2005a) og Hellesnes (1992) skisseres danning som en sosialiseringssprosess. Koselleck (2002) viser flere ganger i sin artikkel til at konseptet *Bildung* primært referer til det individuelle (s. 180). Sagt på en annen måte skulle et moderne konsept av *Bildung* komme innenfra og ut: Det starter i individet. Individet må forme seg selv uansett hvilke omstendigheter som påvirker dette. Det fordrer en reflekterende prosess hvor man også er bevisst på de sosiale forpliktelsene (Koselleck, 2002, s. 180-181). Her beveger vi oss inn på

hvordan Koselleck også skisserer det sosiale aspektet ved *Bildung*. Denne aktive og reflekterende prosessen finner nemlig sted under sosioøkonomiske, politiske eller åndelige forhold, selv om *Bildung* står utenfor spesifikke samfunnsområder eller felt. Konklusjonen hans er at selv om *Bildung* primært er sentrert mot individet vil *Bildung* i praksis utspille seg i sosiale sammenhenger (ibid., s. 181). Slik vi leser Koselleck, er da ikke danning en sosialiseringssprosess i seg selv, men den kommer til live eller syne i sosiale forhold. Særlig hos Aase ser vi spor av den samme tankegangen. Hun skriver i «Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid» (2005a) at danning kommer til syne i handling og samhandling med andre. Eksempler på handling og samhandling kan være når man skriver, leser og snakker sammen med andre (Aase, 2005a, s. 36). Vi mener at hun med dette viser til at danning som et konsept i seg selv ikke er sosialt, men at det er i det sosiale danning kommer til uttrykk.

Bildung handler om hele mennesket og et konstant reflekterende forhold mellom fornuft og følelser. Koselleck viser til en forståelse av *Bildung* hvor selvbevissthet, noe vi kan se som en del av det individuelle aspektet ved *Bildung*, er avhengig av mellommenneskelige forhold (Koselleck, 2002, s. 181-182). Her er vi igjen inne på *Bildung* som bevegelse mellom individet og det sosiale. Hellesnes er også inne på denne tanken når han skriver om at det er gjennom bevissthet om andre at man blir bevisst på seg selv (Hellesnes, 1992, s. 90). Han setter slik vi ser det, førstnevnte som en forutsetning for sistnevnte. Koselleck skriver at når omgjengelighet, altså et sosialt element, blir regnet som en del av selvdanningen, et individuelt element, får det en frigjørende funksjon (2002, s. 182). En annen måte å se dette på er at selvbevissthet gjennom *Bildung* åpner opp for at man innser sitt eget potensial. Bevegelsen mellom det individuelle og det sosiale i konseptet danning kan i så måte omhandle at individet skal forstå seg selv og andre og på den måten finne sin plass og kunne delta innenfor et sosialt felt.

2.1.2 Wolfgang Klafki: om å ha et helhetlig syn på danning

I «Kategorial dannelse» (1996) tar Klafki for seg de sentrale fortolkningene av danningbegrepet de siste 150 årene. Han skiller mellom materiale og formale

danningsteorier, hvor materiale danningsteorier hovedsakelig fokuserer på dannelsingsinnholdet, mens formale danningsteorier primært orienterer seg mot den som skal dannes (Klafki, 1996, s. 172). Noe av kritikken mot materiale danningsteorier går på mangelen på pedagogiske utvelgelseskriterier i et hav av kulturelt innhold. Denne kritikken får svar i «klassisk» danningsteori som konsentrerer seg om verdikriterium for innholdet. Kun det klassiske er dannende. Kritikken blir da ikke stort endret, men heller fokusert på hva som skal være det klassiske, og hvem som bestemmer dette (ibid., s. 174-177). «Som “klassisk” kan man bare anse slike innhold som makter å presentere bestemte menneskelige kvaliteter så overbevisende, rystende og ettertenksomt at det maner til etterfølgelse.» (Klafki, 1996, s. 175). Sett i sammenheng med Koselleck kan en slik tanke om bestemt dannelsingsinnhold og da særlig klassisk dannelsingsinnhold og hvem som skal bestemme hva dette skal være, kobles opp mot kritikken om at *Bildung* i sin sosiale kontekst kun er overførbart for dem som deler en viss kulturell kunnskap og som har evnen til å bedømme kulturell arv (Koselleck, 2002, s. 189).

Slik vi leser tekstene vi allerede kort har referert til av Hellesnes (1992) og Aase (2005a), legger de mest vekt på den som dannes, på subjektet, og den sammenhengen man dannes i. Man kan altså trekke linjer til formale danningsteorier. Her kommer likevel et av poengene i Klafkis artikkel inn: «“Dannelse” er alltid en helhet, ikke en sammenføyning av “del-dannelser”, eller uttrykt på en annen måte: Av dannelsesdeler, faktorer, byggestener av material art på den ene siden, og av formal art på den andre.» (Klafki, 1996, s. 186). Helheten i danning må forstås gjennom en dialektisk tenkemåte, ikke som en sammenføyning av ulike deler (ibid.). Både innholdet og subjektet er slik vi forstår dette, to sider av dannelsingsprosessen og kan ikke rives fra hverandre. Kategorial danning er altså denne helheten, og det kategoriale forstår vi som at innholdet skal være av overgripende, allmenn eller grunnleggende art.

Danning som en prosess, vil ifølge Klafki og hans beskrivelser av dobbelsidige åpning innebære at innholdet åpner seg for virkeligheten og samtidig er mennesket åpent for innholdet og innholdets sammenheng som virkelighet (Klafki, 1996, s. 192-193). Danning må ifølge dette forstås som en helhetlig prosess hvor både innholdet åpnes for individet og hvor individet åpner seg for innholdet. På spørsmålet om hva slags innhold som muliggjør danning,

svarer Klafki: «Bare det innholdet som svarer til de kriterier som er forenet i begrepet om den kategoriale dannelse, kan gjøre krav på å få en sentral plass i dannelsessfæren.» (Klafki, 1996, s. 194). Han argumenterer også for at dannende innhold må være noe eleven kan relatere til seg selv og sin virkelighet i samtid i tillegg til at det må ha en innvirkning på elevens åndelige liv (ibid.).

2.1.3 Jon Hellesnes og det sosiale aspektet ved dannelsesbegrepet

I «Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep» (1992)

skiller Hellesnes blant annet mellom utdanning og danning. Dette mener vi å tydeligst finne der Hellesnes skriver at «Det er ikkje absurd å tale om byrjing og slutt i samband med utdanning. Daninga, derimot, kan vi ikkje avslutte.» (Hellesnes, 1992, s. 79). Han skriver også videre at det ikke finnes noen klar begynnelse for danningen. Når vi skal til å danne oss selv, er vi nemlig allerede dannet av andre (ibid.). Her kan man se antydninger til at danning begynner med aktiv ytre påvirkning, før individet selv tar en aktiv del i dannelsesprosessen. Satt i et teologisk perspektiv på danning kan man se for seg enda en fase i Hellesnes' tanke om at man først dannes av andre og siden danner seg selv, at før faktiske andre danner deg, er du dannet av Gud i hans bilde. I synet på danning som å hele tiden gjøre opp for seg, forbedre seg og streve etter å leve i henhold til troen, ligger også tanken om at man ikke er ferdig dannet før man dør. Ved å vise sammenheng mellom det teologiske grunnsynet på danning, og Hellesnes' beskrivelser om danning som noe uten en klar begynnelse og slutt, mener vi å kunne si oss enig i Kosellecks hypotese om at *Bildungs* teologiske fundament kan spores i moderne bruk av begrepet.

Gjennom å skrive at «Dana er noko vi er i verda, ikkje i ånda.», gjør Hellesnes oss oppmerksom på at danning er mer enn bare noe inni mennesker, det har også en praksiside (Hellesnes, 1992, s. 88). Han beskriver danning som noe vi er, ikke noe vi har. Praksis er forklart som vår måte å leve sammen på (ibid.). Uten praksis kan man ikke snakke om danning, ifølge Hellesnes. Det er da tale om halvdanning. Danningen blir halv fordi det åndelige isoleres fra det konkrete, altså er teori skilt fra praksis (Hellesnes, 1992, s. 89). Der hvor den egentlige danningen legger hovedvekten på kategorien «være», legger

halvdanningen hovedvekten på kategorien «ha» (Hellesnes, 1992, s. 88). Slik vi leser Hellesnes, beskriver han forholdet mellom danning og halvdanning som balansen mellom teori og praksis, mellom det individuelle for seg selv og det individuelle i samspill med samfunnet. Vi mener da å kunne argumentere for at Hellesnes ser danning som en balanse mellom den individuelle utviklingen, og det sosiale samspillet. Dette sosiale aspektet mener vi også å se i tidligere nevnte beskrivelser av at man gjennom bevissthet om hvordan andre ser og forstår ting, og deres perspektiver, blir bevisst på sitt eget ståsted eller forståelseshorisont (Hellesnes, 1992, s. 90). Danningsprosessen kan i sammenheng med samhandling, omfatte det å utvide egen forståelseshorisont.

I Hellesnes sin videre diskusjon om dannelsesfremmende praksis kommer det fram at dialog, samvær og intersubjektivitet spiller sentrale roller. Dialog beskrives som at to subjekt tester ut forståelsen sin på hverandre, og gjennom dette kan begges forståelseshorisont utvides ved at de i etterkant forstår noe nytt, eller på en ny måte. Dette fordrer at deres opprinnelige forståelse ikke er så forskjellige at dialogen brytes (Hellesnes, 1992, s. 90). I hans artikkel skisseres også to forskjellige pedagogiske praksiser: «Når det pedagogiske subjektet får elevsubjektet til å forstå noko det før ikkje forstod ved at dei i fellesskap konsentrerer seg om saka, om spørsmålet, så er dette praksis. (...) Om det pedagogiske subjektet ser på eleven som eit material han skal forme ut frå eit fastlagt pensumsopplegg, så har det gjort praksis til teknikk.» (Hellesnes, 1992, s. 90). I denne sammenhengen rangerer Hellesnes den første praksisen over den andre, selv om han ikke vil forkaste formålsrasjonaliteten. Han mener imidlertid at formålsrasjonaliteten bare har et avgrenset bruksområde. Med bakgrunn i dette oppfatter Hellesnes «målsettingsdebatten» i norsk skolepolitikk som tildekkende og misvisende. Han skriver at en konsekvens av absolutt måloppnåelse vil bli «absoluttering av “pedagogisk teknikk”.» (Hellesnes, 1992, s. 91). Det vil si at et pensumopplegg basert på tanken om fastsatt og absolutt målfokus vil føre til at dette blir det eneste gjeldende. Hellesnes skriver videre at det vil alltid være ønskelig at pedagogiske teknikker opphever seg selv og deretter glir over i praksis (ibid.)

Hellesnes viser også til danningens sosiale aspekt i distinksjonen mellom tilpassing og danning som to former for sosialisering (Hellesnes, 1975, 16-17). Denne distinksjonen er mye

gjengitt og sitert, kanskje fordi den viser et nyansert bilde av sosialisering og et alternativ til det tradisjonelle og klassetilknyttede dannelsbegrepet (Aase, 1988, s. 28). Tilpassing er en sosialiseringprosess hvor man lærer å forstå og beherske det han kaller for «spillet» uten å stille spørsmål ved dette. Danning beskrives som en sosialiseringprosess hvor man ikke tar det sosiale spillet for gitt, men stiller seg kritisk, tenkende og handlende (Hellesnes, 1975, s. 17). Aase (1988) kommenterer at det Hellesnes beskriver som danning, handler om danningens overordnede mål. Hun beskriver Hellesnes distinksjon mellom danning og tilpassing som to sider av samme sak. I tillegg til å kunne stille seg kritisk eller skeptisk, skal man samtidig dannes inn i den oppvurderte kulturen (Aase, 1988, s. 24). Det sistnevnte er da det Hellesnes beskriver som tilpassing.

2.1.4 Laila Aase og dannelsinnholdet

Aase kan regnes som en av de fremste innen dannelsdiskursen i Norge, og særlig innenfor norskfaget. Tekster av andre forfattere som vi bruker senere i dette kapittelet, refererer selv til Aase. Eksempler på dette er *Norskfaget mellom fortid og framtid* (Smidt, 2018) og *Litteraturens nytteverdi* (Skaftun, 2009). I «Norskfagets dannelspotensial i fortid og samtid» omtaler Aase, som nevnt innledningsvis i oppgaven, danning som et omstridt begrep (Aase, 2005a, s. 36). Dette begrunner hun i at ordet ofte blir misforstått i profesjonelle sammenhenger fordi ordet ofte brukes på en enkel og begrensende måte i dagligspråket. Aase (2005a) mener imidlertid ikke at danningens virkelige problem ligger i dagligspråkets begrensede forståelse av begrepet:

Danningens virkelige problem er et annet: Det dreier seg som hvem som skal ha makt til å definere hva som er de viktigste kulturelle verdiene i et samfunn. Det dreier seg igjen om spørsmål som det ikke er enighet om i et slikt samfunn som vårt. Skolen tar mål av seg til å være en instans som definerer danning, men det betyr ikke at skolen har avgjørende innflytelse på hvilke verdier som skal ha preferanse i samfunnet. Snarere er det slik at skolen må konkurrere om makten til å definere danningens verdigrunnlag (Aase, 2005a, s. 36).

I denne sammenhengen er det viktig å være bevisst at det er forskjell på skolens dannelsprosjekt og den danningen som foregår ellers i samfunnet. Skolens dannelsoppdrag vektlegger sammenhengen mellom danning, kultur og kunnskap. I dette dannelsoppdraget ligger det også et kollektivt og demokratisk prosjekt. Danning må være systematisert i opplæringen i skolen, slik at alle kan ta del i den (Aase, 2005a, s. 36-37). Aase har også en

egen definisjon av danning. I denne definisjonen mener vi at vi kan se konturene av det Aase har skissert som danningens virkelige problem:

En sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt (Aase, 2003, her sitert fra Aase, 2005a, s. 37).

Ut fra definisjonen til Aase leser vi at hun ser på danning som en sosialiseringsprosess.

Gjennom handling og samhandling med andre kommer danning til uttrykk. Det er altså når vi skriver, leser og snakker sammen, at danning kommer til syne. Denne prosessen er videre sterkt knyttet til kultur og kulturavhengige verdier. Veien fram mot å kunne forstå, beherske og delta i kulturens verdifulle uttrykksformer går gjennom deltakelse i tekstkulturen (Aase, 2005a, s. 36-37). I definisjonen leser vi også at det lærende subjektet tildeles en aktiv rolle gjennom at det skal tenke, handle og delta. Det vi derimot ikke klarer å lese ut fra Aase sin definisjon er hva dannelsingsinnholdet egentlig er. Dannelsingsinnholdet i Aase sin definisjon kan virke underbestemt ved at hun skriver «vanlige, oppvurderte kulturformer». Aase poengterer selv at «vanlige, oppvurderte kulturformer» er en svært generell betegnelse. Ifølge henne ligger vitenskap, tenkning, moral og sosiale normer innenfor denne betegnelsen (Aase, 2005a, s. 37). Et spørsmål som henger tett sammen med spørsmålet om hva som er dannelsingsinnholdet, er spørsmålet om hvem som skal definere dannelsingsinnholdet. Sistnevnte spørsmål berører tematikken som Aase beskriver som danningens virkelige problem.

Aase bruker på ulike måter begrepet danning i sammenheng med norskfagets dannelsingspotensial og -innhold. «Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid» (2005a) er skrevet rett før K06 kom ut, og Aase viser hvordan fokuset på kompetansemål i den nye læreplanen kan føre norskfaget mot en instrumentell retning, dersom man ikke har innsikt i og fokus på fagets dannelsingspotensial. Ved å ha innsikt i fagets dannelsingspotensial vil også de dimensjonene ved norskfaget som ikke lett kan måles, ha en verdi gjennom å oppfylle fagets formål. Aase (2005a) forklarer dette ved å poengtere at det fremdeles er viktig å etterstrebe hva man kan, samtidig som man tenker inn hvem man er når man kan noe (Aase, 2005a, s. 35). Hun trekker også fram kunnskapsstoffets betydning for elevene som en faktor på om en skole er rent kunnskapsformidlende, eller også dannende. Hvordan elevene preges av kunnskapsstoffet avgjør om skolen har et utelukkende kunnskapsformidlende eller også et

dannende formål. Hun trekker også fram at det er sammenheng mellom kunnskap, kultur og danning. Kulturen vi ønsker elevene skal møte gjennom opplæringen preger kunnskapsstoffet elevene blir presentert for. For at dette skal være dannende viser Aase til at det må utfordre elevene i deres tenking og bli en del av evnene deres til å samhandle og delta i samfunnet (2005a, s. 38-39).

2.2 Danning og norskfaget

Aase spør i boken *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (Børhaug, Fenner & Aase) om norskfaget er skolens fremste dannelsingsfag (Aase, 2005b, s. 69). For å forstå grunnlaget for å stille et slikt spørsmål, ønsker vi innledningsvis å se nærmere på hvordan begrepet danning har blitt satt i sammenheng med norskfaget gjennom tidene. Ved å studere hvordan begrepet danning har blitt satt i sammenheng med norskfaget historisk, dannes et uensartet bilde. For det første er det vanskelig å stadfeste et nøyaktig tidspunkt for norskfagets begynnelse. For det andre vil vi se at ulike skoleslag har hatt forskjellige dannelsingsmålsetninger fram til folkeskoleloven av 1889, en lov som representerer etableringen av en skole for alle folkeslag (Aase, 2002, s. 11). Å rette blikket bakover i tid vil kunne bidra til forståelse for hvorfor dagens norskfag, med tilhørende dannelsesidealer, ser ut som det gjør.

På 1700-tallet var morsmålets rolle i undervisning et spørsmål som var oppe til pedagogisk debatt i Danmark-Norge. Skolens fremste fag og dannelsingsmiddel var på denne tiden latin. Likevel begynte tanken om morsmålet som undervisningsspråk og morsmålet som eget fag, å vinne fram (Aase, 2002, s. 31). Morsmålet som eget fag representerer mer enn bare språklige ferdigheter som hjelpemiddel. Et slikt fag består også av et innhold som kan sees i sammenheng med skolens samlede dannelsingsmålsetninger (Aase, 2002, s. 11). Morsmålsfaget har røtter i forskjellige skoleslag: allmueskolen, den lærde skole og i realskolene og borgerskolen. Disse skoleslagene representerte både ulike morsmålsfag og ulike dannelsesidealer. De tre ulike dannelsesidealene, knyttet til tre ulike samfunnslag, skisserer Aase slik:

Noe forenklet kan vi si at allmuens leseopplæring skulle tjene den kristlige og moralske oppdragelse; borgerskolen skulle skape nyttige samfunnsborgere etter tidens krav; mens den

lærde skole forvaltet latindannelsens idealer om en utdanning som først og fremst skulle tjene til å skape et kulturelt menneske (Aase, 2002, s. 12).

Fra dette utdraget kan vi trekke fram stikkord som beskriver dannelsidealene: Den moralske oppdragelse, nytteaspektet og den kulturorienterte sosialiseringen. Alle disse aspektene er med på å prege dannelsidealene til vår tids norskfag (Aase, 2002, s. 12).

2.2.1 Fra M87 til K06

For å få ytterligere innsikt i hvordan begrepet danning har blitt satt i sammenheng med norskfaget har vi gått til to eldre læreplaner i tillegg til den nåværende. Selv om vi ikke vil regne læreplaner som teori har vi valgt å plassere læreplanene i teorikapittelet for å ha en teoretisk tilnærming til dem og på den måten forsøke å se læreplanene opp mot teori om danning og norskfagets dannelsmål. Da læreplanene er mange og lange, har vi avgrenset oss til å se på Mønsterplanen av 1987 (M87), Læreplanene av 1997 (L97), og den nåværende Kunnskapsløftet av 2006 (K06). Vi har også avgrenset oss til å kun se på læreplanene i norsk, da det er her vi kan finne norskfagets dannelsmål og litteraturens rolle i norskfaget.

Mønsterplanen av 1987 beskriver norskfaget først og fremst som et språkfag, men trekker også inn kommunikasjon, estetikk, og norsk som et kultur- og tradisjons- og holdningsfag (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 129). Her mener vi å se en språkbruk som er mulig å forene med et dannelsideal. Hellesnes (1992) skisserer kommunikasjon som en del av danningen. Definisjonen til Aase (2005a) trekker inn kultur og kulturforståelse som en del av danningen i tillegg til at tenkemåter og handlingspotensial påvirkes av holdninger. Litteratur er i M87 skissert som en sentral del av norskfaget, og undervisningen har som et hovedmål «Å la elevane arbeide med litteratur på måtar som styrkjer identitetskjenning og gjev dei syn for historiske, sosiale og kulturelle samanhengar.» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 130). Denne setningen finner vi interessant med tanke på danning. Aase beskriver skillet mellom danning og identitetsutvikling som at selv om danning innebærer identitetsutvikling, betyr ikke det nødvendigvis at identitetsutvikling fører til danning (Aase, 2005a, s. 38). Vi har tidligere vist til Aases beskrivelser av koblingen mellom danning og kultur og hvordan hun skisserer danning i praksis som et sosialt fenomen (Aase, 2005a, s. 36-39). Vi mener, ut ifra dette, at Mønsterplanens skisseringer av litteratur og

norskfaget kan sees i sammenheng med et dannelsingsoppdrag i skolen. Likevel vil vi argumentere for at M87 gjennom formuleringer som identitetsfølelse og «å ha et syn for» har et større fokus på det individuelle enn det kollektive aspektet ved danningen.

I Læreplanen fra 1997 beskrives norskfaget som et opplevelsesfag, et kulturfag og et ferdighetsfag (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111-113). Vi mener læreplanen i norsk setter språket sentralt i fagets plass i skolen og litteratur er skissert som en døråpner for å forstå følelser, historie, andre samfunn og skape tilhørighet og identitet. Ferdigheter og kunnskaper innenfor språk og litteratur skaper grunnlaget for kommunikasjon og er en forutsetning for at elevene skal kunne være aktive deltakere både i det sosiale og det tekstlige fellesskapet. Faget må fremme kulturarven og felles referanser, men vise til at ting fornyer og forandrer seg (ibid.). Norsk beskrives også som et identitetsfag og et dannelsingsfag. Slik vi leser identitetsfaget norsk beskrives identitetsutvikling blant annet som personlig utfoldelse, forståelse og uttrykkelse. I læreplanen står språklig utvikling som en forutsetning for dette. Norsk som et dannelsingsfag omhandler å se linjer mellom historiske epoker, motvirke sosiale forskjeller, bygge broer mellom kulturer og grupper, skape nasjonal identitet og reell åpenhet mot andre (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111).

På samme side i L97 beskrives altså norskfaget både som et identitetsfag, og et dannelsingsfag. Vi finner ingen tydelige spor som tilsier at det ene står mer sentralt enn det andre. Sylvi Penne skriver i *Norsk som identitetsfag: Norsk læreren i det moderne* (2001) at med Læreplanverket (L97) blir danning som overordnet mål erstattet med identitet (s. 9). Dette finner vi interessant både med tanke på vår tolking av M87, men også til slik vi leser og forstår L97. Som vi allerede har vist, er danning et komplekst og omfattende begrep. På bakgrunn av overnevnte beskrivelser og tolkinger av M87, forstår vi læreplanens dannelsingsmål blant annet som samhandling, utviklingen av holdninger og identitetsfølelse, estetisk sans og kultur- og tradisjonsforståelse. Vi mener likevel det er et interessant poeng at læreplanen ikke eksplisitt fremmer danning som et mål for opplæringen i skolen generelt og i norskfaget spesielt. Det er interessant at ordet danning ikke nevnes i M87, mens den generelle delen av L97 eksplisitt står at skolen skal utvikle «det allmendannede mennesket» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 35). God allmenndannelse skisseres som kunnskap om

mennesker, samfunn og natur, ulike perspektiver og evnene og holdningene for å kunne møte livet og delta i samfunnet (ibid.). Aase beskriver allmenndanning som bred orientering og kunnskaper på mange forskjellige felt. Det blir først danning dersom kunnskapen fremmer individets tenkning, forståelse og handlinger i ulike tekstsammenhenger (Aase, 2005a, s. 43). Selv om L97 bruker ordet allmenndannelse, mener vi læreplanen beskriver allmenndannelse som mer enn bare kunnskap (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 35-39). Sett i forhold til det vi nå har vist fra disse to læreplanene mener vi ikke at det er en større grad av dannelsesmålssetningen i M87, enn i L97. Derimot leser vi, i motsetning til Penne, at dannelsesmålssetningen kommer tydeligere inn med L97.

I Læreplanen for norsk i Kunnskapsløftet, står det helt i begynnelsen om fagets formål: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Vi ser disse fire elementene opp mot Aases definisjon av danning og er ikke helt enige i oppstillingen av dem som likeverdige. Å ha kulturforståelse og kunne kommunisere mener vi er en forutsetning for å kunne forstå, beherske og delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Vi viser også til tidligere beskrivelser fra Aase (2005a) av at danning forutsetter identitetsutvikling, noe vi mener er med på å styrke argumentasjonen om førstnevnte som overordnet sistnevnte. Ut ifra dette mener vi at kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling ikke er likeverdige begreper, men at kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling er forutsetninger for danning. På denne måten kan en forstå danning som overordnet de andre tre elementene.

Videre i fagets formål vises det til hvordan faget både skal utvikle elevene individuelt, men også ruste dem for livet og det demokratiske samfunnet. Det skisseres også at elevene skal møte historiske, samtidige, nasjonale og globale perspektiv. Blant annet står det at «Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av.» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I dette sitatet mener vi å finne både det individuelle, det kulturelle, det internasjonale og det kollektive. Kultur beskrives som noe i forandring og utvikling (ibid.). Dette ser vi også i L97, men i motsetning til både den og tidligere læreplaner trekker K06 inn ønsket om elevenes aktive rolle i denne utviklingen av kulturarven. Vi får inntrykk av at norskfagets formål i K06

skisseres med en større vektlegging av opplæring for demokratiet enn tidligere læreplaner. I dette mener vi ikke at den individuelle utviklingen er borte, men at denne i større grad beskrives som en utvikling for å bli en aktiv samfunnsborger.

2.2.2 Høringsforslag til ny læreplan for norskfaget

For å forstå fremtidens norskfag har vi vendt oss mot fagfornyelsen 2020 og sett nærmere på forslag til ny læreplan i norsk. I denne læreplanen er den første setningen om *Fagets relevans* beholdt identisk fra Kunnskapsløftets *Formål* i læreplanen for norsk, som vi allerede har kommentert.

Ifølge forslaget til ny læreplan for norsk, skal faget åpne elevene for tekster i bruk, og utvikle språk til å tenke, kommunisere og lære. Fagets tekster skal gi elevene opplevelser, men det skal også gi noe mer: Faget skal blant annet skape engasjement, undring og skaperglede. Elevene skal få innsikt i det som er annerledes: andres tanker, livsbetingelser og perspektiver. Kritisk tenking, både over språk og holdninger skal utvikles gjennom tekster og kommunikasjon. Spenningsforholdet mellom mangfold og nasjonal kulturarv er trukket fram som viktig. Grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk skal elevene kunne forstå, og de skal kunne bruke språket til å handle og påvirke (Utdanningsdirektoratet, 2019). Slik vi oppfatter dette utkastet fra den nye læreplanen, går dette indirekte ut på dannelsoppdraget til norskfaget. Elevene skal lære seg å hensiktsmessig uttrykke seg selv, men samtidig påvirke, reflektere og generelt ha et blikk og en forståelse for andre og verden rundt seg.

2.3 Danning og skjønnlitteratur

Skjønnlitteratur har historisk hatt en helt naturlig og udiskutabel plass i norskfaget. Gjennom tolkinger av tidligere læreplaner, M87 og L97, bekreftes dette. For dagens norskfag er derimot situasjonen noe annerledes. Atle Skaftun (2009) skriver i *Litteraturens nytteverdi* at det ikke lenger er selvsagt og enkelt å legitimere skjønnlitteraturens plass i skolen (s. 11). Han skriver videre at moderne tids skoledebatt preges av et krav om virkelighetsorientering. Dette mener han kommer til syne gjennom Kunnskapsløftets fokus på eksplisitt formulerte læringsmål. I en slik virkelighetsorientering ligger tanken om at det er viktigere at elevene får møte

sakprosaetekster, som er nært knyttet til og viktige i det videre samfunnslivet, enn skjønnlitteraturen som primært forstås som en kilde til gode leseopplevelser og nytelse (Skaftun, 2009, s. 16). Skaftun mener imidlertid at det er viktig å ikke ha en reduserende tilnærming til skjønnlitteratur, og at skjønnlitteratur kan ha store pedagogiske fortrinn som tekst (ibid.). Blant de pedagogiske fortrinnene nevner Skaftun:

Innholdsmessig rommer skjønnlitterære tekster komprimert erfaring fra livet og perspektiver på tema og fenomener som kan være viktige, aktuelle og akutte for samfunn og individ på ett eller annet tidspunkt i livet. I et slikt perspektiv representerer skjønnlitteraturen en kunnskapsbank som har verdi hvis vi anerkjenner skolens langsiktige dannelsesmål (Skaftun, 2009, s. 17).

Etter vår oppfatning viser Skaftun i dette utdraget hvordan man i en tid hvor målbar kunnskap, ferdighetstrening og virkelighetsorientering etterstrebes, kan legitimere arbeid med skjønnlitteratur gjennom skolens langsiktige og sammensatte dannelsesmål. Slike tanker er noe vi mener å kjenne igjen fra Aase. Hun skriver nemlig at det er lettest å legitimere et fag ut fra praktisk nytteverdi, men samtidig får mange av innholdskomponentene i norskfaget først legitimitet når man ser de i lys av dannelsesmålsettinger (Aase, 2005c, 16). Vi velger å karakterisere arbeid med skjønnlitteratur som en slik innholdskomponent. Vi velger dessuten også å ikke tolke nytte og danning som to motsetninger. Slik vi har forstått Aase, kan nytte både være «det umiddelbart anvendelige» og «det langsiktig dannende» (Aase, 2005a, s. 45). På bakgrunn av dette mener vi at arbeid med skjønnlitteratur kan ha en nytteverdi i form av å være langsiktig dannende.

2.3.1 Didaktiske tilnærminger

Sentrale spørsmål i didaktikken er hvilket lærestoff elevene skal arbeide med, hvordan de skal arbeide med det og hvordan læreren skal formidle det elevene skal arbeide med. Slike didaktiske spørsmål stammer i hovedsak fra tysk didaktikktradisjon. Tysk didaktikktradisjon har sitt utgangspunkt i begrepet danning (Imsen, 2016, s. 162). Gunn Imsen (2016) skriver at «Gjennom møte med et nøye utvalgt innhold i undervisningen kan skolen bidra til elevenes dannelse.» (ibid.). Hun skriver videre at det er derfor ikke tilfeldig at tyske didaktiske tradisjoner legger stor vekt på hvilket lærestoff elevene skal arbeide med (ibid.). Didaktikken har følgelig danning som et overordnet ideal.

Vi vil med utgangspunkt i de sentrale spørsmålene innenfor didaktikken, hva, hvordan og hvorfor, se nærmere på koblingen mellom danning og skjønnlitteratur i undervisningssammenheng. Spørsmålet om hvorfor handler i stor grad om å gi teoretiske begrunnelser for undervisningen. Dette spørsmålet er en tilvekst til det norske didaktikkbegrepet som stammer fra 1980-tallet. Begrunnelsen for at dette ble et sentralt spørsmål innenfor didaktikken er at lærerne fikk større valgfrihet med tanke på lærestoff og arbeidsmetoder. Imsen skriver at dette gjaldt særlig perioden 1974-1997 (Imsen, 2016, s. 169). Med den læreplanen vi har i dag, mener vi det er grunnlag for også å påstå at lærere fremdeles har stor valgfrihet, og dermed blir didaktikkens spørsmål om hvorfor viktig. Lærernes valgfrihet i hva og hvordan gjør spørsmålet om hvorfor særlig viktig. Dette viser at disse tre spørsmålene er nært knyttet til hverandre.

I tråd med tysk didaktikktradisjon og Klafki setter vi spørsmålet om *hva* lærestoffet skal være først (Imsen, 2016, s.163). Vi har i dette kapitlet stilt spørsmål ved hva dannelsingsinnholdet i Aases (2005a) definisjon av danning er. Vi har videre pekt på hva hun selv mener er danningens virkelige problem, nemlig hvem som skal ha makt til å definere dette innholdet. Gjennom slike spørsmål nærmer vi oss, dersom vi anerkjenner at mye av norskfagets danningspotensial ligger i litteraturen, diskusjonen om en litterær kanon i norskfaget. I dag finnes det ingen uttalt skjønnlitterær kanon i norskfaget. Læreplanen i norsk legger ingen tydelige føringer for hvilke tekster og forfattere som skal brukes. Etter at Kunnskapsløftet ble innført ble forfatterlister fjernet. Mye av definisjonsmakten blir dermed lagt over på lærerne og muligens også lærebokforfattere. Svaret på spørsmålet om hva som skal leses er ofte gitt i læreplanene (Imsen, 2016, s. 165). Tidligere i dette kapitlet har vi vist til M87 hvor litteraturen skal styrke identitetsfølelse, og forståelse for historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 130). I L97 skal litteraturen fremme forståelse for ulike sider ved det personlige og samfunnsmessige livet, i tillegg til å fremme identitet og tilhørighet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). I K06 skal litteraturen vise historiske, kulturelle og geografiske perspektiver som gir elevene en større forståelse for samtiden og sitt eget liv i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Som tidligere sitert mener Klafki at kun det som er overensstemmende med kategorial danningsinnhold kan regnes som «danningsinnhold» (Klafki, 1996, s. 194). Det vil blant annet si at det er eksempler på noe større og mer generelt og at det har en mening for elevene både for livet utenfor skolen, for det personlige og for fremtiden til eleven. Et viktig poeng er også at man tenker gjennom hva som har potensial for å faktisk nå fram til elevene (Imsen, 2016, s. 165-167). Imsen beskriver dette som at innholdet må ha «Avgjørende innflytelse på den unges tanker og oppfatninger, som slår rot og blir internalisert i personen.» (ibid., s. 165). Aase skisserer også innholdet i skolens danningsinnhold som at det må utfordre tenkemåtene til elevene (Aase, 2005a, s. 39).

Slik vi tolker Skaftun, skriver han at skjønnlitterære fortellingens innhold, struktur og språk legger føringer for hvordan vi forstår og tolker teksten. Innholdet beskrives i så måte som personer, stemmer, verdier og synspunkter. Han skriver også om skjønnlitteraturens innhold som representasjoner av en verden (Skaftun, 2009, s. 18). Per Thomas Andersen poengterer i «Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?» at skjønnlitteraturens eksempler eller representasjoner ikke trenger å være moralsk eller oppdragende gode, det viktige er å vise til ulike versjoner og perspektiver (Andersen, 2011, s. 19). Vi bruker konseptet tekstens innhold med en viss skepsis og bevissthet om konseptets utydelighet. I tillegg til å støtte oss til Skaftuns og Andersens beskrivelser av hva innhold i en tekst kan være, finner vi det hensiktsmessig å også benytte oss av Magne Drangeid sitt begrep «tekstverden»: «En tekstverden introduseres og bygges rett nok av teksten, men leseren gjør verden fyldig og sammenhengende ut fra egne kunnskaper, minner og erfaringer.» (Drangeid, 2017, s. 25). Slik vi leser Drangeid, anerkjenner han at en teksts innhold ikke kan forstås uavhengig av hvem som leser teksten. Vi mener det er et viktig poeng å ta med seg at tekstens innhold kan oppfattes ulikt, avhengig av hvem mottakeren er. En slik tankegang mener vi viser hvorfor det er vanskelig å definere hva som er innholdet i en tekst. I tillegg forstår vi både Skaftun og Andersen som at er det vanskelig å ut ifra et dannelsesformål snakke om skjønnlitteraturens innhold uten å samtidig snakke om hvordan man skal arbeide med dette.

Hvordan vi skal lese handler om hvilke arbeidsmetoder som skal benyttes i undervisningen. Jon Smidt argumenterer i *Norskfaget i fortid og framtid* (2018) for at den kollektive

dimensjonen i norskfaget er en umistelig dimensjon: «Det er viktig å tenke på norskfaget som et kollektivt rom.» (Smidt, 2018, s. 80). En slik tankegang fordrer arbeidsmetoder som tilrettelegger for kollektive prosesser. I et dannelsesperspektiv mener vi å se en sammenheng mellom det kollektive og Aases definisjon av danning. Å forstå, beherske og delta i vanlige, oppvurderte kulturformer fordrer kollektivt arbeid. Smidt poengterer også dette selv (ibid., s. 92). I Hellesnes sine beskrivelser av dannelsfremmende praksis, mener vi også å se spor av det kollektive, men vi mener samtidig at han ser eleven som et subjekt i egne læringsprosesser. Han skisserer dannelsfremmende praksis som praksis hvor det pedagogiske subjektet får elevsubjektet til å forstå noe det tidligere ikke forstod. Dette skjer imidlertid når de i fellesskap konsentrerer seg om saken, og dermed viser Hellesnes også til det kollektive. Ut ifra dette mener vi å kunne si at Hellesnes nærmer seg Kosellecks beskrivelser av balansen mellom konseptet *Bildung* som primært knyttet til individet og som i praksis kommer til syne gjennom det sosiale og samhandlingen. Med tanke på det kollektive i klasserommet er det også naturlig å trekke inn sosiokulturell læringsteori. Sosiokulturell læringsteori har et syn på læring hvor språk og samhandling står sentralt i den intellektuelle utviklingen (Vygotsky, 1980, s. 24-26). Vi må derimot understreke at vi ikke betrakter danning og læring som det samme. På bakgrunn av våre tidligere refleksjoner rundt danning i læreplanene, regner vi danning som en overordnet pedagogisk oppgave i utdanningssystemet, og at læring er en forutsetning for danning. Danning innebærer både læring som internalisering og læring gjennom deltakelse i praksis (Aase, 2005c, s. 21).

Et annet aspekt ved spørsmålet om hvordan, i sammenheng med skjønnlitteratur og danning, mener vi er det Skaftun (2009) presenterer som involvering. Både for at klasserommet skal kunne bli en møteplass for ulike personer og perspektiver, men også for å åpne muligheten for å forstå at tekster inneholder representasjoner av verden, må elevene være mer enn bare til stede. Om involvering skriver Skaftun at det ofte sees i sammenheng med å bli oppslukt eller revet med. Han bruker derimot begrepet om en forpliktelse og om å være koblet på. I arbeid med skjønnlitteratur handler dette om forbindelsen mellom leserens erfaring og teksten han eller hun leser. Det omfatter at leseren er tilkoblet arbeidet nok til å finne denne forbindelsen (Skaftun, 2009, s. 68 og 96). En slik tankegang mener vi er nært forenelig med det vi allerede har skrevet om danning som fordrer aktive subjekt.

I sammenheng med det kollektive synet på norskfaget og involvering som en faktor for arbeid med skjønnlitteratur som dannelsesfremmende, ønsker vi også å koble på artikkelen til Aase (2005a). Her mener vi hun viser en sammenheng mellom hva og hvordan dersom undervisningens hvorfor skal være danning. Blant annet skriver hun at «Danningsprosessene krever at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av den beredskapen de har for å samhandle med andre» (Aase, 2005a, s. 38). Slik vi leser dette sitatet beskriver Aase både at innholdet skal prege elevene, men også at arbeidet skal gjøre det samme. Når det kommer til arbeid i klasserommet skriver hun at det er viktig at elevene selv kommer til ordet og arbeider med argumentasjon, drøfting, forklaring og vurdering (ibid., s. 45). Arbeid med skjønnlitteratur i et dannelsesperspektiv, kan ut ifra dette delkapittelet innebære at elevene arbeider med tekster i kollektive rom, hvor hvert enkelt individ må være involvert og hvor elevene blir preget av møter med motforestillinger og nye perspektiver. Når det kommer til at elevene skal «bli preget» forstår vi dette opp mot tidligere referanse til Aase om at elevene må utfordres i sin tenkemåte (Aase, 2005a, s. 39). Her mener vi igjen å se sammenheng til Vygotskys teori, og da om den proksimale utviklingssonen. Han skriver at god læring er i forkant av subjektets utvikling (1980, s. 89). Det vil si at undervisningen ikke skal ligge på et nivå som eleven allerede mestrer alene, men et nivå eleven må strekke seg mot. Målet bør ut ifra dette være at undervisningen er rettet mot nivået hvor eleven har potensial for å mestre ved hjelp av veiledning og støtte fra en voksen, eller i samarbeid med mer kompetente andre (ibid., s. 86).

Til nå har våre didaktiske refleksjoner hovedsakelig omhandlet tilnærminger til innhold og arbeidsmåter. Det siste spørsmålet vi ønsker å stille er *hvorfor*, og med det er vi inne på nytteverdi og hensikten med innholdet og arbeidet med skjønnlitterære tekster både hver for seg og samlet sett. Andersen (2011) viser i sin artikkel til Joseph Hillis Millers utsagn om at litteraturens verdi kun er egenverdi (Miller i Andersen, 2011, s. 16). Skaftun viser et annet perspektiv på skjønnlitteraturen: «Arbeid med skjønnlitteratur er ikke nødvendigvis nyttig i og for seg, men det er veldig kompatibelt med en tanke om at skolen er et øvingsrom for livet.» (Skaftun, 2009, s. 17). Vi har tidligere i dette kapittelet vist til hvordan skjønnlitteratur kan inneholde representasjoner eller eksempler på liv og verden. Arbeid med skjønnlitteratur

kan i så måte være nettopp å forberede elevene for livet, både personlig, kulturelt og demokratisk, under trygge øvingsrammer. På denne måten kan arbeid med skjønnlitteratur ansees å være langsiktig dannende.

Andersen har tatt for seg «Formålet for opplæringen» slik det er skissert i Opplæringsloven og mener dette viser et skolesystem som skal utdanne for demokratiet, for kulturen og for individet (2011, s. 17). Slik vi har skissert danning, omhandler også dette alle disse tre elementene. Andersen skriver at det er tre ting som står svakt i «Formålet med opplæringen»: Det globale perspektivet, det emosjonelle grunnlaget for holdninger og livspraksis, og imaginasjonsevnen som grunnlag for samfunnsfellesskap (ibid.). Slik vi leser Andersens skissering av disse tre punktene handler dette i stor grad om å ha innsikt i og forståelse for både det som ligger nært individets egen virkelighet, men også det som er annerledes: Både når det gjelder mennesker, geografi, kultur og tid. Han mener litteraturen kan ha en sentral rolle i utviklingen av disse tre punktene, og bruker dette som argumentasjon for bruken av skjønnlitteratur i opplæringen. Arbeid med skjønnlitteratur gir øvelse i å forstå andre liv også i den virkelige verden, det gir opptrening i følelser og det gir en særegen form for innblikk i andre tider, kulturer og samfunn gjennom innlevelse. Skjønnlitteraturens innhold omfavner ulike liv, tradisjoner, valg, kultur, følelser og personligheter (Andersen, 2011).

Ut ifra det vi til nå har skrevet om skjønnlitteraturens innhold som representasjoner av verden og liv, og arbeid med skjønnlitteratur som både kollektivt og individuelt, mener vi å kunne si at arbeid med skjønnlitteratur kan bidra til at elevene får forståelse for og innblikk i historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger. Tilbake til Aase kan dette sees som en viktig del av danning: «Det krever en identitetsutvikling som er påvirket av kulturen og tekstene, og som igjen gir eleven mulighet til å være med på å skape kultur.» (Aase, 2005a, s. 39).

2.4 Oppsummering teori

I dette kapittelet har vi vist til en historisk gjennomgang av begrepet danning, deretter har vi knyttet danning opp mot norskfaget i fortid, samtid og fremtid, før vi avslutningsvis har sett på sammenhengen mellom danning og skjønnlitteratur. I det følgende vil vi redegjøre for hva

vi tar med oss fra dette kapittelet i møte med empirien. Vi har henvendt oss til Koselleck (2002) og Klafki (1996) for å kontekstualisere begrepet danning. Fra Koselleck tar vi med oss videre hans beskrivelser av hvordan *Bildung* i seg selv er individorientert, men sosialt i praksis (Koselleck, 2002, s. 181). Fra Klafki bruker vi hans gjennomgang av materiale og formale danningsteorier, samt hans skissering av kategorial danning med fokus på både innhold og subjekt (1996). Mens vi har brukt Koselleck og Klafki som ramme, har vi brukt Hellesnes og Aase konkret. I møte med empirien tar vi med oss hvordan både Hellesnes og Aase ser på danning som en sosialiseringsprosess. Hellesnes viser til to sider av sosialisering: tilpasning og danning, disse er relevant for oss å ta med i fortsettelsen. Videre er det relevant for empirien å ta med seg det vi har referert til som Hellesnes sine to pedagogiske praksiser, i tillegg til hans skisseringer av danning og dialog. Vi har i dette kapittelet brukt tekster av Aase for vise hvordan danning blir satt i sammenheng med norskfaget. Kulturelle verdier, sosialisering og demokratisering er sentrale momenter vi trekker ut fra hennes tekster. Vi har imidlertid stilt spørsmålsteget ved hva som er dannelsingsinnholdet i hennes definisjon av danning, og hun stiller selv spørsmålsteget ved hvem som skal ha makt til å definere de viktigste kulturelle verdiene i et samfunn (Aase, 2005a, s. 36).

Vi har også i dette kapittelet brukt læreplaner fra M87 til og med høringsforslagene for de nye læreplanene, for å vise til hvordan danning har blitt og blir satt i sammenheng med norskfaget. Læreplaner i seg selv er ikke teoriutsagn, men vi har forsøkt å ha et teoretisk blikk på læreplanene og studert språkbruken i disse for å kunne si noe om hvilke syn på danning de representerer. Arbeidet vi har gjort med å se nærmere på språkbruken i læreplanene er relevant i møte med empirien for å kunne si noe om hvordan informantenes forståelse av norskfagets dannelsingsoppdrag er knyttet opp mot læreplanen.

Avslutningsvis har vi sett på hvordan man kan forstå sammenhengen mellom skjønnlitteratur og danning. Skaftun (2009) har beskrevet hvordan skjønnlitteraturens plass i skolen ikke lenger er selvsagt, og vi har videre vist til hvilke legitimeringsgrunnlag skjønnlitteraturen kan støtte seg til. Gjennom dette har vi sett nærmere på hvordan nytte og danning ikke trenger å stå i et motsetningsforhold. Vi har også gjennom en didaktisk tilnærming forsøkt å legitimere bruk av skjønnlitteratur ved å henvise tilbake til teori som har blitt tatt opp i dette kapittelet.

Vi har også i den siste delen presentert Smidt (2018) og Andersen (2011). Smidt sine tanker om det kollektive i norskfaget vil gjenspeiles i vårt møte med empirien, og det samme vil Andersens argumentasjon for bruk av skjønnlitteratur i undervisningen. For å knytte dannings som en sosialiseringssprosess og den kollektive dimensjonen av norskfaget opp mot læringsteori, vil vi også videre bruke sosiokulturell læringsteori.

3 Fremgangsmåte for den empiriske undersøkelsen

3.1 Forskningsdesign

I dette prosjektet ønsket vi å få innsyn i ungdomsskolelæreres tanker og holdninger til danning gjennom arbeid med skjønnlitterære tekster i norskfaget. Med dette som bakgrunn og prosjektets problemstilling har vi derfor valgt å gjennomføre en kvalitativ studie. En hovedforskjell mellom kvantitative og kvalitative metoder er graden av fleksibilitet.

Kvalitative metoder er i større grad fleksible enn kvantitative (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Kvalitative studier kjennetegnes også ved at de ikke søker etter målbare svar, men at de derimot ønsker å forstå forskningsobjektets perspektiv (Postholm, 2010, s. 17). Da vi ønsker å få tak i hvordan et utvalg ungdomsskolelærere forstår forholdet mellom danning og skjønnlitteratur er vi ikke ute etter noe vi kan måle, men heller informantenes personlige perspektiver. Det er også et poeng for vårt valg av et kvalitativt studie at dette åpner for muligheten til fordype oss i informantenes forståelse av fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 12). Innenfor kvalitativ forskningsmetode finnes det flere tilnærminger.

Fenomenologisk tilnærming er en av disse og kjennetegnes ved at forskeren ønsker å utforske og beskrive informantenes erfaringer med og forståelse av et fenomen. Fenomenologiske forskningsdesign er i så måte avhengig av en sammenheng, og for å forstå meningen med et fenomen gjennom et utvalgs perspektiver må man se fenomenet i denne sammenheng. Det vil si at et begrep kan bety noe annet i en annen sammenheng enn den som forskes på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Vi har valgt en fenomenologisk tilnærming da vi ønsket vi å utforske læreres erfaringer med og forståelse av fenomenet danning. Prosjektets problemstilling setter danning inn i en skolesammenheng.

3.2 Kvalitative intervju

Måten å få tak i læreres erfaringer med et fenomen, er gjennom å samtale med dem. Derfor er intervju som regel den eneste datainnsamlingsmetoden i fenomenologiske studier (Postholm, 2010, s. 78). Dette prosjektets problemstilling etterspør et utvalg læreres forståelse, noe som kan defineres som ikke-observerbar informasjon. Det ble derfor naturlig for oss å bruke intervju som metode for innsamling av data. Gjennom historier og resonnement kan intervjuet gi innblikk i informantenes livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77-78).

Metoden er ikke enkel, og det kreves av oss som intervjuere at vi har tilstrekkelige fagkunnskaper, analytiske ferdigheter og utholdenhet (Sollid, 2013, s. 125). Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen (2012) deler kvalitative intervju inn etter grad av struktur på intervjuet. I det følgende vil vi redegjøre for vårt valg av delvis strukturert intervju (semi-strukturert intervju).

På den ene siden beskriver Christoffersen og Johannessen (2012) ustrukturerte intervju ved at de er åpne for individuelle forskjeller mellom informantene og deres situasjon og relasjon til temaet (s. 78). På bakgrunn av vår oppfattelse av danning som et komplekst begrep tenkte vi at et ustrukturert intervju kunne bidra til at informantene føler seg mer komfortable og at samtalen føles uanstrengt. Likevel kan et slikt samtalepreget intervju være vanskelig å føre fremover dersom temaet er komplisert å snakke om. Det kan også være en utfordring å formulere gode spørsmål spontant under et ustrukturert intervju. Å være forsker i intervju er noe man lærer ved å gjøre det, og med tanke på egen erfaring innenfor dette har vi valgt å tilnærme oss intervjusituasjonene med større grad av struktur enn ustrukturerte intervju.

På den andre siden skriver Christoffersen og Johannessen (2012) om strukturerte intervju og strukturerte intervju med faste svaralternativer (s.78). Da vi allerede hadde en tanke om at temaet kunne være vrient, ville et strukturert intervju kunne oppleves som i overkant formelt og muligens ubehagelig for informantene våre. I tillegg har informantenes selvformulerte svar en egenverdi for dette prosjektets problemstilling, noe som gjør at et strukturert intervju med faste svaralternativer ikke er relevant for oss. Ved strukturerte intervju er tema, spørsmål og rekkefølgen på spørsmålene bestemt på forhånd, noe som kan bidra til at forskeren påvirker intervjusituasjonene mindre. Det kan også gjøre analysearbeidet enklere da alle intervjuene vil ha samme oppbygging og alle spørsmålene samme formulering, noe som gjør at man kan sammenligne hva informantene har svart på samme spørsmål (ibid., s. 79). For å ha større fleksibilitet ble en slik grad av struktur ikke hensiktsmessig for dette prosjektet.

Vi brukte derfor delvis strukturerte intervju som tilnærming til tema som problemstillingen tar opp. Et delvis strukturert intervju tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide. Likevel åpner et slikt intervju for at spørsmål og rekkefølge kan variere ut ifra informantene og

intervjusituasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). For å kunne stille oppklarende eller utdypende spørsmål og følge utsagn fra informantene, så vi dette som en hensiktsmessig grad av struktur på intervjuene i dette prosjektet. Med en overordnet intervjuguide sikret vi oss likevel at informantene snakket om de samme temaene. Dette gjorde det enklere for oss å finne mønstre mellom intervjuene i etterkant. På denne måten kunne vi skape en behagelig og naturlig intervjusituasjon for informantene, men likevel sikre oss en viss grad av likhet mellom intervjuene, at empirien ble relevant for problemstillingen, samt at vi som intervjuere hadde noen håndfaste spørsmål å forholde oss til.

3.2.1 Intervjuguide

I det følgende vil hensikten med intervjuguiden som helhet, de ulike delene og sentrale spørsmål i intervjuguiden redegjøres for. Intervjuguiden har til hensikt å svare på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, og den er utformet med bakgrunn i disse, samt oppgavens teoretiske grunnlag.

Intervjuguiden ble delt inn i tre hoveddeler: åpningsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avslutning. Refleksjonsdelen ble igjen delt i tre. Dette gjorde vi for å sikre oss en god oppstart og avslutning på intervjuet, men samtidig kunne vi være fleksible i refleksjonsdelen. Hoveddelen av intervjuet ble delt inn i (1) *danning og utdanning*, (2) *arbeid med skjønnlitteratur*, og (3) *tekstutvalg*.

Intervjuguiden inneholdt ingen spørsmål som direkte etterspør en definering av dannelsbegrepet. Dette er gjort delvis for å unngå at informantene føler seg ukomfortable dersom de ikke har en definisjon på danning, og delvis fordi dannelsbegrepet i seg selv er vanskelig å definere. Sistnevnte mener vi gjør at det er mer hensiktsmessig å få lærernes tanker og holdninger omkring danning, enn å tvinge fram en definisjon. Vi ville også se på språkbruken og hvordan de snakker om danning, og utforming av en slags definisjon kunne virket styrende for dette.

For å skape en intervjusituasjon hvor informantene kjente seg trygge, startet vi med å se gjennom samtykkeskjema og åpne for spørsmål informantene kunne ha på forhånd. Første del av intervjuet inneholdt åpningsspørsmål som gikk på bakgrunn og generell erfaring som lærer og med norskfaget. Deretter åpnet vi for at informantene kunne snakke om sine interesser i norskfaget. Dette gjorde vi for at informantene skulle få mulighet til å snakke fritt om noe de interesserer seg for, og forhåpentligvis på denne måten bli komfortabel med intervjusituasjonen og trygge på oss som forskere.

Vi startet refleksjonsdelen med et sitat om skolens dannelses- og utdanningsoppdrag, og hva informantene tenkte dette kunne bety. Dette sitatet har vi hentet fra Utdanningsdirektoratets nettsider om den nye overordnede delen av læreplanen. Hensikten med dette spørsmålet var å lede informantene inn på å snakke om danning og hva de tenker danning er generelt og i skolen. Dette fikk også informantene til å beskrive hva de mente var forskjellen på danning og utdanning. Å stille et spørsmål om dette skillet er også i tråd med hva vi tidligere har skrevet i teorikapittelet om Hellesnes' artikkel (1992) hvor han beskriver skillet mellom utdanning og danning. Ved spørsmål om hvordan de arbeider med skolens doble oppdrag, både utdanningsoppdraget og dannelsesoppdraget, var det påfallende at alle lærerne snakket om arbeid med tekster og tekstutvalg i norskfaget. Da vi hadde valgt å bruke delvis strukturert intervju fulgte vi opp denne tråden umiddelbart fordi det sa oss noe om hvordan de forstod norskfagets dannelsesoppdrag. Dette gjorde at vi i de fleste intervjuene pratet om den tredje delen av refleksjonsspørsmålene, tekstutvalg, før vi gikk tilbake til å prate om arbeid med skjønnlitteratur. Å gjøre et slikt hopp i intervjuguiden er noe som ikke er uvanlig for kvalitative intervju innenfor fenomenologisk forskning. Det viktigste er at vi som forskere på forhånd hadde en plan for hvilke temaer som skulle berøres i løpet av intervjuet (Postholm, 2010, s. 78).

Del to i refleksjonsdelen omhandlet arbeid med skjønnlitteratur. Her begynte vi med å snakke om lesing og arbeid med skjønnlitteratur generelt og hva slags nytteverdi lærerne så i dette. Videre gikk vi nærmere inn på hva slags sammenheng lærerne mente det finnes mellom skjønnlitteratur og danning, eller om de mente at det ikke var en sammenheng mellom de to. På denne måten fikk vi dem først i gang med å snakke om hva elevene kunne få ut av lesing

og arbeid med skjønnlitteratur, som for eksempel lesehastighet, lesestrategier, innblikk i ulike steder og liv og gode leseopplevelser. Det samme gjorde vi om hvordan informanten arbeider med skjønnlitteratur i klasserommet: Først spurte vi helt generelt, og deretter gikk vi videre til hvordan slikt arbeid kan bidra til elevenes danning. Hensikten med dette var at lærerne først skulle få kjenne på at dette er noe de er trygge på, noe de kan og har tenkt gjennom, for så å koble dette opp mot danning som kanskje er noe de ikke er like tydelig bevisst på, og vant til å snakke spesifikt om. Hensikten med å stille disse spørsmålene om arbeidsmetoder knyttet opp mot danning, var at vi gjerne ville ha innsikt i om de snakket om danning som en individuell vekstprosess og om de beskrev danning som noe kollektivt. Danning som individuell vekstprosess og danning som noe kollektivt mener vi er noe vi stadig retter fokus mot i teorikapitlet, og vi var derfor interessert i å stille informantene spørsmål vedrørende dette. Videre avsluttet vi del to med å vise til en artikkel (Jære, 2016) som drøfter danningen og skjønnlitteraturens plass i norskfaget. På denne måten fikk vi lærerne til å snakke om danningens rolle i norskfaget i sammenheng med skjønnlitteratur. Dette gjorde vi med en baktanke om at det kunne være lettere å ta stilling til en påstand, fremfor å reflektere fritt. Her hadde vi også et spørsmål om nyttetenkning og danning står i et motsetningsforhold. Et slikt spørsmål har bakgrunn i vår skissering av Aase (2005a) og Skaftun (2009) sine tanker vedrørende danning og skjønnlitteratur i en tid hvor kompetansemål og nyttetenkning synes å være viktig.

Den siste delen i refleksjonsdelen gikk ut på tekstutvalg, lærernes begrunnelser av tekstutvalg, hvordan danning kunne spille en rolle i arbeidet med tekstutvalg, og tanker om en litterær kanon i skolen. Vi startet med å spørre generelt hva informantene legger til grunn når de skal velge ut tekster til arbeid i klasserommet. Videre førte vi dem inn på refleksjoner rundt tekstens innhold med tanke på danning, hva de tenkte om lange eller fullstendige tekster opp mot kortere tekster og tekstutdrag og hva slags danningspotensial de så ved de ulike. Til slutt i denne delen snakket vi om føringer for tekstutvalg og opplevelsen av et litterært tekstutvalg i praksis. Dersom informantene snakket om et slikt tekstutvalg, stilte vi også spørsmål om hvem de mente bestemte innholdet i denne. Disse spørsmålene ble stilt slik at vi kunne se om lærerne hadde tanker om at noen tekster eller forfattere regnes som noe alle elever skal ha kjennskap til, samt om informantene snakket om danning i norskfaget som kunnskap om en

litterær kanon. Vi valgte å unngå bruken av ordet kanon, og brukte heller «tekstutvalg» som er et mer allment og nøytralt ord. Alle refleksjonsspørsmålene i denne delen av intervjuguiden har sin bakgrunn i våre diskusjoner i teorikapittelet vedrørende dannelsingsinnhold og bestemmelse av dannelsingsinnhold.

I avslutningsdelen startet vi hvert intervju med å spørre om danningens rolle i norskfaget. Dette hadde flere av lærerne pratet indirekte om i løpet av intervjuet, men her fikk de mulighet til en slags oppsummering. Vi valgte å ha dette spørsmålet mot slutten av intervjuet slik at dersom informanten egentlig viste usikkerhet mot å snakke eksplisitt om danning i norskfaget, så kunne resten av intervjuet ha forberedt dem for dette spørsmålet. Videre ga vi informantene mulighet til å snakke om de mente danning er et nyttig begrep eller ikke, ut ifra at vi fortalte dem at noen mener det ikke er det. Selv om dette kan anses som et ledende spørsmål, da det kan virke feil å snakke negativt om et begrep som danning, mener vi at vi åpnet opp for dette ved å vise til andre som ikke vil anse danning som et nyttig begrep. Avslutningsvis oppsummerte vi våre umiddelbare tanker om det informanten hadde pratet om. På grunn av denne oppsummeringen hadde en av oss som oppgave å notere litt gjennom samtalen. Da vi var to forskere kunne én ha fullstendig fokus på informanten, og den andre veksle mellom samtalen og notater. På denne måten opplevde forhåpentligvis informanten at vi var oppmerksomme og gode lyttere gjennom hele samtalen. Oppsummeringen ga oss en fin mulighet til å sikre at vi hadde forstått informanten korrekt og oppklare eventuelle misforståelser og uklarheter. Helt til slutt ga vi informanten mulighet til å selv fylle ut oppsummeringen, oppklare ting, eller snakke om ting de ikke følte de hadde fått sagt eller snakket seg ferdig om.

3.3 Utvalg

I kvalitative intervjuer vil informantene være valgt ut ved strategisk utvelgelse. Forskeren må definere hva som vil være prosjektets målgruppe, og utfra den målgruppen velges informanter. En slik utvelgelse vil med andre ord ikke være basert på representativitet, men hensiktsmessighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Vår problemstilling etterspør forståelsen til ungdomsskolelærere i norskfaget. Hvilket klassetrinn lærerne underviser på og

kompetanse i norskfaget ble dermed to kriterier for utvelgelse av informanter. Målgruppen blir følgelig lærere som underviser på 8., 9. eller 10. trinn, som har kompetanse i norskfaget. Kompetanse i norskfaget har vi definert som formell utdanning innen norskfaget, samt erfaring fra norskfaglig undervisningspraksis. Avslutningsvis er det også viktig å poengtere at fordi prosjektet vårt har en fenomenologisk tilnærming, er det et grunnleggende poeng at prosjektets målgruppe har erfaring med fenomenet som skal studeres (Postholm, 2010, s. 43). Vi har vurdert danning som et fenomen vi antar alle lærere, og kanskje spesielt norsklærere, har et forhold til.

Etter å ha definert prosjektets målgruppe, startet prosessen med å henvende seg til aktuelle informanter. Av praktiske årsaker så vi det som hensiktsmessig å holde oss innenfor kommunegrensen, men vi var også åpne for å reise utenfor. Vi henvendte oss på e-post til alle ungdomsskolene innenfor kommunegrensen. Fra disse henvendelsene endte vi opp med én informant. For å utvide tilgangen til feltet, tok vi senere kontakt med to ungdomsskolelærere lokalisert på skoler utenfor kommunegrensen, som var bekjente av oss. Den ene av disse lærerne rekrutterte videre to bekjente av seg. Vår utvelgelse av informanter vil vi dermed karakterisere som både strategisk kriteriebasert utvelgelse og snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Underveis i innsamlingen av data kom det også henvendelse fra to lærere som ønsket å være med på prosjektet etter samtaler med en informant, om hennes erfaringer med intervjuet som var gjennomført.

Utvalget bestod dermed av syv informanter fra tre forskjellige skoler både i og utenfor kommunen. Da dette utvalget til våre kvalitative intervjuer ikke kan være representativt, mener vi at størrelsen på utvalget er formålstjenlig. Hva som er en formålstjenlig størrelse på et utvalg innen kvalitativ forskning med fenomenologisk tilnærming, er det uenighet om, og det vil dessuten variere fra prosjekt til prosjekt. I mindre forskningsprosjekter vil det uansett være tjenlig å velge det lavest anbefalte antall informanter (Postholm, 2010, s. 43). Med bakgrunn i vårt prosjekts omfang mener vi derfor det er formålstjenlig med et utvalg bestående av syv informanter. Christoffersen og Johannessen (2012) besvarer spørsmålet om hvor stort et utvalg bør være ved å beskrive en såkalt «grenseverdi» eller metningspunkt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Denne verdien er nådd når det ikke lenger er

hensiktsmessig å hente inn mer data, da flere informanter ikke kan tilføre prosjektet ny informasjon. Hovedprinsippet er altså at forskeren samler inn data til det ikke lenger fremkommer ny informasjon (ibid., s. 56). «Grenseverdien» kan nås med færre informanter dersom målgruppen er homogen. Christoffersen og Johannessen (2012) argumenterer for at dersom målgruppen er homogen, er fem eller seks informanter tilstrekkelig (ibid., s. 49).

Vi mener at kriteriene for hvem som utgjør vår målgruppe er med på å gjøre den delvis homogen. Årsaken til dette er fordi alle informantene vil være lærere som har formell utdanning og som underviser i norsk på ungdomstrinn. Kjønn, alder, type utdanning og erfaring regner vi som ting som kan gjøre utvalget mindre homogent. Dette prosjektets utvalg viste seg tilfeldigvis å bestå av kun kvinnelige lærere. Dette kan være på grunn av at våre personlige kontakter er kvinner, men det kan også være fordi det er flere kvinner enn menn i norsklærerstillinger. På to av skolene viste det seg å være tydelig overvekt av kvinnelige lærere i norskfaget. Vi ser ikke for oss at dette skal ha påvirket resultatene, da vi ikke anser forståelse av danning som et kjønnsavhengig fenomen. Det er likevel med på å gjøre gruppen mer homogen. På bakgrunn av resonnement om homogenitet og heterogenitet i utvalget, velger vi å definere dette som et delvis homogent utvalg.

3.4 Refleksjoner rundt prosjektet

Naturlig nok vil vår forforståelse av temaet vi forsker på, påvirke prosjektets ulike faser. I arbeidet med teorien har vi fått mer kunnskap om danning generelt, og danning og skjønnlitteratur spesielt. Dette har endret vår oppfatning av dette fenomenet, men fortsatt er det viktig at vi er bevisst på hvordan vår forståelse kan påvirke tolkingen av empirien, i tillegg til de koblingene vi gjør mellom empiri og teori. Christoffersen og Johannesen skriver at «forskerens forforståelse - eller forståelseshorisont - vil kunne påvirke *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene vektlegges og tolkes.» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). I dette ligger det at i tillegg til å påvirke tolkingen av empirien, vil også vår forforståelse kunne påvirke hva vi vektlegger i empirien: Det vil si utvalg av sitater og funn. Det er ikke umulig å tenke seg at andre forskere, med annen forforståelse, ville tatt et annet utvalg av funn og sitater og potensielt også en annen innfallsvinkel og problemstilling

enn det vi har. I det følgende ønsker vi å reflektere over prosjektets etiske betraktninger, pålitelighet, gyldighet og generalisering.

3.4.1 Etiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som man skal ta hensyn til i forskning innenfor disse feltene. Vi støtter oss i det videre til Christoffersen og Johannesen (2012) sin inndeling av disse i tre typer hensyn og vil drøfte to av disse. Det tredje, forskerens ansvar for å unngå skade, anser vi ikke som relevant å drøfte. Det kan muligens oppleves som ubehagelig å prate om danning dersom dette ikke er noe informantene er vant til å prate om eller føler seg trygg på, men dette mener vi likevel ikke vil være ubehag av belastende grad (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 41-42).

De to andre hensynene som beskrives av Christoffersen og Johannesen er (1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, og (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 41). Tema for prosjektet og intervjuene er hovedsakelig profesjonsrettede opplevelser, tanker og erfaringer til et yrkesrettet fenomen: danning og arbeid med skjønnlitteratur. Likevel er dette personlig, og det kan på bakgrunn av dette tenkes at data muligens kan inneholde personinformasjon enten om informanten selv eller en tredjepart. Vi har derfor brukt tid på å gå gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema med samtlige informanter før disse signeres. Gjennomgangen av dette gjøres for å imøtekomme retningslinjene om informert samtykke (Thagaard, 2018, s. 22-23). Under hele prosjektet kan informantene endre data eller trekke seg uten grunn og konsekvenser. Da lydopptak av stemmer regnes som en risiko for at informantene kan gjenkjennes, var det nødvendig å søke godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Denne fikk vi godkjent 09.01.2019.

Det er også viktig at vi viser respekt for informantens integritet. Dette går ut på at vi respekterer at «De erfaringer intervjupersonen gir uttrykk for, gjenspeiler hvordan vedkommende forstår sin situasjon.» (Thagaard, 2018, s. 114). For vår rolle som forskere blir

det i denne sammenheng viktig at vi må være bevisst på å opprettholde en nysgjerrig og nøytral rolle uten oppfølgingsspørsmål som er for førende eller provoserende, og uten å reagere nedlatende eller negativt på informantenes utsagn. Respekt for informantens integritet handler også om presentasjon av informantene og empirien. Ved presentasjon og drøfting må vi være bevisst på både de faglige hensynene, men også hensynet til informantene (Thagaard, 2018, s. 204-205). Det er viktig at vi beholder informantenes utsagn innholdsmessig korrekte både i tolking og i drøfting opp mot teori. Dette er for å ta vare på informantenes perspektiv på fenomenet, samtidig som vi formidler et faglig perspektiv (ibid.).

3.4.2 Pålitelighet

«Pålitelighet handler om *intern logikk og sammenheng* gjennom hele forskningsprosjektet.» (Tjora, 2018, s. 79). Påliteligheten til prosjektet og dets ulike faser er med på å avgjøre kvaliteten. Da vi er to som samler inn, transkriberer og analyserer data, minimerer vi sannsynligheten for misforståelser både i arbeid med teori, metodiske betraktninger, arbeid med innsamling og analyse av data samt drøfting og diskusjon av funn. Under innsamling av data skal vi ha oppfølgingsspørsmål og oppsummere slik at informanten kan si seg enig i vår oppfattelse av det som er sagt. En annen måte å teste påliteligheten til et prosjekt er å etterprøve data. Det vil si å gjennomføre innsamling av data ved et senere tidspunkt for å se om man får tilsvarende funn (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). I dette prosjekt vil all data anonymiseres før det publiseres. Vi er bevisst på at anonymisering av informanter går på bekostning av gjennomsiktighet og muligheten for etterprøvbarhet av studiet. Her støtter vi oss til Tove Thagaard som skriver at kravet til konfidensialitet trumfer kravet om å legge til rette for etterprøvbarhet (Thagaard, 2016, s. 31). Vi arbeider også ut ifra en tanke om at vi lever i en verden som stadig er i forandring; skole og danning er fenomener som stadig er i forandring. Dette gjør at det ikke er et poeng at prosjektet skal få samme datamateriale dersom en intervjuer de samme informantene på ny. I tillegg kan deltakelse i prosjektet påvirke informantenes tanker om danning og i tidsrommet mellom vårt prosjekt og en eventuell ny gjennomføring av intervju, kan informantene få nye erfaringer og tanker. Derfor vil det ikke være hensiktsmessig med etterprøving for å få samme resultater. Utenom dette skal vi etterstrebe mest mulig gjennomsiktighet, uten at det går ut over

konfidensialitetskravet. Dette gjør vi ved å gjennomgå prosessen for utvalg av informanter, tanken bak intervjuguide og analyse av transkriberte intervju.

Empirien og informantenes svar på spørsmål fra intervjuguiden kan tenkes å være påvirket av oss og intervjusituasjonen. Dette påvirker prosjektets, og da særlig empiriens, pålitelighet. Da vi allerede ved første henvendelse til potensielle informanter fortalte om prosjektets tematikk, skjønnlitteratur og danning, kan dette ha påvirket deres refleksjoner. Vi ønsket å gi mest mulig informasjon for å vise til åpenhet og for at informantene skulle kunne gi informert samtykke til deltakelse. Det at informantene visste vi skulle forske på skjønnlitteratur og danning, kan ha gjort at de snakket om danning opp mot tekster og tekstarbeid før vi førte samtalen inn på dette. Mot slutten av intervjuet ser vi også at temaet for prosjektet kan ha påvirket noen av svarene på hva de mener er danningens rolle i norskfaget. Dette var opprinnelig ment som et åpent spørsmål, hvor flere av svarene likevel var koblet til skjønnlitteratur. Elise sa til og med: «Det er jo kanskje først og fremst i den litteraturen man leser.». Det er derfor viktig både at vi ser på empirien med et kritisk blikk med tanke på egen påvirkning, men også at prosjektets funn og drøfting av disse leses med en baktanke om at informantene kan ha blitt påvirket av informasjon om temaet skjønnlitteratur og danning.

3.4.3 Gyldighet

Studiets gyldighet, eller validitet, går ut på om studiets resultat samsvarer med det vi påstår vi forsker på: «Kort sagt handler dette om den valgte tilnærmingen er den mest relevante for å utforske det man forsøker å finne svar på.» (Tjora, 2018, s. 79). Det handler om hvorvidt innsamlet data er relevant for forskningsspørsmålet, samt om resultatene er representative for feltet vi arbeider i. Det går også ut på om data samsvarer med det generelle fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I vårt tilfelle blir det et sentralt poeng for studiets gyldighet å gjennomgå intervjuguiden med tanke på å vise hvordan den er utformet med bakgrunn i teorikapittelet og problemstillingen. Å generelt kontinuerlig reflektere over forholdet mellom problemstillingen, empiri, teori og metodiske valg vil kunne bidra til å styrke gyldigheten (Tjora, 2018, s. 80-81). Det er også viktig at vi som forskere er bevisst på om informantene våre faktisk snakker om danning og hvordan de velger å snakke om dette.

3.4.4 Generalisering

Generalisering går ut på om studiet er relevant og anvendbart i andre situasjoner. Det handler om hvor relevant funnene er for andre situasjoner. Tjora presenterer tre ulike måter å tenke generalisering på innenfor kvalitativ forskning: naturalistisk, moderat og konseptuell. Sistnevnte går ut på utvikling av konsepter eller teorier som vil ha relevans utenfor det studerte tilfellet (Tjora, 2018, s. 70). På grunn av dette prosjektets omfang, både geografisk og med tanke på størrelsen på utvalget og lengden på oppgaven, ser vi det ikke som hensiktsmessig å ha konseptuell generalisering som formål. Moderat generalisering omfatter at forskeren beskriver hvilke situasjoner resultatene vil kunne være gyldige i (ibid.). I dette studiet ønsker vi ikke å legge føringer for lesere og tilnærmer derfor heller ikke en moderat generalisering. Vi ønsker at det er opp til leseren å vurdere i hvilken grad funnene våre har gyldighet og relevans for deres tilfelle eller situasjon, noe som da gir oss et mål om naturalistisk generalisering (ibid.). Hensikten er å få en analytisk generalisering hvor kunnskapen som trekkes ut fra de ulike informantene, er god nok til å gi informasjon for lignende situasjoner. Generaliserbarheten avhenger av at leseren har en tilknytning til situasjonen vi har forsket i, samt at leseren identifiserer seg med funnene.

3.5 Analyse av kvalitative data

For at vi skulle kunne trekke ut det mest sentrale og viktigste fra intervjuene var det viktig at vi systematiserte og analyserte prosjektets datamateriale. Analyser som baserer seg på koding og kategorisering kalles gjerne deskriptiv analyse (Postholm, 2010, s. 91). Vi så det som hensiktsmessig å anvende en deskriptiv analysemetode da vi ønsket å gjøre materiale oversiktlig, forståelig og rapportvennlig gjennom kategorisering. Vår analyse av datamaterialet vil være tematisk. En temasentrert analyse fordrer data fra informanter som omhandler de samme temaene. Da vi fulgte en delvis strukturert intervjuguide vil alle intervjuene være sentrert rundt samme tema, nemlig forståelse av danning og norskfagets dannelsingsoppdrag, litteraturundervisning og valg av tekster. Gjennom analyse av data er hensikten å komme fram til noen generelle mønstre som speiler prosjektets empiri. En slik måte er forenelig med Stake (1995), som sier at søken etter mening handler om å finne

mønstre (Stake, 1995, i Postholm & Moen, 2018, s. 63). For å kunne finne fram til mønstre er vi avhengig av å systematisere empirien ved bruk av kategorisering. Vi delte analyseprosessen inn i tre deler:

Gjennom transkripsjoner av lydopptakene blir den muntlige samtalen klargjort for analyse (Kvale og Brinkmann, 2014, s. 186). Dette er analyseprosessens første del: organisering. Bruk av diktafon til lydopptak gjorde det mulig for oss å kunne gå tilbake for å høre intervjuene flere ganger slik at de ble nøyaktige. Det åpnet også for å få med pauser, nøling og lignende (Kvale og Brinkmann, 2014, s. 187). Det var viktig for oss å få fram disse tingene, i tillegg til ufullstendige resonnement, for å kunne studere hvordan informantene snakket om danning og dannings og skjønnlitteratur. Da prosjektet har begrenset omfang og tid valgte vi å dele opp intervjuene og transkribere halvparten hver. Vi hørte deretter gjennom lydopptakene mens vi leste hverandres transkripsjoner for å sjekke om vi hadde fått med oss alt og var enige i det som var skrevet ned. Selv om vi ser at det kunne vært lurt å holde intervjuene i hensiktsmessige lokaler, ønsket vi å møte lærerne i sine naturlige miljøer. Derfor var noen lydopptak preget av bakgrunnsstøy. Da vi vet at lærerhverdagen er travel, ønsket vi å legge til rette for minst mulig støy, og mest mulig trygghet for lærerne, noe som ble viktigere for oss enn å unngå støy. Informantene pratet tidvis utydelig og i tillegg var alle samtaler preget av uferdige resonnement. Dette kunne vært unngått ved at vi var mer «på» med å stille oppfølgingsspørsmål, men vi ønsket å ha informantene i fokus og unngå å avbryte og forstyrre lærernes tanker minst mulig. Dette var også for å unngå å påvirke dem i for stor grad. I tillegg ser vi i ettertid at med mer erfaring som forskere i intervjusituasjoner kunne vi nok i større grad mestret balansen mellom oppfølgingsspørsmål og lærernes egne tanker. Da vi var to forskere som transkriberte var det viktig å på forhånd bli enige og klargjøre hvordan transkriberingen skulle foregå. På denne måten sikret vi likhet mellom transkripsjonene, noe som åpner for analyse av språkbruk (ibid., s. 189). Det var derimot ikke et poeng for prosjektet å få fram dialektiske trekk, og derfor transkriberte vi på bokmål. Dette bidro også til anonymisering av informantene, og gjorde arbeidet med å få transkriberingene fra muntlig språk til et mer normalisert språk, enklere.

Vi avsluttet arbeidet med transkribering ved å lese gjennom og markere ut relevant informasjon fra intervjuene. Da vi hadde transkribert alle intervjuene i sin helhet, startet prosessen hvor vi skulle kategorisere materialet. En slik prosess kan enten ha en deduktiv eller en induktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 154). Vi valgte en deduktiv tilnærming da vi ønsket at kategoriene skulle gjenspeile vårt teorigrunnlag, samt prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Gjennom å kategorisere empirien fikk vi redusert datamaterialet til å omhandle de temaene problemstillingen og forskningsspørsmålene faktisk spør etter.

Etter å ha gjennomgått datamaterialet med tanke på organisering og kategorisering, tok vi for oss del tre: fortolkning og analyse av det sorterte datamaterialet. Utfra det reduserte materialet ble det enklere for oss å komme fram til noen generelle mønstre.

3.5.1 Utarbeiding og presentasjon av kategorier

Ut ifra teorikapittelet, intervjuguiden og førsteinntrykket av empirien, laget vi en rekke ulike potensielle kategorier. Disse ble sortert og sammenfattet før vi valgte ut de mest sentrale kategoriene for vår empiri. Kategoriene hadde som hensikt å sortere utsagn, som var relevante for prosjektets problemstilling, fra hverandre slik at vi fikk et mer håndterbart og oversiktlig materiale å arbeide med. Vi leste gjennom hvert enkelt intervju flere ganger med fokus på en kategori av gangen. Denne sorteringen av utsagn fra hver informant gjorde det enklere både å finne samsvar og uregelmessigheter i utsagnene til én informant, men også å se informantenes utsagn opp mot hverandre. Vi kunne på denne måten finne mønstre både innenfor hver enkelt informant, og mellom informantene.

Følgende fem kategorier har vært utgangspunkt for utarbeiding av funn og det videre analysearbeidet vårt:

(1) Forståelse av danning i sammenheng med norskfaget

Da danning er et komplekst begrep, og et begrep det finnes ulike forståelser av, så vi det som hensiktsmessig å lage en egen kategori hvor vi kunne samle hver enkelt informants forståelse av begrepet. Med bakgrunn i problemstillingen, var det også nødvendig å sortere ut utsagn

som viste hvordan informantene forstod norskfagets dannelsoppdrag til det videre arbeidet med å analysere informantenes tanker om danning og skjønnlitteratur.

(2) Sammenhengen mellom danning og skjønnlitteratur

Her ble alle utsagnene som sa noe om informantene mente det var en sammenheng mellom danning og skjønnlitteratur samlet. Vi valgte å lage dette som en egen kategori da dette ville gi oss et tydelig bilde på om informantene anerkjente arbeid med skjønnlitteratur som dannende. Å se kategorien opp mot kategori (1) ville også gjøre det mulig for oss å se på sammenhengen mellom det informantene sa om danning og norskfagets dannelsoppdrag og beskrivelsene av danning i sammenheng med skjønnlitteratur.

(3) Arbeid med skjønnlitteratur som dannende

Denne kategorien ble naturlig, delvis fordi det var en egen del i intervjuguiden, og delvis fordi *hvordan* er et av tre sentrale spørsmål i den didaktiske delen av teorikapittelet. I denne kategorien plasserte vi utsagn fra informantene som sa noe om selve undervisningen som var knyttet opp til lesing av skjønnlitterære tekster. Vi plasserte altså i denne kategorien konkrete arbeidsmetoder som informantene anså som dannelsfremmende.

(4) Teksters innhold som dannende

Utarbeiding av denne kategorien skjedde i stor grad på bakgrunn av det vi i teorikapittelet har skrevet om Klafki (1996) og dannelsinnholdet. Den ene artikkelen av Aase (2005a) tar også opp spørsmålet om dannelsinnholdet og hvem som har rett til å bestemme dette. Vi har i den didaktiske delen av teorikapittelet forsøkt å forklare skjønnlitteraturens innhold gjennom Skaftun (2009), Drangeid (2017) og Andersen (2011). Da dannelsinnhold og teksters innhold har fått stor plass i teorikapittelet var det naturlig for oss at dette også ble en kategori. Innenfor denne kategorien samlet vi utsagn som handlet om hvilke typer skjønnlitterære tekster lærerne valgte å jobbe med i et dannende perspektiv. Siden tekstutvalg er et samtaletema, kom vi naturlig nok inn på kanon i norskfaget. Ved å trekke ut hvilket tekstinhold lærerne ville beskrive som dannende, fikk vi indirekte et innblikk i om de beskrev danning som kunnskapsstoff (kanon) og danning som holdninger og verdier.

(5) Informantenes forhold til å snakke om danning

Her kunne vi ikke nødvendigvis trekke ut direkte sitater fra informantene, men måtte se etter tegn på usikkerhet, kontinuitet i bruken av begrepet gjennom hele intervjuet, samt ulike måter å unngå å snakke om dannings på. Noen få ganger kunne vi trekke ut direkte utsagn hvor informanten snakket om bevissthet eller hvor mye de hadde tenkt over dannings eller om de mente det var noe de hadde fokus på i arbeidshverdagen.

4 Presentasjon og analyse av funn

4.1 Presentasjon av informantene

Gjennom prosessen med innsamling av data endte vi opp med syv informanter. I arbeidet med kategorisering innså vi hvor stort dette materialet var og at vi på grunn av prosjektets størrelse og varighet, ikke hadde mulighet til å gå i dybden av en så stor mengde empiri. Vi valgte derfor å lese gjennom transkripsjonene for å finne «grenseverdien» eller metningspunktet for vårt prosjekt. Dette mener vi lå på fem av informantene. Derfor valgte vi å ta bort de to resterende informantene. Utvalgets fem informanter er anonymisert gjennom fiktive navn for å ta hensyn til personvern. De fem fiktive navnene er: Anne, Berit, Camilla, Dina og Elise. Det er et poeng for oss å bruke navn for å skape en nærhet til empirien for leseren.

Informantene har en del likhetstrekk, men også ulikheter. Ut ifra kriteriene for utvalget underviser alle informantene på ungdomstrinnet og har norsk i sin fagkrets. De har alle formell utdanning i norskfaget og flere års erfaring med undervisning. De fleste informantene våre har undervist i om lag 20 år. Camilla er den mest nyutdannede med tre års erfaring etter endte studier. Dina har over 30 års i læreryrket og er med dette den informanten med lengst erfaring. Alle informantene er kvinner.

Ulikhetene mellom informantene i dette utvalget, går hovedsakelig ut på utdanning og interessefelt innenfor norskfaget. Innen utdanning har informantene alt fra lærerutdanning med hoved- eller mellomfag i norsk og norskdidaktikk, praktisk-pedagogisk utdanning, nordisk og allmenn litteraturvitenskap. Noen har hatt norsk helt siden starten av utdanningen, andre har tatt etterutdanning og lagt til norsk i fagkretsen sin på denne måten. Flere har også tatt videreutdanning for å få mer kompetanse i norskfaget. Disse ulike utdanningsretningene og det at informantene har ulik mengde og type erfaring som norsklærer, kan være årsaker til at de også har ulike interessefelt innenfor faget og ulike syn på danning. Sistnevnte kommer vi nærmere inn på senere. Om interessefelt innenfor norskfaget trekker både Anne, Berit og Camilla fram dialekter, språkhistorie og utvikling av språk som ting de er særlig opptatt av. Anne og Camilla sier også at de er glade i litteraturbiten og lesing. Anne skiller seg ut med at hun begynner å beskrive språkhistorie og litteratur og ender opp med å si at «Sånn generelt så

er jeg veldig glad i norskfaget (...) jeg liker jo til og med grammatikk. Så jeg tror ikke jeg kan fremheve noen ting over noe annet, nei.» Dina skiller seg også ut ved at hun har arbeidet mye med skriving og er særlig interessert i prosessorientert skriving. Ut ifra personlige interesser sier hun også at hun er opptatt av lesing og det å finne gode tekster til undervisningen. Vi tenkte at interessefeltene til lærerne kunne påvirke hvilke holdninger og tanker de hadde til danning og skjønnlitteratur, men kan ikke se at det har vært noen sammenheng mellom dette.

Vi vil ta et nærmere blikk på og gjøre et portrett av den ene informanten vår, Elise. Hun har rundt 20 års erfaring som lærer. Intervjusituasjonen og Elise kunne kanskje vært regnet som et funn i seg selv. Det skal vi ikke gjøre, men vi vil likevel trekke fram noen momenter vi finner særlig interessante. Gjennom intervjuet hvor hun ble bedt om å reflektere over danning og danning i sammenheng med skole, norskfag og skjønnlitteratur, opplevde vi at Elise hadde en helomvending om sine tanker rundt norskfaget generelt, og danning i norskfaget spesielt. Litt i tråd med vår egen inngang til dette prosjektet, hadde Elise opprinnelig en tanke om norskfaget som et redskapsfag og viktigheten ved å vise elevene nytten og funksjonaliteten til faget. Mot slutten snudde hun totalt og mente danning er grunnen til at elevene er på skolen og grunnen til at hun selv ble lærer.

Hun starter intervjuet med å fortelle at «Jeg tenker først og fremst egentlig, mer og mer, at det er viktig å tenke at poenget er jo at de skal lære seg å lese og skrive og at det skal brukes til noe som kjennes nyttig.» Hun snakker her om sine interessefelt innenfor norsken og trekker fram det at elevene skal se nytten og funksjonaliteten til norskfaget. Samtidig trekker hun fram norskfagets store handlingsrom og litteratur og glede for litteratur. Vi synes det er påfallende at Elise beveger seg mot å skissere redskapsfaget norsk. Dette gjorde at vi var spent på hvordan hun kom til å reflektere over og svare på spørsmål om danning. Hun preges tydelig av intervjuets tema og trekker tidlig i intervjuet inn danning i hva hun legger til grunn for valg av tekster til klasserommet. Her kommer det fram at dette ikke er noe hun tenker spesielt over i planleggingsarbeidet. Blant annet sier hun at «Jeg har kanskje egentlig ikke tenkt så mye på det.» og «Jeg kjenner ikke at jeg har sånn superbevisst forhold til at akkurat de her type tekstene burde jeg velge fordi sånn og sånn.» På tross av utsagn som viser til lite

bevissthet omkring danning og undervisning, kommer Elise med flere andre utsagn som viser at dette er noe hun har et forhold til og tenker over, om enn ubevisst.

Omtrent halvveis i intervjuet merker vi en tydelig dreining. Elise har nå snakket om hva hun legger i skolens doble oppdrag, danning og utdanning, og hvordan hun arbeider med dette til daglig. Hun har også snakket om tekster og ulike sider ved tekster i sammenheng med danning. På spørsmål om sammenhengen mellom arbeid med skjønnlitteratur og danning uttrykker hun at «Det er jo litt rart da, men når man snakker om det så kjenner man jo at det er kanskje enda viktigere enn man får uttrykt til daglig.». Dette er en klar endring fra fokuset hennes ved starten av intervjuet, på lesing og skriving som fagets viktigste formål.

Mot slutten av intervjuet viser Elise mer og mer et fornyet blikk på viktigheten ved danning. Synet hennes på danning og hva hun mener danning i skolen og norskfaget går ut på, har hun hele tiden forklart oss, men hvor sentral rolle hun mener det har i skolen og faget endrer seg i løpet av samtalen. Som vist i kapittel 3.4.2. *Pålitelighet*, kan vi ikke utelukke at Elise blir påvirket av oss og intervjusituasjonen, og justerer seg etter det hun tror vi forventer å høre. Hun begynner blant annet å snakke om at man burde være mer bekymret for at skjønnlitteraturen viker for nyttetenkning og at hun skulle ønske danningstanken kom sterkere inn i kollegiet og undervisningen. Hun viser også til sin egen uttalelse fra starten av intervjuet og at hun kanskje har hatt et utgangspunkt der samfunnsfag og KRLE er skolens dannelsesfag, men at hun ønsker å trekke dette mer inn i norskfaget og tekstarbeid. Helt til slutt sier Elise om danning:

Er det ikke egentlig derfor elevene er på skolen og vi er her? Altså er ikke det det som er hele poenget egentlig? Med alt. Ja, og det blir jo litt sånn, veldig visjonært og filosofisk her nå, men var det ikke derfor jeg ble lærer liksom? Som sagt når jeg snakker her nå, og det var jo litt gøy å snakke, da tenker jeg at det ikke skal ut eller erstattes, da tenker jeg kanskje at det skal mer inn. Kanskje vi burde snakke veldig mye mer om det egentlig.

4.2 Presentasjon av funn

Prosjektets datamateriale bestod til slutt av fem intervju med norsklærere på to ulike ungdomsskoler i Troms fylke. Ovenfor har vi beskrevet prosessen med å transkribere og kategorisere disse intervjuene. Ut ifra sorteringen i kategorier ble det mulig for oss å finne

tendenser og mønstre som var sentrale for vår problemstilling og som vi fant særlig interessante. Dette var delvis kategorier i seg selv, men også utsagn og mønstre på tvers av kategoriene. I det følgende skal vi presentere funnene og drøfte sentrale utsagn.

Oppgavens problemstilling *Hvordan forstår et utvalg norsklærere forholdet mellom arbeid med skjønnlitteratur og norskfagets dannelsingsoppdrag?* mener vi handler om både lærernes syn på danning i sammenheng med norskfagets dannelsingsoppdrag, og på skjønnlitteraturens dannende verdi. Disse henger sammen, da lærernes forståelse av dannelsingsbegrepet i norskfaget påvirker hva slags dannelsingspotensial de ser i arbeid med skjønnlitteratur. Derfor ser vi det som hensiktsmessig å først trekke fram funn med tanke på norskfagets dannelsingsoppdrag, før vi går inn på to sentrale elementer ved lærernes holdninger til skjønnlitteratur og danning. Det er verdt å merke seg at når lærerne snakker om danning generelt, er de også inne på hvordan skjønnlitteratur kan være dannende. Dette kan være på grunn av intervjusituasjonens påvirkning, men er uansett årsak noe vi ønsker å drøfte nærmere.

4.2.1 Forskjellige syn på danning og norskfagets dannelsingsoppdrag

Tidlig i prosessen med innsamling av data fikk vi inntrykk av at flere av informantene har ulik forståelse av dannelsingsbegrepet. Arbeidet med kategorisering av utsagn bekreftet dette.

I intervjuguiden har vi ikke stilt direkte spørsmål om hvordan informantene vil definere danning, men vi har flere spørsmål som gjør at vi likevel kan få en forståelse for hva de legger i begrepet. De fleste informantene snakker om danning som holdninger og verdier, uten at det kommer tydelig fram hva de legger i dette eller hvilke holdninger og verdier de mener elevene skal få. Flere av informantene bruker også betegnelsen *å bli gagns mennesker*. Dette forbinder vi mest med et hverdagslig og kanskje litt gammeldags syn på danning, noe som også blir kommentert blant annet av Dina som sier «at de blir gagns mennesker, som det het før.». Berit viser tydelig til at hun ser en dobbelthet eller et todelt syn i folks forståelse av danning. Hun snakker om at man kan snakke om danning med tanke på å ha kunnskap og felles referanser på den ene siden, og danning som en demokratisk prosess og med tanke på

holdninger og verdier på den andre siden. Selv plasserer hun seg nærmere en tanke om danning som en demokratisk prosess hvor holdninger og verdier er viktig.

På spørsmål om skolens dannelses- og utdanningsoppdrag sier både Berit og Camilla at danningen er noe mer enn utdanning. Berit sier at dannelsesbegrepet er mye større enn utdanningen. Hun sier at utdanning omhandler ferdigheter og kunnskaper, mens danning handler om det samme i tillegg til holdninger og verdier og at alt dette er «Mye videre enn den særskilte norskfaglige kompetansen.». Camilla beskriver det som at danning går litt ut over utdanningen. Utdanning handler ifølge henne, om de grunnleggende ferdighetene, mens danning omhandler kunnskaper og det å være et samfunnsmenneske. Vi får inntrykket av at begge mener at utdanning og danning henger sammen, og at utdanning er en del av, eller en forutsetning for danningen. Dina skisserer et interessant syn på dette skillet: «Utdanning er jo altså det å lære å lese og skrive, men ikke hva som helst. At danning betyr det at du må tenke på hva det betyr for mennesket, den teksten du presenterer.». Dette tolker vi som at utdanningen kan beskrives som hvordan, mens danningen blir utdanningens hva og hvorfor. Det er danningen som gir utdanningen en retning for innholdet og en mening eller hensikt med det man driver med. En tolkning vi gjør fra Dina sitt utsagn, er skillet mellom målbare og ikke-målbare dimensjoner ved norskfaget. Elise kommenterer i sitt intervju, at danning ikke er noe man kan måle. Eneste måten hun ser at danning kan måles på, er gjennom refleksjonsnotat, men vi får ikke inntrykk av at dette er noe hun mener er fornuftig å bruke tid på. Danning i norskfaget blir da, slik vi tolker Dina og Elise, stående som noe ikke-målbart, mens utdanning regnes som noe man kan måle og vurdere.

Vi synes det er spesielt interessant at Camilla nesten utelukkende snakker om danning som kunnskapsstoff og at det handler om å «Gi elevene på en måte en felles ballast og en forståelse og en kjennskap til norsk litteratur og den beskrivelsen den gir av utviklingen til samfunnet.». Hun sier også at danning handler om at når man samtaler med andre, så skal man vite hvem for eksempel Henrik Ibsen er, og hun bruker da dette som et eksempel på at danning handler om å ha en felles bakgrunn og grunnleggende kunnskap om «det norske». Ved flere tilfeller snakker Camilla om danning og litterær kanon, og vi får inntrykk av at dette henger nært sammen for henne. Det er imidlertid også verdt å nevne at vi ikke gjennomførte

et eneste intervju uten at Ibsen ble nevnt. I tillegg til å snakke om danning som å inneha et felles kunnskapsstoff, setter hun nettopp dette felles grunnlaget som en forutsetning for å delta i samfunnet. Dette er den andre siden av danningssynet til Camilla. «Så danning handler litt om at du skal være en del av noe.», sier hun, og med tanke på eksempelet med å vite hvem Henrik Ibsen er i en samtalsituasjon, kan vi si at hennes danningssyn går ut på at man har noen felles referanser som gjør at man kan delta i samfunnet. Hun er den informanten som tydeligst skisserer et danningssyn som går ut på hva elevene har av kunnskap og innsikt.

Camilla er den informanten som skiller seg klarest ut i sitt syn på danning. De resterende informantene refererer til danning som noe som har med holdninger og verdier å gjøre. Selv om disse informantene knytter danning opp mot holdninger og verdier, så har fremdeles alle forskjellige måter å beskrive danning på. Både Berit og Elise trekker fram holdninger som en viktig del av danningen, mens Anne beskriver danning som det å være gode personer og å lære seg ting som man kan ta med seg videre i livet. Dina sier at danning handler om å gi elevene gode verdier, og at det handler om «Å bli et menneske som tar ansvar for seg selv og opptrer greit ovenfor andre.». Vi har tidligere karakterisert Camilla sitt danningssyn som «danning som kunnskapsstoff». De resterende informantenes syn på danning vil vi heller beskrive som «danning som handlingskompetanse». Vi velger å bruke ordet handlingskompetanse da informantene i tillegg til å snakke om kunnskaper og ferdigheter elevene må ha, legger uttrykkelig vekt på holdninger og verdier når de snakker om danning. Det er sammenvevingen av disse vi velger å omtale som handlingskompetanse. Holdninger og verdier som nevnes av våre informanter er empati, mot, styrke og aksept.

Lærernes forståelse av danning og norskfagets danningoppdrag går også ut på hvordan de snakker om danning. Et svært sentralt funn i hvordan lærerne snakker om danning, er hvor sikre de virker på dette. Vi har tolket intervjuene som en helhet og mener informantene ikke fremstår som særlig vant til å prate eksplisitt om danning og at de kanskje på grunn av dette føler seg litt usikre på å presist skissere hva de legger i danning og hvordan norskundervisningen kan være dannende. Samtidig har alle informantene tydelig ytret at de mener danning er svært viktig og en umistelig del av norskfaget og den formelle opplæringen til elevene. Denne usikkerheten kommer kanskje tydeligst fram helt i starten av samtalen med

Anne, hvor hun sier: «Det ligger liksom litt sånn, jeg vet liksom hva som ligger i det, men det er bare litt vanskelig å forklare.». Her begynner hun med å beskrive hva hun legger i danningsbegrepet og innser underveis at hun ikke er særlig presis i sine beskrivelser og at hun har mye hun egentlig vil trekke inn, men at hun synes det ikke blir like bra når hun sier det høyt.

Vi mener det er interessant hvordan informantene trekker inn arbeid med litteratur i første og andre spørsmål av intervjuguidens refleksjonsspørsmål. Disse spørsmålene gikk på at skolen har både et dannings- og utdanningsoppdrag, og hvordan informantene arbeider med dette doble oppdraget i egen undervisning. Samtlige bruker da litteraturen som svar på hvordan de jobber med dette doble oppdraget. Vi mener det er interessant at de trekker inn litteraturen, fordi vi i denne delen av intervjuguiden ikke enda har begynt å nærme oss spørsmål som omhandler danning og skjønnlitteratur. En mulig forklaring på hvorfor informantene trekker inn litteratur kan likevel være at de på forhånd visste at de skulle intervjues om forholdet mellom danning og arbeid med skjønnlitteratur. Mulige feilkilder som dette har vi allerede kommentert i *3.4.2 Pålitelighet*.

Det fremkommer i dette delkapittelet at vi har funnet forskjellige danningssyn blant våre informanter. Dette er interessant i seg selv, men det blir også interessant når vi ser danningssynene deres opp mot forholdet mellom danning og skjønnlitteratur. Informantene fikk spørsmål om de mente det var en sammenheng mellom danning og skjønnlitteratur, og samtlige av dem svarte at de ser en sammenheng. En av informantene, Anne, svarte imidlertid at «Det kan absolutt være det, ja. Men det må jo ikke være det.». Dette utsagnet forklarte hun ved å si at hun ikke velger å arbeide med skjønnlitteratur kun med mål om å danne elevene. Da informantene svarte at de kunne se en sammenheng, var et naturlig oppfølgingsspørsmål en videre utdypelse av hvilken type sammenheng de så. Informantenes svar på dette samsvarer med deres syn på danning. Vi mener at vi kan se sammenheng mellom informantenes beskrivelse av hva danning er og hvilket forhold det er mellom danning og skjønnlitteratur. Camilla, som har et danningssyn som går ut på hva elevene har av kunnskap og innsikt, beskriver sammenhengen mellom danning og skjønnlitteratur som «(...) Litteratur er jo en kjempeviktig kilde til beskrivelser av samfunnet og hvordan samfunnet har utviklet

seg og til å forstå historien vår og til å forstå hvorfor ting er blitt som de har blitt.»). Et annet eksempel vi vil trekke fram er Elise. Hun har et danningssyn som omhandler «Hva slags holdninger og tanker man gir til elevene.»). Når hun beskriver forholdet mellom danning og skjønnlitteratur mener hun at dette kommer til syne når man velger tekster som har noe å si for elevenes holdninger, og at tekstene kan forme elevene og sette dem i stand til å reflektere. Vi mener at denne sammenhengen mellom informantenes danningssyn og deres tanker om forholdet mellom danning og skjønnlitteratur, er med på vise at selv om våre informanter har forskjellige syn på danning, så har hver enkelt informant en helhetlig tanke om begrepet.

4.2.2 Arbeid med skjønnlitteratur er dannende når det skjer i samhandling

Gjennom intervjuene snakker de fleste av informantene om hvordan danning handler om en individuell vekstprosess, og hvordan litteratur kan hjelpe elevene til å finne seg selv og utvikle gode verdier og holdninger. Flere informanter poengterer at litteratur kan gjøre noe med deg.

Når vi derimot spør om arbeidsmetoder kan virke dannende i seg selv, svarer samtlige informanter blant annet at dialogen, og dermed det kollektive, er viktig. Blant annet sier Camilla at «Å lese bare sånn for å lese det har sin verdi i forhold til lesetrening, men i forhold til danning så er man nødt til å snakke om det man leser.»). Dette utsagnet forteller oss at selv om hun snakker mye om danning i form av en skjønnlitterær kanon og det at alle elever trenger kunnskap om det norske som et felles grunnlag, mener hun ikke at lesingen i seg selv er dannende for elevene. Det er gjennom det sosiale, og samtalen om tekster, at danningen skjer. Dette beskriver hun som «Å forstå teksten i lag.»), noe som for henne både handler om samtale om tekst og tekstens innhold og mening, men også det å sette en tekst inn i en historisk og kulturell kontekst. Ut ifra slik vi har forstått Camillas syn på danning er det å forstå og få innsikt, en viktig del av denne prosessen. Berit er også inne på samtalen om tekst, men der Camilla gjør koblingen mot å få innsikt i og forståelse for konteksten til litteraturen, trekker Berit inn litteratur som inngang til samtaler som kan påvirke eller utvikle elevenes verdier, følelser og tanker. Hun begrunner disse samtalene i at man gjerne knytter det man leser opp til egne erfaringer og at:

Elevene opplever det som forløsende å få diskutere litteratur, fordi det er kanskje ting de kjenner seg igjen i i sine hverdagsliv, men som er ting som er vanskelig. Som er på en måte tabuisert eller som man kanskje ikke diskuterer med klassekamerater.

Litteraturen kan på denne måten bli en beskyttelse, slik at vanskelige eller tabuiserte tema blir lettere å snakke høyt om: Det som kanskje er svært personlig for elevene, kan skjules i eksempler fra skjønnlitteraturen. Vi opplever at Berit beskriver samtaler om skjønnlitteratur som en måte å utvikle personlige trekk, som holdninger, egenskaper og tankesett hos elevene. I tillegg kan det man leser og snakker om kobles opp til eget liv og egne erfaringer, uten at disse nødvendigvis uttales.

Intervjuguiden er lagt opp slik at informantene først snakker generelt om arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet, for å etterpå reflektere rundt hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan være med på å danne elevene. Dette viste seg å føre til at flere av informantene hadde mer å si på sistnevnte etter å allerede ha snakket generelt. Samtidig opplevde flere av lærerne at de gjentok seg selv. Det kan virke som om de kanskje tenker mer på danning i planlegging av undervisning enn det de selv er klar over. Anne svarer på det første spørsmålet at «Vi har en veldig klar plan på hvordan man skal jobbe med skjønnlitterære tekster.». Når vi da fører henne inn mot å snakke om arbeidsmåter og danning får vi en endring i hvor trygg hun er. Hun starter svaret med å si at dette er noe hun er litt usikker på, hvorpå hun svarer hvordan ulike arbeidsmåter kan balansere mellom det individuelle og det sosiale og at dette kan bidra til elevenes læring.

Det slår oss at når informantene svarer på spørsmålet om dannende arbeidsmetoder, vinkler flere av dem svarene sine inn på nettopp læring. De svarer på hvorfor en kollektiv tankegang bør stå sentralt og begrunner det i at læring skjer i fellesskap. Anne sier blant annet helt tydelig: «Læring skjer jo ofte mellom folk.». Videre i dette svaret er det ikke åpenbart om hun snakker om danning som noe som kan læres bort, eller læring i en annen forstand, men hun beskriver både det å tolke en tekst, og det å dele det man tenker med andre og møte andres reaksjoner og perspektiver på tekst. Elise bruker, i likhet med Anne, læring som ord for å svare på spørsmål om arbeidsmåter som kan være dannende, men det kan virke som om hun i større grad enn Anne har intervjuets tema med seg i tanken, da hun velger å omtale både læring og danning som to ulike fordeler ved å samhandle om skjønnlitterære tekster: «Jeg

tenker at dialog er en viktig ting i forhold til det å lære, og eventuelt da ... danning da». Det kan umiddelbart se ut som om hun bare tar med dannelsbegrepet fordi hun bevisst eller ubevisst forholder seg til temaet for samtalen og at det blir kastet inn i setningen. Dette forsterkes gjennom at hun for det meste svarer på dette spørsmålet med praktiske og didaktiske hensyn man må ha med seg: som for eksempel at alle deltar i samtalen eller problematikken rundt gratispassasjerer ved gruppearbeid. Det kan likevel virke som om Elise har som hensikt å snakke om danning i et sosialt arbeid med tekst når hun beskriver å møte annerledes eller motstridende holdninger og oppfatninger om tekst. Berit har også en interessant vinkling på dette spørsmålet. Hun hadde tidligere kommet inn på samtalen om litteratur, men når hun blir styrt inn på å snakke om arbeidsmåter som kan være dannende, snakker hun om arbeid med skjønnlitteratur som viktig for elevenes læring, uten at hun legger vekt på eller nevner danning. I stedet er hun inne på det å reflektere over tekst, før hun videre skisserer et undervisningsopplegg hun mener er fint å bruke i arbeid med skjønnlitteratur for å trene opp vurderingsevnen til elevene og lære dem å finne bevis på det de selv mener om en tekst.

4.2.3 Innholdet er den viktigste faktoren for om en tekst kan være dannende

Alle informantene våre sier at innholdet i en tekst er sentralt for om den kan være dannende for elevene eller ikke. Generelt fikk vi inntrykk av at informantene har et mer bevisst forhold til sammenhengen mellom tekstenes innhold og danning, enn mellom arbeid med skjønnlitteratur og danning. Dina sier blant annet at «Jeg føler det starter der. For at teksten skal virke, som danning.» og forteller oss med det at sammenhengen mellom skjønnlitteratur og danning ikke gjelder uansett innhold i den skjønnlitterære teksten. Anne viser delvis til en sammenheng mellom arbeid med tekster og viktigheten ved innholdet gjennom sin påstand om at «Hvis man har en tanke om at man vil noe med den teksten, så er jo innholdet viktig.». Det er altså ikke slik at man kan lese eller arbeide med hva som helst, men, som tidligere nevnt, at litteraturen må gjøre noe med deg som mottaker.

Berit og Anne trekker særlig innholdets påvirkning på mottakeren fram i samtalen om tekstenes innhold. De mener det er viktig at teksten har et tema som treffer elevene og som de

kan relatere seg til. Anne sier blant annet at «Jeg skriver om meg, du leser om deg.». Slik vi tolker Anne her, snakker hun om det at man skriver ut ifra egne erfaringer og tanker og personlighet, men at når vi leser en tekst så leser vi den ikke ut ifra forfatterens syn. All tekst vi leser, leser vi ut ifra vårt eget liv og vår egen personlighet og vi kobler da naturlig nok det vi leser opp til egne erfaringer og tanker. Dina viser enda tydeligere hvor viktig hun mener det er at innholdet kommer fram til elevene: «Språklig er jo også viktigere enn oppbyggingen av den [teksten], for danningen. Altså at den har et godt språk og et levende språk og et språk som når dem, er viktig. Men innholdet tenker jeg er viktigst». Hun poengterer videre ut at hun mener tekstens tema og gjenkjennelsesfaktoren er overordnet spenningskurve og virkemidler når det kommer til danning. Med tema sier hun at det gjerne kan være eksistensielle ting, men at det viktige er at det er noe elevene kan reflektere over. Hva som er viktig med tanke på innhold mener hun er hvem karakterene er, hva de gjør, hvordan de gjør det, hvordan de reagerer og hva en eventuell konflikt i teksten er. Elise sier at «Jeg tenker at det er det [innholdet] det egentlig handler om. Altså det er det som er det viktigste.». I tillegg forteller hun at en tekst helst må ta opp noe etisk eller noe som er et overordnet samfunnstema. Både Elise og Dina trekker altså fram viktigheten med at temaet eller budskapet i teksten er av en overordnet samfunnsmessig, allmenn eller eksistensiell art. Elise poengterer videre at

I bunn og grunn er det jo alle de tekstene de leser opp gjennom tidene samlet sett som vil gi en slags samfunnsforståelse eller skjønne at det var nyttig på et vis for min egen utvikling eller forstå at kjærlighetsforhold kan være konfliktfylt eller hva det nå måtte være som blir tatt opp i tekstene.

Denne samfunnsforståelsen og den personlige utviklingen har vi allerede vist til som en måte våre informanter forstår dannelsesbegrepet på. Innholdet i tekstene elevene møter blir da en forutsetning for danning.

I likhet med overnevnte sitat ser også Camilla tekster som en del av grunnlaget for elevenes samfunnsforståelse: «Litteratur er jo en kjempeviktig kilde til beskrivelser av samfunnet og hvordan samfunnet har utviklet seg og til å forstå historien vår og til å forstå hvorfor ting er blitt som de er blitt.». Hun sier også at dersom man skal se tilbake i tid, er skjønnlitteraturen ofte sentral for å få innblikk i samfunn, kultur og liv. På bakgrunn av dette mener hun at skjønnlitteraturen er «Kjempeviktig for danningen deres.». Innholdet blir viktig, mener hun, da noen tekster i større grad skildrer disse tingene enn andre. Flere av informantene våre

beskriver skjønnlitteraturens innhold som eksempler på variasjoner av liv, personlighetstrekk, samfunn og ulike valg. Selv om informantene er tydelige på at innholdet er viktig, er det få av dem som fører samtalen inn på konkrete verk, eller som kommenterer forholdet mellom klassiske tekster og samtidslitteratur. En av informantene, Dina, sier imidlertid at hun tror det finnes noen tekster som i praksis blir brukt mer enn andre. Tekstene hun nevner, er *Karens jul*, *Karen*, *Matt 18.20*, *Att døda et barn* og *Det er en tunnel i din fremtid*. Hun kommenterer videre at dersom de skal lese tekster fra 1800-tallet, leser de gjerne utdrag fra *Et dukkehjem* eller *En folkefiende*. Ingen av de tekstene hun nevner, er samtidslitteratur. Vi har tidligere også kommentert at Dina ikke er den eneste som nevner Ibsen. Det gjør nemlig alle informantene i utvalget. Berit på sin side kommenterer eksplisitt forholdet mellom klassisk litteratur og moderne tekster. Hun trekker fram et kompetansemål fra K06 som hun synes er vanskelig. Dette kompetansemålet nevner både klassiske tekster og moderne tekster. Vi tror hun refererer til kompetansemålet som sier at eleven skal kunne «presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur.» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Hun synes dette kompetansemålet er vanskelig fordi hun opplever det som problematisk å holde seg oppdatert på ny ungdomslitteratur. I intervjuet med Berit kommer det fram hvilke tekster de leser i fellesskap på hennes skole, og på ett av trinnene leses *Fuck off I love you* av Lars Mæhle (2012). Dette er den eneste moderne litteraturen som nevnes i alle våre intervju.

Det som kanskje skiller Camilla og Dina fra de andre, er at de også snakker om kvaliteten ved tekstene, og da særlig innholdet til tekstene elevene presenteres for. Dina mener skolen har et ansvar både for å presentere innhold av god kvalitet, men også å lære elevene at det er forskjell på «Hva man ønsker å fylle sinnet med.» Når Dina snakker om det å være bevisst på hva man fyller sinnet med, får vi inntrykk av at hun referer til flere plasser i samtalen hvor hun mener elevenes fritid er fylt med filmer, serier og tekster av svært varierende grad, og at skolen bør være bevisst på å presentere en motvekt til dette. Det at skolen bør representere en motvekt til elevenes fritid, er både Anne, Berit og Elise også inne på, og enige om. Dina poengterer videre at tekster påvirker deg som mottaker uansett, og at det derfor er viktig at man i skolen er oppmerksom på hvilke tekster man presenterer for elevene, med tanke på danning. Dette kommer kanskje tydeligst fram når hun sier at

Ting man har hørt og sett og lest, det setter jeg jo i minnet. Det er jo ikke alt man tenker aktivt på, men det er jo med på å forme tankegodset og holdninger man har og væremåte også.

Tanker om andre mennesker og så videre.

I tillegg til å snakke om hva elevene skal møte, altså innholdets betydning for danningen, har vi også snakket med lærerne om hvorvidt de opplever at det er sterke føringer for bestemte forfattere eller verk, og hva som ligger bak disse føringene. Alle informantene våre er enige om at man som lærer i dag har stor frihet til å stå for tekstutvalget i skolen, men likevel er det flere som sier at det naturligvis er noen verk og forfattere de føler de ikke kan styre unna. Som tidligere nevnt er Henrik Ibsen et eksempel alle lærerne bruker i løpet av intervjuet. Camilla, Dina og Elise mener det er tradisjoner og kultur på skolene og hos lærerne som preger hvilke tekster som alltid går igjen. Camilla sier tydelig at «Den [skjønnlitterær kanon] ligger nok der litt sånn uskreven, men likevel ganske sterk, selv om den ikke lenger er uttalt i læreplanen.». Med dette viser hun at hun mener den var tydeligere i styringsdokument tidligere, men at den i praksis fortsatt eksisterer. Vi synes det er interessant at Berit og Elise trekker fram eksamen og lærebokforfattere som styrende. Berit mener at det ikke finnes noen litterær kanon i norskfaget, men sier likevel at man i stor grad styres av lærebøkene, da dette er regnet som hjelpemiddel som er kvalitetssikret og gjennomgått. Hun sier at bruk av lærebøker er valgfritt, men at lærebokforfattere får makt til å bestemme mye av tekstutvalget, da det er lettvis å vende seg til lærebøkene.

4.3 Oppsummering av funn

Som en oppsummering av presentasjon, tolking og drøfting av funn fra empirien, vil vi vise hvilke deler av dette som skal drøftes opp mot teori i neste kapittel.

Vi har drøftet ulike sider ved informantenes forståelse av dannelsbegrepet generelt, i norskfaget og i sammenheng med skjønnlitteratur. Vi mener det er interessant å se på hvordan informantene vektlegger ulike aspekter ved dannelsbegrepet slik vi har fremstilt det. Særlig mener vi det er sentralt, i tråd på problemstillingen, å se på hvordan informantene vektlegger individet, arbeid og innhold. Hvordan informantene snakker om danning, og hvordan informantene snakker om sammenhengen mellom skjønnlitteratur og danning har vært en sentral del av *4.3.1. Forskjellige syn på danning og norskfagets dannelsoppdrag*. Dette vil vi

i det videre sette opp mot Klafkis kategorial danning (1996), og den tolkingen av danningsoppdraget vi mener å finne i læreplanen for norskfaget. Vi ønsker også å ta med oss vår tolking av informantenes syn på danning og løfte dette opp til skisseringer av ulike typer danningsoppdrag.

Det informantene sier om at arbeid er dannende når det skjer i samhandling er et interessant funn med tanke på både teorien om danning, og kapittelet til Smidt (2018) om norskfagets dimensjoner, og er noe vi vil drøfte i neste kapittel. Som tidligere beskrevet skisserer både definisjonen til Aase (2005a) og artiklene av Hellesnes (1975; 1992), danning som en sosialiseringsprosess. Særlig Hellesnes setter danning opp mot det sosiale og dialogen. Samtidig viser Kosellecks artikkel (2002) til at danningsbegrepet primært er individuelt, men i praksis sosialt. Vi stiller spørsmål til hva informantene legger i sine beskrivelser av danning som noe individuelt og sosialt, og i hvilken grad fokuset på det sosiale og dialogen er preget av trender og kultur i skolen generelt eller ikke.

Informantene trekker fram innholdet i tekster som en sentral faktor for om tekstene kan virke dannende eller ikke. Informantene har imidlertid ulike meninger om hva som er dannende innhold i tekster. Vi har sett at noen vektlegger felles referanser gjennom historisk og kulturell arv. Andre vektlegger tekstinnhold som kan gi elevene gode holdninger og verdier. Derfor vil vi i neste kapittel drøfte deres utsagn om dannende tekstinnhold opp mot teori.

5 Drøfting

Utgangspunktet for drøftingen er basert på oppgavens teorikapittel, analysen av datamaterialet, samt forskningsspørsmålene. For at vi skal kunne si noe om prosjektets problemstilling skal vi gjennom tre forskningsspørsmål drøfte informantenes forståelse av norskfagets dannelsingsoppdrag knyttet opp mot deres tanker om dannende arbeidsmåter med skjønnlitteratur og dannende tekstinnehold i skjønnlitterære tekster. Dette vil vi drøfte opp mot teorien vi tidligere har presentert. Vi har valgt å se informantenes tanker om dannende arbeid med skjønnlitteratur og dannende tekstinnehold i tilknytning til deres forståelse av danning fordi vi mener å se en sammenheng der. Dette gjør vi for å få fram en helhetlig gjengivelse av våre informanternes tanker, og for å vise at informantenes svar henger nøye sammen med deres forståelse av norskfagets dannelsingsoppdrag. På grunn av oppgavens begrensninger, har vi ikke mulighet til å gjengi alle informantenes tanker. I de påfølgende drøftingene har vi derfor valgt å trekke fram de informantene som av ulike grunner er mest interessante å bruke i det temaet som drøftes.

5.1 Norskfagets dannelsingsoppdrag

5.1.1 Lærernes syn på danning og Klafkis kategoriale danning

Som allerede beskrevet, legger informantene for dagen ulike danningssyn i intervjuene. Selv om ingen av informantene ekskluderer verken det formale eller det materiale i sine danningssyn, mener vi det er mulig å snakke om ulik vektlegging. Gjennom intervjuene kommer det fram at informantene mener innholdet i tekstene er viktig for om de kan virke dannende. Tydeligst ser vi det hos Camilla. Hun har tilnærminger til dannelsesbegrepet som ligner en tankegang om danning som synonymt med en bestemt kunnskap. Informantene har imidlertid, i tillegg til et innholdsrettet dannelsesperspektiv, også et elevrettet fokus i sitt perspektiv. I dette legger vi at ingen av informantene bygger sitt danningssyn på at tekster i seg selv kan være dannende. Vi mener også at informantene unngår et utelukkende formalt danningssyn ved at de anerkjenner at det kan være en sammenheng mellom skjønnlitterære teksters innhold og danning. Vi opplever derimot heller ikke at deres danningssyn er basert på en sammenføyning av materiale og formale dannelsesperspektiver. Vi mener at mange av utsagnene i intervjuene kan minne om Klafkis beskrivelser av kategoriale danning.

For at det skjønnlitterære innholdet skal virke dannende trekker flere av informantene våre fram som et poeng at tekstene må «gjøre noe» med de som er mottakere av teksten. Det er denne tankegangen om dannende innhold i tekster og bevissthet rundt mottakeren vi ser i sammenheng med hva Klafki (1996) skisserer som kategorial danning. I hans beskrivelser må innholdet åpne seg for individet, samtidig som individet må åpne seg for innholdet. I sammenheng med skjønnlitteratur sier Berit blant annet at dersom tekstenes innhold er noe som treffer elevene, noe de kan relatere seg til, og at man legger til rette for samtaler med utgangspunkt i teksten, opplever elevene dette som forløsende. Sagt med andre ord, det materiale: tekstens innhold og arbeidsmåtene man velger, åpner seg for eleven, samtidig som eleven åpner seg for dette gjennom å relatere det til eget liv. I møtet med det materiale utvikler eleven seg personlig. Teksten kan altså, som beskrevet av informantene, *gjøre noe med deg*. Som det også trekkes fram av Klafki, er en forutsetning for det som ofte blir omtalt som «den dobbeltsidige åpning» i kategorial danning, at den virkeligheten som presenteres gjennom tekstene må tematiseres slik at det muliggjør et møte mellom den verden representert i teksten, og eleven gjennom hans eller hennes personlige livsverden. Vi tolker dette som et møte mellom det objektive og det subjektive.

Det er ingen målsetting for oss å plassere informantenes danningssyn innenfor kategorial danningsteori. Det ville dessuten virke forenklerende. Vår hensikt er å vise til hvordan utsagn fra intervjuene kan minne om kategorial danning. En del av det Klafki skriver om kategorial danning finner vi såpass allment at veldig mange andre enn de som støtter teorien hans, kan slutte seg til enkeltutsagn i hans beskrivelser. Vi tenker da spesielt på det vi allerede har trukket fram: At danning dreier seg om «dobbeltsidig åpning». Vi har trukket fram informantenes tanker om at innholdet i skjønnlitterære tekster må påvirke elevene, som et eksempel på hvordan det informantene sier tilsynelatende ligner Klafkis tanker om den dobbeltsidige åpning. En slik forenkling rommer blant annet ikke hva slags innhold som kan skape den dobbeltsidige åpning, og sier ingenting om hvordan en virkelighet åpner seg kategorialt for eleven eller hvordan eleven åpner seg for virkeligheten takket være kategoriale innsikter, altså en tosidig dialektisk prosess. Dette blir stående som begrunnelsen for at vi

ikke plasserer informantene innenfor et danningssyn som er forenelig med kategorial danning, men heller modererer oss ved å si at informantene har utsagn som minner om hva Klafki beskriver som kategorial danning.

5.1.2 Lærernes syn på danning i norskfaget og K06: læreplan i norsk

Innledningsvis i oppgaven argumenterte vi for hvorfor vi ønsket å svare på

forskningsspørsmål (1) *Hvordan forstår et utvalg norsklærere norskfagets dannelsesoppdrag?*

Vi skrev at vi mener norskfagets dannelsesoppdrag er underkommunisert i dagens læreplan, og at den er vag på det teoretiske grunnlaget til dannelsesbegrepet. Videre argumenterte vi for at dersom vi skulle kunne drøfte problemstillingen, må vi også ha innsikt i hvordan informantene forstår norskfagets dannelsesoppdrag. For å få denne innsikten vil vi i det følgende drøfte hvordan informantene forstår fagets dannelsesoppdrag knyttet opp mot læreplanen.

I teorikapittelet viste vi til nåværende læreplan i norsk som sier at kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling er viktig i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Vi argumenterte også for hvorfor danning kan ses som overordnet de andre tre. I det påfølgende avsnittet skal vi vise hvordan tanker om kommunikasjon, identitetsutvikling og kulturforståelse kommer til uttrykk blant informantene våre når de snakker om dannelsesoppdraget i norskfaget.

Som vist i 4.3.2. *Arbeid med skjønnlitteratur er dannende når det skjer i samhandling*, trekker alle informantene fram diskusjon som viktig. I teorikapittelet har vi også knyttet både Aases (2005a) definisjon av danning, og artikkelen til Hellesnes (1992) opp mot kommunikasjon som en del av danningen. Vi har da beskrevet kommunikasjon som både muntlig og skriftlig. Informantene snakker hovedsakelig om muntlig kommunikasjon, selv om både Dina og Elise også er inne på skriftlig kommunikasjon i løpet av intervjuet. Ved bruk av Aase (2005a, s. 38), har vi forklart forholdet mellom danning og identitetsutvikling som at mens danning innebærer identitetsutvikling, er det ingen selvfølge at identitetsutvikling fører til danning. Vi mener alle informantene snakker om en form for personlig utvikling i sammenheng med

danning. Camilla snakker om kunnskaper, innsikt og forståelse som forutsetning for å kunne delta i fellesskapet. Utvikling og innarbeiding av holdninger og verdier trekkes i stor grad fram i de andre intervjusamtalene. Om dette kan karakteriseres som identitetsutvikling eller ikke, skal vi ikke gå nærmere inn på, men det omhandler uansett en personlig utvikling som en del av danningen. Kulturforståelse er lettest å spore i intervjuene med Camilla og Elise. Sistnevnte snakker om at tekstene man møter, både i skolen og i hverdagen, samlet sett gir en samfunnsforståelse. Gjennom resten av samtalen viser hun også til hvordan litteratur fra ulike tider og steder kan bidra til at elevene i større grad får oppleve denne representasjonen av liv, og gjennom denne opplevelsen få en dypere forståelse for dette. Camilla sier at hun bruker historiske tekster for å gi elevene forståelse for hvordan historien har preget det samfunnet og den kulturen vi har i dag.

Vi mener læreplanen i norsk fremmer et syn på danning som en individuell utvikling gjennom formuleringer som å utvikle seg ut fra egne forutsetninger, finne sin egen stemme, rustes for livet, ytre seg, bli hørt og få svar (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Den viser også et kollektivt syn ved at elevene skal få forståelse for det samfunnet de er en del av gjennom ulike perspektiv, både historiske, geografiske og kulturelle, i tillegg til at de skal ha grunnlaget for å bidra i demokratiske prosesser og i utviklingen av kulturarven (ibid.). Danningen er i så måte både for enkeltindividet, kulturen og for demokratiet og samfunnet. Alle informantene i dette prosjektet har en forståelse av norskfagets danningssoppdrag som kan ha sitt utspring i K06. Noen av informantene er i større grad enn andre læreplannære. Vi mener Anne er den av informantene som har et danningssyn som ligger nærmest læreplanens danningformål. Hun snakker om at danning går ut på at elevene skal bli mennesker som har lært noe og som har med seg noe som gjør dem i stand til å komme ut i samfunnet senere. Dette «noe» forklarer hun som at de blir gode mennesker og at de vet hvordan man skal samhandle med andre. Ifølge hennes tanker skal norskfagets tekster bidra til å gi dem dette «noe» som de skal ha med seg videre i livet. Det handler om at tekstene både «Er et vindu til en helt annen verden.», men at de samtidig har en verdi i at elevene kan kjenne seg igjen i det og at de kan brukes for å innarbeide holdninger. Vi drar kjensler på Annes utsagn og det vi tidligere har skrevet om begrepet tekstverden, og hvordan en tekstverden bygges av teksten samtidig som

mottakeren supplerer med egne erfaringer (Drangeid, 2014, s. 25). Slik vi tolker Annes syn på danning i norskfaget, minner det om det dannelsingsoppdraget læreplanen legger opp til.

Ingen av informantene snakker eksplisitt om det globale perspektivet, som vi har vist til gjennom Andersen (2011) i 2.3.1., når de beskriver norskfagets danning. Dette gjelder både når de snakker om danning generelt, men også når de snakker om danning i norskfaget og i sammenheng med skjønnlitteratur. Det globale perspektivet handler om at alle mennesker både er borgere av lokalsamfunnet og det globale samfunnet, og at disse er sammenknyttet på nye måter. Dette fordrer individer som har et blikk for, og som kjenner ansvar for, både det lokale, det nasjonale og det globale (Andersen, 2011, s. 17-18). Når vi studerer nærmere det Elise sier i sammenheng med kulturforståelse, mener vi imidlertid at hun er delvis inne på et globalt perspektiv. Likevel får vi, med unntak av et eksempel om innvandring og boken *Tante Ulrikkes vei*, inntrykk av at også hun hovedsakelig snakker om historiske perspektiv og ulike variasjoner innenfor norsk kultur. Berit er derimot i større grad mer eksplisitt inne på et globalt perspektiv ved et tilfelle: «At man kan hente fram sånne ting som er en del av norskfaget, men som setter dem i stand til å tenke og reflektere omkring verden vi lever i, livene vi lever og verdiene vi kanskje skal ende opp med å ha forhåpentligvis.». Selv om også hun vektlegger individet og individet i det samfunnet de lever i mer enn hun vektlegger det globale, kan man se at hun i dette sitatet nærmer seg et globalt perspektiv i større grad enn de andre informantene. Med tanke på Andersens beskrivelser av det globale perspektivets svake plass i Opplæringsloven, et overordnet styrende dokument for skolen, er det kanskje forståelig at også våre informanter vektlegger det individuelle, emosjonelle og nært kollektive i større grad enn det globale.

Gjennom å ha sett på informantenes forståelse av norskfagets dannelsingsoppdrag opp mot Klafkis kategoriale danning og danning slik det blir fremstilt i K06, har vi kommet fram til ulike «prosjekter» som vi mener beskriver informantenes forståelse. Disse «prosjektene» beskriver hvilke dannelsesperspektiver som er dominerende i informantenes forståelse av norskfagets dannelsingsoppdrag. Anne mener vi er den informanten med et bredest syn på danning og dannelsingsoppdraget i norskfaget. Hun beskriver et dannelsingsprosjekt som både er individuelt og demokratisk. Det er et prosjekt for individet, men også for individet i

samfunnet. Camilla gir inntrykk av et syn på danning i norskfaget som et kollektivt kulturprosjekt. I det ligger det at felles kunnskap, og da fokuserer hun særlig på det som er viktig for kulturen og historien vår, er en forutsetning for å bli gode samfunnsborgere og for å delta i fellesskapet. Berit, Dina og Elise gir oss inntrykk av å beskrive et hovedsakelig individuelt selvrealiseringsprosjekt. I dette ligger innarbeiding av holdninger, verdier og tanker. Videre fordrer et slikt prosjekt at elevene skal bli gode mennesker som kan ta tydelige standpunkt og som står for egne valg.

5.2 Arbeid med skjønnlitteratur

Det er interessant å se skisseringene fra 5.1.2. av hvordan lærerne beskriver ulike danningprosjekt i norskfaget opp mot hvordan de beskriver forholdet mellom arbeid med skjønnlitteratur og danning. Den påfølgende drøftingen vil derfor ta utgangspunkt i forskningsspørsmål (2) *Hvordan forstår et utvalg norske lærere arbeid med skjønnlitterære tekster som dannende?* Når det kommer til synet på arbeid med skjønnlitteratur som dannende, er alle informantene inne på at dette skjer i samhandling med andre. Likevel mener vi at det de sier om arbeid er i tråd med synet deres på danning. Elise er kanskje den som her skiller størst lag med sitt syn på danning som et individuelt selvrealiseringsprosjekt, ved at hun trekker fram opptrening i samhandling som en grunn til å arbeide sosialt med skjønnlitteratur. Vi mener fortsatt hun er tro mot sitt danningssyn da hun snakker om at arbeidet med tekster både skal gi samfunnsforståelse og påvirke egen utvikling. Flere av informantene skisserer individets utvikling i det kollektive arbeidet. På grunn av dette individuelle fokuset, mener vi derfor at ingen av dem viker fra danning som et individuelt selvrealiseringsprosjekt, selv om de snakker om arbeid med skjønnlitteratur som primært sosialt. Berit snakker om at skjønnlitteratur er en god måte å arbeide med verdier, følelser og holdninger, men at det er i samtalen om tekst man kan relatere seg til, at denne utviklingen finner sted. Dette finner vi interessant opp mot Hellesnes' (1992) beskrivelser av subjektets utvikling i samhandlingen og Kosellecks (2002) fremstilling av synet på *Bildung* som opprinnelig individuelt, men i praksis sosialt. Det at informantene snakker om danning som individuelt, men dannende arbeid med skjønnlitteratur som sosialt, trenger altså ikke å være motsigende.

Da vi i starten av denne drøftingsdelen viste til Annes syn på danning, skrev vi at hun er den som tydeligst trekker inn både det personlige og individuelle, men også det kollektive og demokratiske. Dette samme synet på danning ser vi i hennes beskrivelser av arbeid med skjønnlitteratur som dannende. Hun snakker mye om det individuelle i det kollektive og da særlig gjennom hennes beskrivelser av metoden Individuelt-Gruppe-Plenum (IGP). I dette ser vi at hun vektlegger både den individuelle refleksjonen, men også hvordan denne spiller en rolle i samtalen med andre. Hellesnes skriver om hvordan alle partene i dialogen kan utvide sin forståelseshorisont (Hellesnes, 1992, s. 90). I Annes utsagn handler det ikke nødvendigvis om en forståelse, men om å innarbeide holdninger og verdier i samhandling. Selv om hun er den eneste som trekker fram IGP-metoden, snakker også Berit om å få tid til å tenke selv før man diskuterer eller arbeider med teksten på andre måter. Utfra Aases (2005a) definisjon på danning leser vi at det lærende subjektet tildeles en aktiv rolle gjennom at det skal tenke, handle og delta. Dette kan være det samme som Anne og Berits utsagn om balansen mellom det individuelle og det sosiale. Det kan tenkes at elevene har et bedre utgangspunkt for å handle og delta i et fellesskap dersom de først får tenke individuelt.

Når informantene snakker om arbeid med skjønnlitteratur som samhandling med andre, trekker alle fram at dialogen er det sentrale for hvordan arbeid med skjønnlitteratur kan være dannende. De bruker formuleringer som å snakke om tekst, å forstå teksten i fellesskap, diskutere og litterær samtale. Av teorien vi har vist til i kapittel 2.1. *Danning*, er det særlig Hellesnes som vektlegger dialogen i samhandlingen (Hellesnes, 1992, s. 90). Dialog beskriver han som at man prøver ut forståelsen sin på noen andre, og sammen kommer man fram til ny, utvidet forståelse (ibid.). I en dialog, slik den her beskrives av Hellesnes, vil vi argumentere for at begge parter må være involvert, delvis i tråd med Skaftuns bruk av begrepet: «Involvering handler om forbindelsen mellom leserens erfaring, og teksten hun leser i mer nøktern forstand» (Skaftun, 2009, s. 96-97). Derimot ønsker vi, der Skaftun skriver om forbindelse mellom tekstens representasjon av verden og leserens livsverden, å bruke begrepet involvering også om å finne forbindelse mellom egen forståelseshorisont og forståelseshorisonten til den man samtaler med. Dette er for å skape en dialog om skjønnlitterær tekst og den verdenen den representerer, hvor de ulike oppfatningene av dette

blir utgangspunkt for å utvide egen forståelseshorisont. Dette mener vi også fordrer at elevene er åpne for å utvide egen forståelse, og da også egne holdninger og verdier. Elise beskriver det å få flere stemmer inn i samtalen for å se flere sider av en tekst og få fram ulike oppfatninger og meninger. Berit snakker også om samtale med den skjønnlitterære teksten som utgangspunkt for å påvirke elevenes verdier, følelser og tanker. Det vi har beskrevet som dialog, involvering og danning, kan sees i sammenheng med disse utsagnene.

Dina trekker fram viktigheten ved «At alle blir utfordret på sine ting og hva de har oppfattet eller tenkt. At de er i grupper hvor alle må si noe.». Dette sitatet er hentet ut fra når hun snakker om arbeidsmåter, og da spesielt ulike aspekter ved samtalen i klasserommet. Med det er hun den som tydeligst snakker om å utfordre elevene gjennom arbeid. Aase skriver om å utfordre elevene i litteraturundervisningens *hvordan* som at elevene må komme til orde (Aase, 2005a, s. 39). Selv om det kun er Dina som uttrykkelig snakker om å utfordre elevene, er flere av de andre informantene også inne på at det må tilrettelegges for at alle elevenes stemmer kommer fram i samtalen. Aase trekker videre fram viktigheten ved at elevene arbeider med blant annet argumentasjon, drøfting, forklaring og vurdering for at opplæringen skal være dannende (Aase, 2005a, s. 45). Alle våre informanter trekker som tidligere sagt fram dialog, og da spesielt diskusjon av tekst. Noen bruker utelukkende ordet diskusjon for samtale om teksten, mens andre varierer mellom å kalle det diskusjon og samtale. Slik vi oppfatter begrepet diskusjon, og slik vi har opplevd at det blir brukt i skolen, vil en diskusjon innebære både argumentasjon, drøfting, forklaring og vurdering. Ut ifra dette kan det virke som om Aases (2005a) dannende arbeidsmåter er noe informantene også anerkjenner som viktig i arbeidet med skjønnlitteratur.

Et spørsmål som til stadighet har dukket opp i arbeidet med forskningsspørsmål (2), er hvorfor informantene regner danningsfremmende arbeid med skjønnlitteratur som en sosial prosess. Vi stiller spørsmål om informantene i utvalget svarer på bakgrunn av skolens sosiale praksis, eller om de gjør det med en bevisst baktanke i danning. Pedagogisk tenking på andre halvdel av det 20. århundre var preget av eleven i sentrum og en vektlegging av individet (Smidt, 2018, s. 80). Smidt viser i sin fremstilling av endringen i litteratursynet i norskfaget, til en endring mot et mer kollektivt syn (ibid.). Vi har i 2.2.1. påpekt hvordan norskfaget har

fått en større vektlegging av det kollektive i dagens læreplan K06 i forhold til særlig M87. Det legges større vekt på demokratiske prosjekter, samtidig som det individuelle fremdeles blir ivare tatt gjennom utviklingen av aktive samfunnsborgere. Det er altså ikke ubegrunnet å si at tradisjonene i skolen de siste tiårene er preget av samhandling og kollektivt arbeid. Dette kan være en grunn til at Anne, Berit og Elise svarte på spørsmålet om dannende arbeidsmetoder med å begrunne samhandlingen i læring. Informantene ser altså også koblingen mellom samhandling og læring, slik vi gjorde i kapittel 2.3.1. hvor vi knyttet samhandling opp mot sosiokulturell læringsteori. Der begrunnet vi imidlertid hvorfor vi ikke kan anse læring og danning som synonymt med hverandre. Videre i svarene på spørsmålet om dannende arbeidsmetoder snakker de, på hver sin måte, slik at det ikke utelukkende kan argumenteres for om de snakker om danning som noe som kan læres bort, danningsfremmende læring med fokus på både internalisering og deltakelse i praksis, eller læring i en annen forstand. I kapittel 2.1. *Danning* ser vi at danningsbegrepet i stor grad kobles til samhandling og sosialiseringssprosess. Aases definisjon av danning (2005a) har vi allerede vist til at forutsetter kollektivt arbeid. Hellesnes' (1992) skisseringer av danning viser også til samhandling og dialog og har det sosiale som et sentralt aspekt ved seg. Koselleck (2002) viser også til konseptet *Bildung* som kommer til syne gjennom sosiale forhold. Dette kan være grunnlag for å argumentere for at informantene, selv Berit, Dina og Elise med sine beskrivelser av danning som individuelle selvrealiseringsprosjekt, velger å plassere dannende arbeid med skjønnlitteratur i sosiale og kollektive arbeidsmåter. Dette er likevel ikke noe vi kan konkludere med, da vi ikke spurte informantene om hvorfor de så på det som sosialt.

5.3 Tekstenes innhold som dannende

Vi har i forbindelse med danningsinnholdet allerede stilt spørsmålsteget ved hva det skal være i teorikapittelet. Vi har også poengtert at vi opplever at artiklene til Aase (2005a) og Hellesnes (1992), legger mest vekt på subjektet som skal dannes i sin forståelse av danning. Vi vil derfor hovedsakelig fokusere på Klafki i den videre drøftingen. Dette er fordi vi mener han er den som i teorikapittelet tydeligst sier noe om danningsinnholdet i sin gjennomgang av materiale danningsteorier. Drøftingen som følger under, tar utgangspunkt i forskningsspørsmål (3) *Hvordan forstår et utvalg norske lærere skjønnlitterære teksters innhold*

som dannende? Danningsinnholdet vil følgelig bli presentert gjennom drøfting av hvilket tekstinnhold informantene ser på som dannende. Hva som i denne oppgaven menes med tekstinnhold har vi i kapittel 2.3.1. forsøkt å svare på som personer, stemmer, verdier og synspunkter og som representasjoner av en verden (Skaftun, 2009, s. 18). I tillegg presiserte vi at forståelsen av et innhold vil avhenge av hvem mottakeren er (Drangeid, 2017, s. 25). Vi vil imidlertid reservere oss mot en tankegang hvor danningsinnhold er synonymt med tekst, men fordi oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål etterspør forholdet mellom skjønnlitteratur og norskfagets danningsoppdrag, er dette vårt fokus.

5.3.1 Tekstenes innhold

Informantene mener at innholdet i en tekst har mye å si for om den kan virke dannende eller ikke, og at det ikke alltid nødvendigvis er en sammenheng mellom tekstens innhold og danning. De gir inntrykk av å ha et mer bevisst forhold til sammenhengen mellom skjønnlitterære teksters innhold og danning, enn mellom arbeid med skjønnlitteratur og danning. Vi vil likevel ikke argumentere for et materialt danningsperspektiv som dominerende blant informantene. Materiale danningsteorier er i teorikapittelet beskrevet som teorier hvor det objektive og samfunnsorienterte fremmes som utgangspunkt for danning (Klafki, 1996), s. 172). Dersom vi skulle si noe om våre informanters danningssyn opp mot materiale teorier, så vil vi påstå at de har en større vektning av det innholdet som skal formidles, fremfor arbeidsmåter som fremmer danningen.

Imsen (2016) har gjengitt Klafki sitt syn på danningsinnholdet, og hun skriver at innholdet som skal åpne seg for individet, må ha innflytelse på individets tanker og oppfatninger for at det skal kunne være dannende (s. 165). Alle informantene våre synes å ha en tanke om at innholdet må påvirke elevene i større eller mindre grad, og tydeligst mener vi å se det hos Dina. Hun mener at innholdet må bidra til gjenkjennelse og erkjennelse. Hun legger i tillegg uttrykkelig vekt på at innholdet må være tilpasset elevenes nivå. Dina beskriver innhold som er tilpasset elevens nivå, som passer elevens alder, og at hovedpersonene og budskapet i teksten er noe eleven kan identifisere seg med. Innhold som er tilpasset elevens nivå kan tenkes å være en viktig faktor for at innholdet skal åpne seg for eleven, og for at eleven skal

åpne seg for innholdet. Vi har tidligere skrevet om hvordan Dina ønsker å utfordre elevene når det kommer til arbeid med skjønnlitteratur, men vedrørende tekstenes innhold er hun mer opptatt av gjenkjennelse og erkjennelse. Aase (2005a) hevder at dersom kunnskapsstoffet skal fungere dannende, må elevene bli utfordret i deres tenkning gjennom kunnskapsstoffet (s. 39). Vi ser også i høringsforslaget til de nye læreplanene at tekstene elevene skal møte i skolen skal gi dem innblikk i det som er annerledes og oppfordre til kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kan virke som om Dina er mer opptatt av at innholdet i tekstene må være noe elevene kan kjenne seg igjen i eller identifisere seg med, enn at innholdet må utfordre elevenes tenkemåter. Om vi derimot ser til hennes argumentasjon om at innholdet må bidra til erkjennelse, kan det tenkes at Dina her er inne på tanken om at innholdet også må utfordre elevene. Erkjennelse vil nødvendigvis omfatte at man bearbejder og kommer fram til noe. Ut ifra dette kan vi ikke utelukke at Dina også mener innholdet må utfordre elevenes tenkemåte, selv om hun ikke bruker slik formulering i sin argumentasjon.

Camilla er den av informantene som i minst grad beskriver danning som et individuelt selvrealiseringsprosjekt. Hennes tanker om innhold i tekster samsvarer med hennes syn på danning som et kollektivt kulturprosjekt. For å være det hun kaller en fullverdig borger, må man ha en felles bakgrunn og et felles ståsted. Camilla velger følgelig tekster med et innhold som er passende med hennes forståelse av dannelsesbegrepet. Hun oppgir at hun velger å arbeide med skjønnlitterære tekster som sier noe om samfunnet vårt, både i fortid og nåtid. Hun velger tekster som beskriver utviklinger i samfunnet, og tekster som kan eksemplifisere forskjellige litterære epoker. Vi får et inntrykk av at Camilla mener det er de klassiske tekstenes innhold som er mest dannende for elevene. Hun uttrykker ikke dette eksplisitt, men når hun snakker om en litterær kanon i norskfaget, sier hun at mangelen på dette gir lærerne et større ansvar for å ivareta dannelsesperspektivet i faget. Hun sier også «(...) for det [danning] er jo ikke ute av læreplanen selv om det ikke står i dag at man skal lese Ibsen.». Selv om vi tidligere har etablert en tanke om at vi ikke vil karakterisere våre informantere dominerende danningssyn som materialt, så har Camilla en forståelse for danning og dannelsesinnhold i tekster som er nært forenelig med den «klassiske» dannelsesteorien (Klafki, 1996). Dette begrunner vi i at det kommer fram i intervju med henne at hun vektlegger historiske tekster. Ved flere tilfeller bruker Camilla «litteraturhistorie» i sammenheng med norskfagets

danningsoppdrag, noe vi assosierer med historiske tekster. Hun mener også det i et danningperspektiv er viktig at elevene blir presentert for tekster som kan gi innsikt i «klassisk» kulturinnhold.

Gjennom arbeidet med å se nærmere på tidligere læreplaner, har vi sett at et danningssyn som ligner Camilla sitt, er historisk sett gjenkjennbart. I Mønsterplanen av 1987 stod det at norskfaget skulle ha som mål «å la elevane arbeide med litteratur på måtar som styrkjer identitetskjensla og gjev dei syn for historiske, sosiale og kulturelle samanhengar.» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 130). Vi mener at danningssynet som blir fremstilt i M87 preges av at skjønnlitteraturen skal styrke den norske identitetsfølelsen, og samtidig være grunnlaget for kulturens viktigste, felles referanserammer. Det er interessant at Camilla har en forståelse av danning og danninginnholdet som ligner dette. Hun er nemlig den av våre informanter som har arbeidet kortest tid i skolen, og har derfor aldri jobbet med M87 som førende for sin undervisning. Hun har heller ikke arbeidet under L97, som fortsatt beskriver et norskfag som blant annet skal fremme kulturarv og felles referanser. I innledningen til oppgaven viste vi til hvordan innhold ble erstattet med ferdigheter og kompetanse i K06. Dette refererer også Camilla til i intervjuet, men hun holder fortsatt et fokus på sammenhengen mellom kulturinnhold og danning i sine beskrivelser av norskfagets danningoppdrag.

De resterende informantene i utvalget beskriver i større grad enn Camilla danning som et individuelt selvrealiseringsprosjekt. Også deres danningssyn kan sees i sammenheng med deres tanker om dannende innhold i skjønnlitterære tekster. Fremfor å vektlegge tekster som sier noe om vår historiske og kulturelle arv, trekker de fram innhold i tekster som baserer seg på noe etisk eller noe av overordnet samfunnsmessig, allmenn og eksistensiell art, som kan være viktig for individet å ta med seg videre i livet. Elise poengterer selv at hun i det daglige ikke har et veldig bevisst forhold til hva hennes utvalgsriterier er når det kommer til tekst. Hun velger tekster som passer med skolens årshjul og målene i læreplanen. I intervjuet med henne kommer det likevel fram hvilke tanker hun har om dannende tekstinnhold. Hun mener innholdet i tekstene må være av en slik art at de kan forme elevene «I forhold til hva man tenker er riktig.». Hun tenker da spesielt på tekster som tar opp noe etisk. Dersom vi

analyserer dette utsagnet fra Elise separat fra resten av hennes intervju, ligner det den tidligere beskrevet tanken bak det tyske verbet *bilden*, om å forme noen mot en tanke eller en idé. Vi vil derimot ikke plassere Elise og hennes danningssyn her. *Bilden* fordrer en aktiv former eller skaper, og subjektet fremstår som passivt (Koselleck, 2002, s. 176). Elise sine resterende tanker om teksters innhold ligger nærmere en tanke om et individuelt selvrealiseringsprosjekt. Hun er opptatt av at subjektet skal møte tekster som kan gi dem holdninger, verdier og ny innsikt. En annen informant som også poengterer viktigheten med tekstinhold som kan gi elevene gode holdninger og verdier, er Berit. Fremfor å snakke om hvordan hun kan forme elevene, legger hun uttrykkelig vekt på at hun må legge til rette for at elevene selv må kunne ta stilling i verdispørsmål. Hun sier at hun ikke skal være moralistisk og fortelle elevene hva som er rett og galt, men heller sette dem i stand til å kunne fatte begrunnede valg selv. Med dette snakker Berit både om innhold og arbeid. I Berit sin måte å tenke på mener vi å se konturene av skillet Hellesnes (1975) markerer mellom tilpasning og danning. Hellesnes beskriver danning som en side ved sosialiseringprosessen hvor individet ikke tar det sosiale spillet for gitt (Hellesnes, 1975, s. 17). For at elevene ikke skal ta det sosiale spillet for gitt, må lærerne, slik som Berit, ikke forme elevene i den retningen man ønsker. Det vil da være snakk om tilpasning. Berit ønsker å presentere elevene for litteratur som utvikler deres kritiske sans, og dermed unngå tilpasning, og lære elevene å ikke ta det sosiale spillet for gitt. Hun skal ikke være en fasit på riktig og galt, men en som kan veilede dem i tekstenes verden.

Vi har i denne delen av drøftingen forsøkt å peke på hva våre informanter trekker fram som viktig dersom innholdet i tekstene kan være dannende. Vi synes likevel at disse drøftingene ikke viser et nyansert bilde av det vi har hatt som et sentralt spørsmål i teorikapittelet: Hvilket innhold kan være dannelsesfremmende? Vi opplever at informantene snakker vagt og generelt om hvilket innhold som bør være i de tekstene de presenterer. Likevel har vi forsøkt å trekke fram noen vesentlige poeng. Informantene ønsker at elevene skal bli presentert for tekster som har et innhold de kan relatere seg til, som kan gi dem gode holdninger og verdier. Noen trekker også fram at innholdet må gi dem historisk og kulturell innsikt. Alle legger vekt på at innholdet må kunne fungere som et grunnlag som elevene kan ta med seg videre i livet. Det er verdig en kommentar at vi ikke har fått noen utdypende svar på hvilke holdninger og verdier informantene ønsker at en tekst skal formidle eller hvilke tekster det er som kan gi elevene

historisk og kulturell innsikt. Det kan hende dette er fordi det er noe informantene er usikre på, eller noe de ikke er så bevisst på eller vant til å prate om. Det kan også være på grunn av at intervjuguiden ikke hadde spørsmål som etterspurte mer presise svar på hva slags tekstinnhold som kunne være dannende. I forlengelsen av dette kan det ha vært en svakhet at vi ikke stilte oppfølgingsspørsmål når lærerne snakket om hvor sentralt de mener innholdet i tekstene er. Delvis er dette grunnet vår kompetanse når det kommer til intervjusituasjoner og oppfølgingsspørsmål, og delvis var det et poeng for oss å ikke avbryte informantenes refleksjoner. Vi mener likevel det kan være et godt poeng at danningsinnholdet er utfordrende å definere, og kanskje er ikke målet å definere et så omfattende tema i skolen, men heller å fremme gode refleksjoner og diskusjoner rundt det.

5.3.2 Defineringsmakt

Hvilke tekster og hvilket innhold som er viktig å få formidlet til elevene, henger tett sammen med spørsmålet til Aase (2005a) om hvem som skal ha makt til å definere hva som er de viktigste kulturelle verdiene i samfunnet. De materiale danningsteoriene er de danningsteoriene vi har sett på som i størst grad prøver å definere hva danningsinnholdet skal være. Kritikken mot disse teoriene konsentrerer seg rundt det samme spørsmålet som Aase (2005) stiller: Nemlig spørsmålet om hvem som skal ha makt til å definere hva som er danningsfremmende kulturelt innhold eller hva som er «klassisk». Kritikerne etterspør også hva som er utvelgelseskriteriene (Klafki, 1996, s. 174-176). I skolen er læreplanene styrende for innholdet. Vi har tidligere påpekt at den læreplanen vi har i dag, og mest sannsynlig også de nye læreplanene som trer i kraft fra 2020, gir lærerne stor valgfrihet til både undervisningens innhold og undervisningens arbeidsmetoder. Dette er forskjellig fra hvordan læreplaner har vært tidligere, der det for eksempel har stått hvilke forfattere og verk det er viktig at elevene skal ha kjennskap til.

For å nærme oss et svar på hva som er utvalgs-kriteriene og hvem det er som har makt til å definere hva danningsinnholdet skal være, spurte vi de av informantene som mente det fortsatt eksisterer en uuttalt skjønnlitterær kanon i praksis, hvem de mente bestemte innholdet i denne. Noen av informantene mente, som beskrevet i 4.3.3., at en skjønnlitterær kanon

henger igjen fra tidligere læreplaner og at mye handler om gamle tradisjoner på skolene. Andre informanter mener at lærerne selv har mye makt til å definere hva slags innhold elevene skal presenteres for. Likevel er det stor enighet blant alle informantene at lærebokforfattere har stor defineringsmakt. Det trekkes også fram av Berit og Elise at eksamen kan være førende for tekstarbeidet i skolen. Både eksamen og lærebøker følger naturligvis læreplanen. På den måten kan vi si at disse føringene, som noen av informantene opplever, kan stamme fra læreplanen. Det mener vi er interessant med tanke på at dagens læreplan ikke sier noe detaljert om tekstutvalg og innhold.

Dette fører oss også tilbake til spørsmålet om målstyring i skolen. Vi har i kapittel 2.1.4. skrevet om Aases bekymring rundt Kunnskapsløftets fokus på resultater og på grunnleggende ferdigheter. Altså på det som kan måles. Elise trekker fram at for eksempel hva slags innsikt du har fått av å lese en tekst ikke er målbart, og videre snakker Camilla om at hun synes kompetansemålene er så mange at det kan være vanskelig å både rekke over alle målene og likevel ha med seg den generelle delen av læreplanen. På bakgrunn av dette vil vi trekke opp et annet spørsmål Aase stiller: Nemlig om vi har et samfunn hvor kompetanse er det ønskelige, og danning da kun en tilfeldig, men velkommen bivirkning (Aase, 2005a, s. 45).

6 Oppsummering og avslutning

Innledningsvis presenterte vi tre forskningsspørsmål som skulle hjelpe oss i arbeidet med å drøfte prosjektets problemstilling. Disse vil vi i det følgende antyde svar på.

6.1 (1) Hvordan forstår et utvalg norsklærere norskfagets dannelsingsoppdrag?

Selv om det er likhetstrekk mellom hvordan lærerne i utvalget vårt snakker om norskfagets dannelsingsoppdrag, har alle forskjellig forståelse av dette. Dette har vi blant annet skissert som ulike typer «prosjekt»: kollektivt kulturprosjekt, individuelt selvrealiseringsprosjekt og et dannelsingsprosjekt som både er individuelt og demokratisk. Vi mener informantenes syn på norskfagets dannelsingsoppdrag kan sees i sammenheng med vår tolking av læreplanen i norsk (K06). Fagets fire sentrale element har vi satt opp med danning som overordnet kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling. Informantene er i ulik grad og på forskjellig måte inne på disse tre når de snakker om danning i norskfaget. Læreplanen har også et syn på danning både for enkeltindividet, kulturen, demokratiet og samfunnet. Selv om én informant i større grad enn de andre snakker om danning for disse fire elementene, er alle informantene inne på dette, da med ulik vektlegging. Ingen av informantene uttrykker tydelig det globale perspektivet som til en viss grad fremkommer av læreplanen. Dette ser vi i sammenheng med Andersens beskrivelser av dette som en svakhet i Opplæringslovens § 1-1 (Andersen, 2011, s. 17).

Alle informantene trekker inn skjønnlitteratur når de snakker generelt om norskfagets dannelsingsoppdrag. Dette kan være på grunn av påvirkning fra informasjon i forkant av intervjuet. Ved å se informantenes danningssyn opp mot skisseringer av sammenhengen mellom danning og skjønnlitteratur, fremkommer det at dette samsvarer. På grunn av denne sammenhengen mellom hver enkelt informants danningssyn og hvordan de oppfatter forholdet mellom danning og skjønnlitteratur mener vi de har en helhetlig forståelse av fenomenet danning. Satt opp mot Klafkis kategoriale danning mener vi at informantene våre nærmer seg et dialektisk forhold mellom det materiale og det formale. Ingen av dem ekskluderer verken det formale eller det materiale, men vektlegger dem ulikt, noe vi mener

kan beskrives som ulike sider ved et helhetlig danningssyn. Alle informantene snakker om danning både som hva som fremmer danning og hva innholdet er, og hvem som dannes.

6.2 (2) Hvordan forstår et utvalg norsklærere arbeid med skjønnlitterære tekster som dannende?

Samarbeid og dialog blir trukket fram som dannende arbeid med skjønnlitteratur i alle intervjusamtalene i dette prosjektet. Dialog om tekst blir beskrevet enten for å få innsikt og forståelse for konteksten til tekstene eller for å påvirke verdier, følelser og tanker. Samtalen om tekst skal også åpne for at elevene kan trekke paralleller mellom teksten og eget liv og erfaringer. Om dette kommer det også fram at skjønnlitteraturens fiktive verden gjør det tryggere for elevene å snakke om vanskelige tema. Det er også viktig for informantene våre at samtaler om tekst er lagt opp slik at alle involverer seg. Dette er viktig både for den individuelle utviklingen, og for å få fram ulike oppfatninger og meninger om en tekst.

Selv om informantene i stor grad har vektlagt det individuelle i sitt danningssyn og dannende arbeid med skjønnlitteratur som sosialt, har vi drøftet hvordan det likevel er samsvar mellom disse to delene av intervjusamtalene. Samhandlingen er sentral når utvalget snakker om arbeid, men de holder fokus på enkeltelevens utvikling i det sosiale på en måte som er i tråd med deres beskrivelser av det individuelle aspektet ved danning. Dette har vi sett i sammenheng med Kosellecks artikkel hvor *Bildung* primært er et individuelt fenomen, men i praksis sosialt. Vi ser også at Hellesnes beskriver utviding av individets forståelseshorisont og selvrealisering som noe som skjer i dialog og samhandling med andre. Aase viser også til at dannelsesprosessen er synlig i sosiale handlinger. Det at informantene viser til en individuell dannelsesprosess, men dannende arbeid med skjønnlitteratur som sosialt, kan derfor ikke forklares som et avvik fra deres danningssyn.

Hvorfor lærerne spontant svarer at det er sammenheng mellom danning og sosialt arbeid med skjønnlitteratur kan ikke utelukkende forklares med at de ser på danning som en individuell utvikling som kommer til syne i samhandling. Verken intervjuguiden eller oppfølgingsspørsmålene våre spør spesifikt om dette og vi kan derfor ikke konkludere med det som årsak. Derimot kan lærerne også være preget av læreplanens skisseringer av

norskfagets dannelsingsoppdrag slik vi har tolket det, eller skolenes kultur for undervisning. Det har også vært vanskelig å se om deler av utvalget snakker om danning eller læring. Dette er grunnlag for å si at informantene er mer bevisst på danning generelt, og tekstenes innhold som dannende, i forhold til sammenhengen mellom danning og arbeid med skjønnlitteratur.

6.3 (3) Hvordan forstår et utvalg norsklærere skjønnlitterære teksters innhold som dannende?

Informantene i dette utvalget uttrykker at de er mer bevisste på sammenhengen mellom teksters innhold og danning, enn sammenhengen mellom arbeidsmetoder og danning. De trekker også fram at tekstenes innhold er viktig for om de kan være dannende, og at ikke alt man leser i faget kan eller trenger å knyttes opp mot norskfagets dannelsingsoppdrag. Vi har i drøftingen sett på utvalgets tanker om teksters innhold opp mot Klafki og hans beskrivelser av materiale danningsteorier. Dette har vi gjort fordi i den teorien vi har presentert, er han den som tydeligst kommenterer dannelsingsinnholdet. Vi har derimot ikke valgt å konkludere med at våre informanter har et materialt syn på danning fordi deres refleksjoner viser at de har både et innholdsrettet og elevrettet fokus i sine danningssyn.

Informantenes beskrivelser av hvilket innhold som kan være dannende er vage og generelle. Dette er noe vi som forskere har tatt selvkritikk på, og pekt på som en mulig svakhet ved intervjuguiden. Vi har likevel trukket fram at informantene, i et dannelsingsperspektiv, ønsker å presentere elevene for tekster som kan gjøre noe med dem. For at elevene skal bli berørt av tekstenes innhold mener flere i utvalget at innholdet må være noe elevene kan kjenne seg igjen i og identifisere seg med. Samtidig må innholdet være av en slik art at det kan gi elevene gode verdier og holdninger, som kan fungere som en ballast de har med seg i livet. Noen av våre informanter er, i tråd med formålet for norskfaget, også tydelig preget av at faget fremdeles skal være et kulturfag, og trekker innhold som kan gi elevene historisk og kulturell innsikt som viktig. Historisk og kulturell innsikt trekkes av noen i utvalget videre til felles referanser som en del av norskfagets dannelsingsoppdrag. Et fåtall av informantene er ikke fremmed for at norskfaget burde ha noen uttalte litterære verk som var læreplanbundet. Alle informantene synes lærerne har stor valgfrihet når det kommer til utvalg av tekster, og flere

poengteter at lærebokforfattere har stor defineringsmakt gjennom hvilke tekster de velger å ta med i sine læreverk.

6.4 Oppsummering av problemstilling

Problemstillingen for denne undersøkelsen var *Hvordan forstår et utvalg norsklærere forholdet mellom arbeid med skjønnlitteratur og norskfagets dannelsoppdrag?* Gjennom analyse og drøfting av prosjektets datamateriale har vi kommet fram til at vårt utvalg norsklærere mener det er en sammenheng mellom arbeid med skjønnlitteratur og norskfagets dannelsoppdrag. Alle informantene mener at skjønnlitteraturen er en god måte å arbeide med norskfagets dannelsoppdrag. Denne sammenhengen er derimot ikke selvsagt. Den fordrer at både tekstenes innhold og arbeidsmetodene som benyttes i tilknytning til teksten, er dannende. Ut ifra hvordan våre informanter forstår norskfagets dannelsoppdrag, har de ulik forståelse for hva som er dannende innhold i en tekst, og til dels også hvordan arbeid med tekst kan være dannende. Informantene har et mer bevisst forhold til teksters innhold som dannende, fremfor arbeidsmetoder som dannende. Derfor er det lettere å peke på sammenhengen mellom deres forståelse av norskfagets dannelsoppdrag og teksters innhold. Deres tanker om arbeid med skjønnlitteratur opp mot norskfagets dannelsoppdrag kan tenkes å være preget av tradisjoner på den enkelte skole.

6.5 Avsluttende refleksjon og videre forskning på fagfeltet

I arbeidet med dette prosjektet har vi sett at det til dels er utydelig hva lærerne legger i danning. Dette kan også skyldes intervjuguiden og på bakgrunn av vår erfaring med intervjusituasjoner: oppfølgingsspørsmål vi har stilt. Det fremkommer likevel at de legger forskjellige ting i begrepet og i skolens dannelsoppdrag. Vi har fått inntrykk av at danning er noe flere av våre informanter ikke er veldig vant til å snakke om, men at alle mener det det svært viktig og umistelig for skolen og norskfaget. Spørsmålet vi da stiller oss er hvorfor det snakkes lite om danning i skolens kollegium? Vi lurer også på om det er for lite fellestrekk i hvordan vi forstår dannelsbegrepet og da hvordan vi arbeider med dette i norskfaget. I likhet med Aase blir vi nysgjerrige på om danning er noe samfunnet ønsker, eller om kompetanse er

nok og dannings kun en velkommen bivirkning. Dette fører oss til spørsmål om man egentlig trenger å ha en helt lik oppfatning av dannings og norskfagets danningsoppdrag.

Som det også fremkommer fra flere informanter har lærebokforfattere i stor grad makt over hvilke tekster, og da hva slags tekstinnhold elevene møter i opplæringen. Vi tenker det kunne vært interessant å forske på hva slags dannings syn og innhold som fremmes gjennom læreverker og videre på hvilken måte lærebokforfattere er bevisst over norskfagets danningsoppdrag i utarbeiding av læreverker og hvordan de selv mener å fremme dette i bøkene.

Referanseliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen. *Norsklæreren – tidsskrift for språk og litteratur*, 35(2), s. 15-22.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foss, K. (1949). *Almen danning i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-104). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jære, L. (2016). Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap. *Utdanning*, 2016(13), 28-31. Hentet 14.05.2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/apen-ikke-passord/2016/utdanning-13-2016.pdf>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet 12.05.2019 fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Koselleck, R. (2002). *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts*. Stanford: Stanford University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard). Hentet 12.05.2019 fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012020224001
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 14.05.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 14.05.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulland, G. (2016) Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2016(2), 97-110. Hentet 14.05.2019 fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/270/1330>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a, 1. august). Læreplan i norsk: Formål. Hentet 14.05.2019 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b, 1. august). Læreplan i norsk: Kompetansemål etter 10. årstrinn. Hentet 14.05.2019 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 10. september). Lesing i norsk. Hentet 14.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 22. oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet 14.05.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. mars). Læreplan i norsk. Hentet 14.05.2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Hentet 14.05.2019 fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tromsoub-ebooks/reader.action?docID=3301299&query=>

- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning: om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens Forlag.
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til: den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005a). Norskfagets danningspotensiale i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfaget – skolens fremste danningfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005c). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide

Informasjon/spørsmål ved oppstart:

Gjennomgang og signering av taushetserklæring/samtykkeskjema, start av båndopptaker.

Har du noen spørsmål før vi starter?

A) Åpningsspørsmål

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer? Har norsk alltid vært et av dine undervisningsfag?
2. Kan du fortelle litt om din kompetanse og erfaring med norskfaget?
 - Antall år som norsklærer?
 - Årstrinn du har arbeidet på?
3. Hva er ditt/dine interessefelt eller hjertesak(er) innenfor norskundervisning og norskfaget?

B) Refleksjonsspørsmål

1. Danning og utdanning
 - På Udir sine nettsider står følgende om overordnet del av læreplanen: “Grunnopplæringen har både et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag”. Hva tenker du dette sitatet betyr?
 - Hvordan mener du at du jobber med dette doble oppdraget i norskfaget?
2. Arbeid med skjønnlitteratur
 - Synes du det å arbeide med skjønnlitteratur kan være nyttig? I så fall, Hvordan?

- Mener du det er en sammenheng mellom skjønnlitteratur og danning? I så fall, hva slags sammenheng?
- Hvordan arbeider du med skjønnlitteratur med klassen?
- Hvordan kan arbeid med skjønnlitteratur være med på å danne elevene?
 - Er det når eleven leser for seg selv?
 - Samhandling med andre? -> Hvordan foregår denne samhandlingen?
 - Arbeidsmåter
- Vår inngang til dette temaet var en artikkel som tar for seg norskfaget i spenn mellom danning og redskap. Den stiller blant annet spørsmål om lese- og skriveferdigheter er viktigere enn å utvikle felles litterære referanser og danning. Artikkelen påstår at “mange norsklærere er bekymret for at skjønnlitteraturen er på vikende front, til fordel for mer nytte- og redskapstenkning i faget”.
 - Hva tenker du om denne påstanden? Er dette en bekymring du har? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvordan tror du at denne forfatteren har tenkt seg at nyttetenking og danning står i motsetning til hverandre? Hvordan stiller du deg i forhold til dette?

3. Tekstutvalg

- Hva legger du til grunn når du velger ut tekster til lesing og arbeid i klasserommet? (tema, budskap, annet?)(lærebok for klassen, kollegaers tekstforslag, egen erfaring med tekster, vanskelighetsgrad, annet?)
- Lengre, fullstendige tekster eller kortere tekster og tekstutdrag? Hvordan kan det tenkes å ha et fokus på danning i arbeid med de ulike? Har de ulikt potensial?
- Hvor sentralt mener du *innholdet* i tekstene er for om de kan være dannende eller ikke? Mener du at noen teksttyper/innhold er mer dannende?
- I dag finnes det ikke tydelige føringer i læreplanen for hvilke tekster man skal bruke i undervisningen, opplever du likevel at en slik litterær tekstutvalg eksisterer i praksis?

- I så fall: hvem bestemmer innholdet i denne?
- Hvor førende er denne for din undervisning i skjønnlitteratur?

C) Avslutningsspørsmål

- Hvordan vil du beskrive danningens rolle i norskfaget?
- Noen mener danning ikke er et nyttig begrep og at det er et begrep man bør forlate.
Hva tenker du om dette?
- Oppsummere funn
 - Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?

Vedlegg B: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Læreres tanker og erfaringer om danning og skjønnlitteratur”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i ungdomsskolelæreres tanker og erfaringer rundt temaet danning generelt og danning gjennom lesing av skjønnlitteratur spesielt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med vår mastergradsoppgave i Lærerutdanning 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø ønsker vi å undersøke hva som er ungdomsskolelæreres tanker og erfaringer rundt temaet danning generelt og danning gjennom lesing av skjønnlitteratur spesielt. Formålet med prosjektet er å få innsikt i norskfaget som et danningsfag. Vi er interessert i flere tema som berører norsk som et danningsfag. Blant annet ønsker vi å få innsikt i hva lærere tenker når de skal velge skjønnlitterære tekster til klassen, og hvordan det blir arbeidet med disse tekstene. Dette ønsker vi å knytte opp mot danning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø, institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Vår veileder er Morten Bartnæs, førsteamanuensis ved UiT.

Vår biveileder er Lise-Mari Lauritzen, stipendiat ved UiT.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på dette fordi du er lærer ved ungdomsskole med norsk i din fagkrets.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju på inntil 1 time. Dette intervjuet vil omhandle dine tanker og erfaringer rundt danning og skjønnlitteratur. Vi vil snakke om danning gjennom lesing av skjønnlitteratur. Mer spesifikt kommer vi til å gå inn på dine tanker og erfaringer rundt tekstutvalg og arbeid med skjønnlitteratur.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysningene om deg vil da bli slettet, innhentet data makuleres og fjernes fra publikasjonen. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi som skal *utføre* prosjektet og intervjuene (Katrine Marie Håvik og Katrine Matilde Bergsaker) som har tilgang på personopplysninger om deg. I tillegg til oss, vil også vår veileder Morten Bartnæs ha mulighet til å få tilgang til transkripsjoner av intervjuene. Navn og kontaktopplysninger vil oppbevares passordbeskyttet og separert fra øvrige data. Alle lydfiler vil også oppbevares passordbeskyttet og på andgangsbeskyttet rom. I publikasjonen vil alle informanter være anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Alle data blir anonymisert underveis og slettes og makuleres ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet),
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Tromsø* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Tromsø ved førsteamanuensis Morten Bartnæs (tlf: 77660737 eller epost: morten.bartnaes@uit.no). Studentene kan også kontaktes:

Katrine Marie Håvik

Epost: kha180@post.uit.no

Tlf: 45860581

Katrine Matilde Bergsaker

Epost: kbe083@post.uit.no

Tlf: 47833446

Vårt personvernombud:

Joakim Bakkevold.

Epost: personvernombud@uit.no

Tlf: 77646322

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Morten Bartnæs

Bergsaker

Prosjektansvarlig

(Veileder)

Katrine Marie Håvik og Katrine Matilde

Studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Læreres tanker og erfaringer om danning og skjønnlitteratur*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

