



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Hvordan tilrettelegger lærere for dannelse i LK20 skolen?**

En diskursanalytisk tilnærming til læreres forståelse av dannelsesperspektivet i læreplanen (LK20)

Ida Aasen  
Masteroppgave i pedagogikk  
Emnekode: PED - 3900  
November 2022



## Sammendrag

Dette er en kvalitativ masteroppgave hvor jeg har undersøkt hvordan lærere, som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen, forstår fenomenet danning eller dannelse. I analysen har jeg tatt i bruk Klafkis materiale, formale og kategoriale dannelsesteori for å få en innholdsforståelse av lærernes forståelse av fenomenet og skolens tilretteleggelse i et dannelsesperspektiv. I tillegg til å undersøke lærernes erfaringer med «danning», drøfter også oppgaven i lys av tidligere forskning, teori og empiri, hvorvidt skolen klarer å etterleve skolens samfunnsmandat – at elevene både får en dannelse og en utdanning.

Problemstillingen i denne oppgaven er: *Hvilket danningssyn har lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen etter innføringen av LK20?* I tillegg til forskningsspørsmålene: *«Hvordan legger LK20 til rette for dannelsesperspektivet i skolen?»* og *«hvilke av Klafkis former for danning praktiserer lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen? Material, formal eller kategorial danningsteori?»*. For å kunne svare på problemstillingen har jeg brukt en diskursanalytisk tilnærming og Bernsteins begreper: Undervisningsdiskurs og regulativ diskurs.

Studien indikerer at lærerne synes dannelsesbegrepet er et vanskelig begrep å forklare. I lys av Klafkis danningsteorier, viser analysen at lærerne har et dominerende formalt dannelsesperspektiv. Et dominerende formalt perspektiv på danning, finner vi også i LK20. I tillegg blir LK20 kritisert for å ha en utforming som gjør dannelsesoppdraget vanskelig å løse i skolen. Forskning viser at en sentral utfordring er at de målbare kompetansemålene ikke skal undergrave de mer langsiktige målene om dannelse. Studien viser også at lærerne opplever ulike elevfaktorer og systemfaktorer som påvirker deres arbeidspraksis. I tillegg viser analysen at lærerne fremhever læreren og lærerens klasselederkompetanse og relasjonskompetanse som viktige kompetanser i et dannelses- og utdanningsperspektiv, for å tilrettelegge for et trygt og godt læringsmiljø for elevene.

## Abstract

This master's thesis focuses on what kind of experience teachers who work at lower secondary school and high school have with the phenomenon Bildung. The focal point of this thesis is to get a better understanding of what this phenomenon means, and also how the teachers do practise Bildung in school today.

To gain a comprehension of the teachers understanding of the phenomenon and the school's facilitation of this from an educational perspective, I have used Klafki's theory of material, formal and categorial Bildung in the analysis. In addition to examining the teachers' experiences with 'Bildung', the thesis also discusses, in the light of previous research, theory and empirical evidence, whether the school is able to comply with the school's social mandate – so that the students receive both Bildung and an education.

In this thesis the main issue is: *«How does today's teachers in lower secondary school and high school view the concept of 'Bildung' after the introduction of LK20?»*? In addition to the following research questions: *«How does LK20 facilitate the perspective of Bildung in school?»* and *«Which of Klafki's forms of Bildung do teachers who work in lower secondary school and high school practise? Material, formal or categorial Bildung?»*

In order to be able to find answers on this issue, I have used a discourse analytical approach and the concepts 'instructional discourse and regulative discourse' by Bernstein.

The study indicates that teachers find the concept of 'Bildung' as a difficult image to explain. In light of the theory of Bildung by Klafki, the analysis shows that teachers have a dominant formal perspective of Bildung. Similarly, a dominant formal perspective on Bildung is also found in LK20. Furthermore, LK20 is being criticized for having a form that makes the task of Bildung hard to solve in school.

Research shows that a key challenge in school is that the more quantitative competence goals should not undermine the more long-term goals of Bildung. The study also shows that teachers, in their work practice, experience different student factors and system factors which affect them. Additionally, what this analysis shows, is that the teachers highlight the teachers' competence in class leadership and relational competence as very important skills in the perspective of Bildung and education, in order to facilitate a secure educational environment for students.

## Forord

Da var studieløpet mitt ved UIT kommet til veis ende. Det har vært en spennende reise som har gitt meg mye, både faglig og sosialt. Arbeidet med selve masteroppgaven har bydd på både lykke, frustrasjon, glede, fortvilelse og spenning. Det har vært både oppturer og nedturen med arbeidet. Den største nedturen var da oppgaven ble underkjent og jeg måtte begynne på nytt. Jeg vil derfor starte med å takke venner og familie som støttet meg i etterkant og som har motivert meg til å skrive en ny oppgave. Arbeidet har vært ensomt, men jo lenger ut i prosessen jeg har kommet, spesielt under forsøk nummer to, har arbeidet også vært svært givende. Jeg har lært mye om temaet jeg har skrevet om, og også om meg selv.

Jeg vil benytte anledningen til å takke de som har hjulpet meg og gjort denne oppgaven mulig. Først og fremst vil jeg takke informantene mine som stilte opp til intervju. Videre vil jeg takke venner og familie som har gitt meg støtte, rom og tid til å bruke på oppgaven, i tillegg til å stille opp med korrekturlesing – en spesiell takk til mamma, pappa og tante Kikki. Jeg vil også rette en stor takk til min gode venn Oda for gode samtaler og for at hun har stilt opp og hjulpet meg med oppgaven. Den største takken går uten tvil til min veileder Andrew Kristiansen. Du har vært en fantastisk veileder for meg gjennom hele prosessen. Takk for at du har fått meg engasjert og motivert. Takk for de gode samtalene og for den faglige utvekslingen. Jeg har virkelig kjent på at du har investert engasjement og tid til denne oppgaven, og den hadde ikke blitt den samme uten deg.



## Innhold

Sammendrag.....	i
Abstract .....	ii
Forord.....	iii
1. Innledningen.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.2 Oppgavens oppbygging.....	3
1.3 Opplæringslova og skolens samfunnsmandat .....	5
1.4 Begrepsavklaring.....	6
2. Tidligere forskning .....	9
2.1 Hellesnes sitt dannelsbegrep .....	9
2.2 «Forskningsfeltet» LK20, danning og skolen .....	11
3. Det teoretiske rammeverket.....	19
3.1 Danning/dannelse .....	20
3.2 Material og formal danning.....	24
3.3 Kategorial danning .....	29
3.3.1 Undervisningens innhold, didaktikk og dannelsens mål .....	30
4. Kvalitativ metode .....	37
4.1 Vitenskapsteori.....	37
4.2 Semistrukturert intervju.....	41
4.3 Intervjuguiden .....	42
4.4 Utvalget og rekruttering .....	44
4.5 Gjennomføringen av intervjuene.....	46
4.6 Transkriberingen .....	48
4.7 Diskursanalytisk tilnærming.....	48
4.7.1 Bernsteins begreper .....	50
4.8 Validitet og reliabilitet.....	51
4.9 Forskningsetiske retningslinjer.....	54
5. Empiri og analyse.....	57
5.1 Lærernes opplevelse av dannelsesfenomenet i skolen .....	58
5.2 Lærerens tilretteleggelse av skolepraksisen i et dannelsesperspektiv .....	61
5.2.1 Skolenivå.....	63
5.2.2 Klassenivå .....	65
5.2.3 Individnivået.....	67

5.3	Skolepraksisen i LK20 skolen .....	69
5.3.1	Danning/dannelse i dagens skole .....	69
5.3.2	Elevfaktorer, systemfaktorer og situasjonsfaktorer .....	70
6.	Diskusjon.....	75
6.1	Hva <i>er</i> danning og dannelsens mål i dagens skole .....	76
6.2	Hvilken dannelsingsform(er) praktiseres i skolen .....	80
6.2.1	Faktorer som påvirker elevenes dannelse i skolen .....	83
6.3	Oppsummering og svar på problemstillingen.....	84
7.	Avslutning .....	87
	Kilder.....	88
	Vedlegg 1 .....	93
	Vedlegg 2 .....	95
	Vedlegg 3 .....	98



## 1. Innledningen

«Danning» eller «dannelse» er to abstrakte begreper, som kan være vanskelig å definere. For hva er egentlig *danning*? Dette spørsmålet går det knapt an å gi et meningsfylt svar på, eller for å si det på en annen måte: Det kan gis like mange meningsfylte svar som det finnes måter å leve livet sitt på - altså uendelig mange (Straume, 2019, s. 17). I denne kvalitative masteroppgaven har jeg samlet inn empiri ved å intervjuere lærere som jobber i ungdomskolen og i den videregående skolen. Jeg har i intervjuene undersøkt hvilke erfaringer lærerne har med fenomenet danning. Jeg har valgt å undersøke begrepet danning, fordi det er et dagsaktuelt begrep og har fått en betydelig større plass i den nye læreplanen - LK20 (NOU 2015:8, s. 42).

Lars Petter Storm Torjussen og Line Torbjørnsen Hilt (2021) illustrerer et interessant synspunkt på *danningsbegrepet*. De oppgir at dannelsesbegrepet har hatt en sammensatt utvikling, da begrepet på en måte har blitt revitalisert, men samtidig også skiftet språkdrakt ved å bli formalisert og mer eller mindre tømt for innhold (Torjussen og Hilt, 2021, s. 112). Torjussen og Hilt oppgir at årsaken til denne endringen av det pedagogiske begrepet, er samfunnets endringer. De oppgir videre at pedagogiske fenomener som læring, sosialisering og danning (i formalisert språkdrakt) har den egenskapen at de kan omtales som mer eller mindre løsrevet fra et konkret kulturelt innhold og verdier, og er derfor normativt sett åpne begreper. Dette kan være beleilig for den politiske styringen av utdanningen og skolen. En konsekvens er at lærerrollen vil kunne bli berørt ved at læreren nå blir en funksjonær, altså en som iverksetter teknikker for å nå ulike politiske målsetninger, fremfor en utøver av dømmekraft (Torjussen og Hilt, 2021, s. 112-113). Torjussen og Hilt (2021, s. 113) stiller derfor spørsmålet om dannelsesbegrepet trenger et nytt *innhold*.

Danning er en del av skolens samfunnsmandat. Skolens samfunnsmandat er et bredt oppdrag, som både inkluderer elevens utdanning og dannelse (Stray, 2018, s. 13). Oppdragene henger sammen, og er gjensidig avhengig av hverandre. Mandatet konkretiseres i formålsparagrafen for grunnopplæringen, den øvrige delen av opplæringsloven og forskrifter, herunder læreplanenes generelle del, prinsipper for opplæringen og læreplanene i fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres. Kort

sagt handler det om i hvilken grad grunnopplæringen både medfører eleven en utdanning og en danning (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7 i Aasen, 2021, s. 1).

Formålet med denne masteroppgaven har vært å erfare lærernes oppfatning av fenomenet og deres arbeidspraksis med danning i skolen. For å få en innholdsforståelse av lærernes oppfatning av fenomenet, har jeg i analysen tatt i bruk Klafkis formale, materiale og kategoriale dannelsesteori. I tillegg til å undersøke lærernes erfaringer med fenomenet, drøfter også oppgaven i lys av tidligere forskning, teori og empiri, hvorvidt skolen klarer å etterleve skolens samfunnsmandat – at opplæringen fører til både danning og utdanning for elevene. Jeg har i prosessen brukt diskursanalytisk tilnærming, hvor jeg har tatt i bruk Bernsteins begreper: Undervisningsdiskurs og regulativ diskurs.

Gjennom oppgaven brukes kjønnet *hen*, når det siteres fra en informant, i eksempel om en fiktiv elev/lærer, eller andre steder hvor det refereres til kjønn. Informantene består av både kvinnelige og mannlige lærere, men jeg har valgt å bruke hen-kjønnet i oppgaven for å være konsekvent.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg er utdannet lærer og jobber for tiden på en barneskole. Som lærer ønsker jeg å hjelpe elevene mine til å oppnå sitt potensiale ut fra deres forutsetninger. Dette for å gi dem det beste utgangspunktet for alt de vil møte av utfordringer og muligheter videre i livet. Før jeg valgte tema, reflekterte jeg rundt denne problemstillingen, samt lærerrollen og hva den innebærer.

Jeg opplever lærerrollen som stor og kompleks, hvor læreren har flere oppgaver. Læreren vil være en fagformidler, kollega, støttespiller, veileder, venn, og for mange kanskje den tryggeste voksenpersonen eleven har. Å tenke seg til *hva* og *hvorfor* lærerrollen inneholder disse komponentene er ikke vanskelig å forstå. Å forstå *hvordan* læreren klarer å *være* det eleven trenger at hen er, er derimot en krevende oppgave. Det handler jo om å se eleven, og elevens behov. Elevene er alle ulike individer og har ulike behov, som man må ta hensyn til for at eleven skal kunne utvikle seg. Som lærer skal jeg hjelpe elevene med denne utviklingen. Elevene skal ha en faglig vekst og utvikling, men de skal også modnes og utvikle seg utenom det faglige. Denne delen av lærerrollen opplever jeg som lærerens viktigste oppgave – den som er med på å bidra til elevenes selvutvikling og *danning* (Aasen, 2021, s. 2).

Ifølge St. meld. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 12) kan lærerrollen defineres som: summen av forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Forenklet kan omtalen av lærerrollen deles inn i tre hovedområder: (1) læreren i møte med elevene, (2) læreren som del av et profesjonelt felleskap og (3) læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere. Overordnet må læreren forholde seg til ulike styringsdokumenter, som læreplaner og andre forskrifter på nasjonalt og lokalt nivå. De må gjøre seg kjent med kravene og forventningene som stilles til dem, holde seg orientert og innrette seg etter eventuelle endringer (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 12). Lærerens hovedoppgave er likevel å legge til rette for og å lede elevenes læring. Læreren gjennomfører dette arbeidet gjennom relasjonsbygging, klasseledelse, og tilpasset undervisning etter elevmangfoldet. Læreren må sitte på solid faglig og didaktisk kompetanse, ha grunnleggende ferdigheter, kunne planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere arbeidet sitt. Lærerrollen vil alltid være i utvikling, og påvirkes av samfunnets rammebetingelser (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 12-13).

Komponentene som beskrives er viktige for lærerrollen, i tillegg er komponentene viktige for elevens *danning* og utdanning: Hvordan læreren tilrettelegger undervisningen, innholdet i undervisningen, hvordan hen klarer å bygge gode relasjoner med elevene, er en tydelig klasseleder og hvilket dannelsesfokus hen har er med på å forme elevene. Læreplanene legger også føringer for hvordan lærerne arbeider og vil påvirke undervisningsinnholdet og skolepraksisen. Dette leder meg videre inn på problemstillingen:

***Hvilket danningssyn har lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen etter innføringen av LK20?***

I tillegg til problemstillingen har jeg to forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å svare på problemstillingen:

- 1. Hvordan legger LK20 til rette for danningperspektivet i skolen?***
- 2. Hvilke av Klafkis former for danning praktiserer lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen? Material, formal eller kategorial danningsteori?***

## **1.2 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven består av sju kapitler. Kapittel én inneholder innledningen, bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmålene mine. Her belyses grunnlaget for

hvorfor jeg har valgt temaet danning, og formålet med oppgaven. Jeg viser også til forskrifter og lovverk, som til sammen utgjør innledningen til denne oppgaven. Til slutt redegjør jeg for utvalgte begreper som brukes i oppgaven.

I kapittel to viser jeg til tidligere forskning på temaet. På grunn av oppgavens omfang var jeg nødt til å ta noen avgrensninger, da danning er et stort tema å forske på. Jeg har derfor kun tatt med nyere forskning på LK20, danning og skolen. Her viser jeg til Hellesnes (2004) sin artikkel om dannelsbegrepet. Jeg viser også til Willbergh (2016), Engelsen (2020), Leikanger (2021) og Fauskevåg (2022) sin forskning. I tillegg har jeg tatt med Andresen (2020) som tilfører oppgaven et sosiologisk perspektiv.

I kapittel tre presenterer jeg det teoretiske rammeverket. I dette kapitlet viser jeg i hovedsak til Straume (2019) for å redegjøre for generell danningsteori. Videre presenterer jeg Klafkis (2019, 2021) formale, materiale og kategoriale danningsteorier, som jeg også bruker i analysen av oppgaven. I tillegg til Klafki (2019, 2021), bruker jeg Straum (2018) for å redegjøre for de tre dannelssteoriene.

I kapittel fire tar jeg for meg det vitenskapelige ståstedet og metoden til oppgaven. Her beskriver jeg det kvalitative forskningsdesignet, gjennomføringen av datainnsamlingen og analyseprosessen. Som analyseredskaper bruker jeg som nevnt Klafkis tre danningsteorier, jeg bruker en hermeneutisk tilnærming for å få en forståelse av informantenes perspektiv, i tillegg har jeg tatt i bruk en diskursanalytisk tilnærming og Bernsteins (1996) to begreper: undervisningsdiskurs og regulativ diskurs, for å kunne analysere på flere nivåer. Til slutt diskuterer jeg validiteten og reliabiliteten til forskningen, og gjør forskningsetiske vurderinger.

I kapittel fem presenteres empirien og analysen. Dette kapitlet består av tre kapitler med tilhørende underkapitler. Her kommer informantenes stemme frem, samt min forståelse av deres erfaring. I kapittel seks diskuterer jeg problemstillingen min i lys av empirien og analysen, tidligere forskning, lovverk og forskrifter og det teoretiske rammeverket. I det siste kapitlet kommer avslutningen med en konklusjon og forslag til videre forskning på feltet.

Jeg vil kommentere at jeg har tatt i bruk det samme datamaterialet til denne oppgaven, som i den oppgaven som ble underkjent. Flere av sitatene i empirien er derfor like. Jeg har også tatt i bruk deler av teksten fra den underkjente oppgaven, spesielt i metodedelen og i

vitenskapsteorien. Dette da denne delen ikke har endret seg stort fra den gamle til den nye oppgaven. Jeg henviser da til: Aasen, 2021.

Før jeg går videre til begrepsavklaringen i denne oppgaven vil jeg kort si noe om hvilken type samfunnsborger nasjonen vår ønsker å danne.

### 1.3 Opplæringslova og skolens samfunnsmandat

Som tidligere nevnt er skolens samfunnsmandat et bredt oppdrag som handler om at skolen skal bidra slik at elevene får en utdanning og en dannelse (Stray, 2018, s. 13).

Samfunnsmandatet er heterogent ettersom samfunnet kontinuerlig er i endring, samtidig som politiske styringsmakter legger en rekke føringer for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Mandatet er også forankret i formålsparagrafen, som sier noe om hvilken samfunnsborger vi ønsker å *danne*. Samfunnsmandatet er videre nedfelt i Opplæringslovens paragraf §1-1 og fagfornyelsen, og skal ligge til grunn i grunnopplæringen og videregående opplæring (Aasen, 2021, s. 4). Dette oppgir opplæringsloven som formålet med opplæringen:

«Opplæringa i skolen (...) skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane (...) historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på (...) respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som (...) er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte. Elevane (...) skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane (...) skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen (...) skal møte elevane (...) med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 2008, §1-1).

Som opplæringslovens § 1-1 belyser ovenfor, skal elevene utvikle seg i tråd med hvilken samfunnsborger nasjonen ønsker å danne. Elevene skal gjennom skolegangen lære å bli gode samfunnsborgere. Vi kan likevel spørre oss hva det innebærer å være en god samfunnsborger. Jeg henviser til Straume (2019, s. 20) for å illustrere at det er mange som synes det kan være

vanskelig å svare på hva danning *er*, og hva det vil si å være en god samfunnsborger. Det vil være enklere å svare på hva en god samfunnsborger *ikke er*. Kunnskapsdepartementet viser til en forståelse av en god samfunnsborger som: En som mestrer livet som privatperson, samfunnsborger og yrkesutøver. Skolene og hjemmet skal samarbeide slik at det legges til rette for at elevene utvikler ulike kompetanser og en god forståelse av det de lærer (NOU, 2015:8, s. 8). Videre viser opplæringslovens §1-1 at opplæringen har et verdigrunnlag som bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon, og blant kjerneverdiene er demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Elevene skal også få innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for andres overbevisning. Samtidig skal elevene tilegne seg konkret fagspesifikk kompetanse i ulike fag, i tillegg til generelle lese-, regne- og skriveferdigheter. Dette grunnlaget skal gi eleven mulighet til å få arbeid og forsørge seg selv videre i livet.

Skolen skal veilede elevene for at de både skal få en utdanning og en dannelse. Disse to fenomenene er som nevnt gjensidig avhengig av hverandre og vil overlappe hverandre på flere områder. Det finnes likevel noen skiller mellom begrepene. Solerød (2014, s. 11-12) peker på at utdanning handler om en målrettet virksomhet, mens dannelse ført og fremst handler om en prosess. Han oppgir også at målet til utdanningen er «utdanningsveien», som avsluttes med en avsluttende eksamen for å kontrollere at målet er nådd. Elevene vil da være kvalifisert til et yrke eller en virksomhet. «Utdanningsveien» blir strukturert utenfra. I dag er det også mange som etterutdanner seg. Dannelse er på den andre siden en livslang prosess, som styres innenfra etter interesse, motivasjon og kunnskapstørst for å utvikle seg selv som menneske (Aasen, 2021, s. 5).

## 1.4 Begrepsavklaring

Denne oppgaven omhandler fenomenet «dannelse» eller «danning». Å definere begrepene danning/dannelse i en setning er en umulig oppgave å begi seg ut på. For å belyse denne umulige oppgaven henviser jeg til Straume som skriver: «Det ligger i sakens natur at danningens filosofihistorie aldri kan skrives som ett, komplett og fullstendig verk» (Straume, 2019, s. 16).

Som Straume (2019) belyser er danningens filosofihistorie et stort forskningsfelt, jeg har derfor sett meg nødt til å avgrense. I oppgaven har jeg tatt i bruk didaktikeren Klafki (2019, 2021) som min hovedkilde, for å gi danningens fenomenet et meningsinnhold. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3: *Det teoretiske rammeverket*. Grunnen til at jeg har valgt å bruke Klafki

som min hovedkilde er at han er en av vår tids betydeligste teoretikere innenfor feltet didaktikk og dannelse. Her har han bidratt til å utvikle dannelsesbegrepet, og dannelseteorier, og i sin didaktikk har han strebet etter å forene forskjellige dannelsesformer. Han passer også godt inn i denne masteroppgaven, da Ludvigsenutvalget i forarbeidet til dagens læreplan også henviser til Klafki (NOU, 2015:8). Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg skiller mellom begrepene «danning» og «dannelse» i denne oppgaven.

Danning, eller dannelse, kommer til uttrykk allerede i opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Begge begrepene kan brukes, men jeg har likevel valgt å skille litt på de i denne oppgaven. Min oppfatning er at *danning* kan forstås som et mer aktivt ladet begrep, mens *dannelse* kan oppfattes som et mer passivt ordvalg. Videre opplever jeg danning som noe som skjer, mens dannelse som noe som har skjedd. Danning kan derfor oppfattes som en prosess i et vedvarende løp som deler likhetstrekk med det kontinuerlige begrepet «læring». Vi kan derfor si at danning er noe som skjer i nåtid, og kan fungere som et aktivt begrep i elevenes sosiale og faglige utvikling.

I denne oppgaven brukes begge begrepene. Jeg bruke «danning» om prosessen – og dannelse om resultatet av prosessen. Begrepet «danning» vil bli anvendt mest, da fenomenet dannelse eller danning er en *prosess* som vil vare livet ut (Solerød, 2014, s. 12). Likevel er det viktig å også kunne si noe om *resultatet*, altså i hvilken grad en person har tilegnet seg dannelse. Straumen (2019, s. 17) tilføyer at å være «dannet», altså at individet har oppnådd en dannelse, viser seg i resultatet av individets subjektive deltakelse i kulturen/samfunnet. I den tidligere forskningen og i teorien til denne oppgaven brukes danning og dannelse om hverandre. Grunnen til dette er at kildene jeg bruker også bruker begge begrepene – men de er relativt konsekvente. Jeg vil kommentere at Klafki forholder seg til begrepet «dannelse».

LK20 er den fungerende læreplanen i dagens skole, og vil derfor også være en del av denne oppgaven. I LK20 brukes også begrepet «danning». I denne oppgaven vil LK20 og fagfornyelsen gå litt om hverandre i teksten. Begrepene skiller seg fra hverandre ved at fagfornyelsen innebærer prosessen og arbeidet frem mot ny læreplan, og LK20 er forkortelsen på selve læreplanen. LK20 fungerer som forkortelsen på læreplanen i denne masteravhandlingen.

I denne masteroppgaven har jeg tatt i bruk Klafkis tre former for danning, for å kunne svare på problemstillingen min. De ulike formene for danning representerer ulike syn på hvordan

danning fremmes. Det finnes også andre måter å fremstille hvordan lærere fremmer danning/dannelse i skolen, og nedenfor har jeg skissert tre strategier som omhandler begrepet danning og prosessen til dannelsesresultatet. Ser vi på strategiene i sammenheng med Klafkis tre former for danning, kan vi finne noen likheter. Disse vil jeg komme tilbake til i det teoretiske rammeverket mitt. Jeg skisserer tre strategier (Stray, 2011).

1. *Elevene skal lære OM danning/dannelse. De skal lære kunnskap om danning/dannelse – hva det vil si og hva det vil innebære.*
2. *Elevene skal lære FOR danning/dannelse. De skal tilegne seg ferdigheter som dannelsen krever at de besitter. De må eksempelvis kunne tenke kritisk, ha et moralsk kompass og kunne delta i diskusjoner.*
3. *Elevene skal lære GJENNOM danning/dannelse – da handler det om at eleven skal praktisere dannelsen sin gjennom deltakelse i samfunnet de er en del av.*

Et annet begrep jeg ønsker å kommentere, men som ikke vil ha en sentral plass i oppgaven, er begrepet *selvutvikling*. Gjennom intervjuene med informantene, viser det seg at lærerne ser på danning og selvutvikling som to fenomener med mange likheter.

*Selvutvikling kommer litt som en slags forlengelse av dannelsesbegrepet. De henger veldig tett sammen – Informant 6*

Jeg og min veileder, Andrew, har også dialektisk diskutert forholdet disse to begrepene har til hverandre. Jeg er enig i at selvutviklingen er en del av dannelsesprosessen, men selve selvutviklingen trenger ikke nødvendigvis å føre til dannelse. Da selvutvikling ikke er noe denne oppgaven har fokus på, har jeg kun tatt med en enkel definisjon av begrepet.

*Selvutvikling handler om å utvikle ulike sider av seg selv* (Winje, 2021). Man kan utvikle seg selv til å bli et bedre menneske. Man kan også utvikle seg til å bli det stikk motsatte, eksempelvis til en kriminell. Å være kriminell strider imot Straumes (2019, s. 17) dannelsesideal - om at individet skal bli et subjekt i samfunnet vårt. Altså kunne være en aktiv deltakende samfunnsborger.



## 2. Tidligere forskning

Litteraturen til denne masteroppgaven er delt inn i tre hoveddeler. De to første delene tilhører dette kapitelet, kapittel 2: Tidligere forskning. Den siste delen kommer i kapittel 3: Det teoretiske rammeverket og består i hovedsak av Klafki (2019, 2021), i tillegg til supplerende teoretikere og kilder. De to første delene består av Hellesnes (2004) og nyere forskning på feltet - hvor jeg har tatt med forskning som omhandler «LK20, danning og skolen». De to første delene vil jeg nå presentere, og begrunne hvorfor jeg har valgt dette forskningsfeltet. Jeg belyser i tillegg hvilke avgrensninger jeg har gjort i disse delene. Jeg vil begrunne valg av forskningslitteratur ytterligere i kapittel 4.1.

Forskningsfeltet *danning* er uendelig stort. Straume (2019, s. 5) oppgir at det finnes mange slags «danning», og at begrepet må leses historisk og filosofisk. Jeg så meg derfor nødt til å avgrense. I den første delen har jeg valgt å ta med Hellesnes (2004) sin artikkel «ein utdana mann og eit dana menneske». Grunnen til at jeg har valgt å bruke Hellesnes er blant annet fordi han bidrar til en fornyet diskusjon om dannelse i utdanningssammenheng (Solerød, 2014, s. 11). Artikkelen gir oss et bilde av et utvidet og rehabilitert dannelsesbegrep (Hellesnes, 2004, s. 103). Hellesnes påstår at i det gode samfunn vil utdanning føre med seg danning og dermed visdom.

I den andre delen har jeg valgt å se på forskningsfeltet «LK20, danning og skolen». Grunnen til at jeg har valgt dette forskningsfeltet er at læreplanen er med på å styre skolepraksisen. Det som står i LK20 vil være styrende for hvordan lærerne tilrettelegger opplæringen for elevene. Hva læreplanen sier om begrepet «danning», og hvordan læreplanene tilrettelegger for danningens plass i skolen vil være lærernes utgangspunkt for å tilrettelegge for danning i skolen – i tillegg til lærerens forståelse av begrepet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Willbergh (2016), Engelsen (2020), Leikanger (2021) og Fauskevåg (2022) sin forskning på LK20 og danning. Forskningen deres stiller seg blant annet kritisk til danningperspektivets ivaretagelse i LK20. I tillegg har jeg tatt med Andresen (2020) som tilfører oppgaven et sosiologisk perspektiv på skolepraksisen og Fagfornyelsen.

### 2.1 Hellesnes sitt dannelsesbegrep

Jon Hellesnes (2004) har skrevet en artikkel hvor han diskuterer dannelsesbegrepet. Han trekker frem et skille mellom begrepene utdanning og danning hvor han viser til at det ikke er absurd å si at utdanning har en start og en slutt. Når vi har tatt en utdanning i et fag, sitter vi

igjen med en kompetanse. Danningen derimot er en prosess som varer hele livet, og har heller ikke et begynnelsespunkt. Hellesnes belyser også at dannelses- og utdanningsbegrepet kan ha forskjellige målsettinger. Han oppgir at dette kan føre til bruk og misbruk av utdanning – der misbruk innebærer forkastelige målsettinger. Danning derimot kan verken brukes eller misbrukes, for danning er det vi bruker eller misbraker ut fra. Danning har i det hele ingen middeleksistens. I et samfunn som har eliminert danning, blir samfunnet som totalitet ikke problematisert, og et slikt samfunn er totalitært. Hellesnes peker på at i dannelsesfremmende utdanning, har danning å gjøre med refleksjoner over det som konstituerer fagmangfoldet, altså refleksjoner over den erkjennende subjektivitet og dagligverdi som alltid er utgangspunktet (Hellesnes, 2004, s. 79-81). Danning har i høy grad med tradisjon og historie å gjøre. Dette har det vært stor enighet om gjennom tidene - fordi et menneske uten fortid, uten livshistorie er et «levende lik», eller et menneske uten identitet. Hvordan tradisjon og historie skal forstås riktig har det derimot vært stor uenighet om (Hellesnes, 2004, s. 85).

Hellesnes (2004, s. 88-89) oppgir at, det å være dannet er noe vi er i verden, ikke noe vi er i ånden. Vi danner oss gjennom kulturell selvforståelse ved å leve denne forståelsen ut i praksis. Videre fremmer han en problematikk rundt «den uegentlige dannelsen» og «halvdanning». Han oppgir at den uegentlige dannelsen legger hovedvekten på kategorien «ha», mens den egentlige dannelsen legger hovedvekten på kategorien «være». Den uegentlige danningen har likheter med «halvdanning». Han oppgir at om man er halvdannet, isolerer man det åndelige fra det konkrete, og teorien fra det praktiske. Danningen vil være «halv» fordi den er uten praksis (Hellesnes, 2004, s. 97).

Hellesnes (2004, s. 90) trekker også frem at vi ikke eksisterer på en forstående måte alene. Vi er helt avhengig av å forstå oss selv gjennom en annen. Han oppgir at om det ikke var andre enn meg i universet, ville heller ikke danning eksistert. Vi kan, gjennom andres forståelseshorisont vekke refleksjoner og bevissthet om vår egen forståelseshorisont. Gjennom dialog kan man utvide sin egen og andres forståelseshorisont. Dialog er altså et vilkår for danning – det er viktig å åpne seg for andres måte å forstå på, og andres måte å leve livet sitt på (Hellesnes, 2004, s. 94).

Individets danning foregår i en intersubjektiv prosess, der man sammenligner og samkjører forståelseshorisonten sin med andre gjennom dialogen. Dette legger til grunnlag forskjellen mellom dialog og monolog, der dialog og praksis fører til danning, mens monolog og teknikk

ikke fører til danning, men formålsrasjonalitet. Dannelsesprosessen inneholder refleksjoner og forståelse, som videre også påvirker handling – altså praksis. Dialogen er derfor et vilkår for danning og åpenhet. For å forstå andre, er det viktig å utvide og utvikle sin egen forståelse (Hellesnes, 2004, s. 90-91). Hellesnes oppgir at artikkelen hans er et bidrag til utviding og dermed rehabilitering av dannelsesbegrepet (Hellesnes, 2004, s. 103).

Hellesnes har også et dialektisk perspektiv på danning, som det hadde vært interessant og tatt med. På grunn av oppgavens omfang har jeg ikke tatt dette med i oppgaven.

## 2.2 «Forskningsfeltet» LK20, danning og skolen

Ilmi Willbergh (2016) studerer epistemologien i den norske NOU-rapporten med tittelen «Fremtidens skole» (2015)», og ser det i lyset av Klafkis materiale, formale, og kategoriale dannelsesteori. Willbergh (2016, s. 111) bruker Klafki til å analysere ideen om å koble kunnskap og læring i NOU rapportens visjon av læreplanen. I sin analyse ser hun på rapportens ulike områder, og argumenterer for de ulike kompetanseområdene og hvilke typer dannelses-aspekt hun finner gjennom analysen sin (Willbergh, 2016, s. 117-118). Funnene hennes peker på at rapporten beskriver kunnskap som kompetanser - noe som vil øke risikoen for at det blir en dominans av det formale aspektet av danning i skolen. Altså trening av personlige evner eller kompetanser, og ikke innholdet i undervisningen (Willbergh, 2016, s. 120).

Willbergh (2016, s. 112) viser til Michael Young – som hevder at skolens reformuleringer av kunnskap som ferdigheter eller kompetanser kan føre til elitisme. Dette kan ifølge Michael Young skape et klasseskille. Videre oppgir Willbergh (2016, s. 112) at Klafkis kategoriale danning er et alternativt perspektiv på kunnskapssynet. Klafkis kunnskapssyn og læring kan deles inn i to grupper: materielle og formale danningsteorier. Forenklet kan vi si at materielle teorier prioriterer elevenes objektive side av læring, mens formale prioriterer den subjektive (Willbergh, 2016, s. 113-114). Den kategoriale dannelsen beskriver at essensen av danning er en dialektisk enhet med en objektiv og en subjektiv side. Den kategoriale dannelsen vil inneholde både material- og formaldanning. I kapittel 3: Det teoretiske rammeverket, vil jeg beskrive Klafkis tre danningsteorier ytterligere.

Britt Ulstrup Engelsen (2020) har skrevet en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift, hvor hun diskuterer overordnet del av LK20 i et historisk perspektiv. Den overordnede delen fra 1993 ble skiftet ut, da den ikke lengre harmonerte godt nok med dagens opplæringslov og

skolevirksomhet. Den nye overordnede læreplandelen fra 2017 gjelder for all grunnopplæring i Norge (Engelsen, 2020, s. 206). Skolens verdigrunnlag ledes ut ifra opplæringslovens formålsparagraf. Engelsen (2020, s. 212) oppgir at den overordnede delen fremhever viktigheten med at alle som jobber i grunnopplæringen må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen. Disse verdiene er grunnmuren i skolens virksomhet.

Videre peker Engelsen (2020, s. 212) på viktigheten av de ulike prinsippene i den overordnede delen for skolens praksis. Hun trekker blant annet frem utviklingstrekket hvor den nye overordnede delen i større grad opererer med prinsipper og punkter for skolens praksis, deriblant danning. Samlet heter det: «Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette, må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Dette krever et profesjonsfelleskap som engasjerer seg i skolens samarbeid» (Engelsen, 2020, s. 212).

Engelsen (2020, s. 214) kommer også med kritikk til den nye overordnede delen. Hun påpeker at den fremstår som et styrkende verdi- og prinsippdokument (eksempelvis: Utviklingstrekket jeg viser til i avsnittet over). Det er likevel «skal-formuleringer» som dominerer den overordnede delen - prinsippene som er formulert «skal» etterlevs i skolen. Formuleringene gjør at den overordnede delen dobbeltkommuniserer. Den legger vekt på målstyring, samtidig som den fremhever lærerens frihet i undervisningen (Engelsen, 2020, s. 213). Engelsen (2020, s. 213) viser til skolens samfunnsmandat som et eksempel på læreplanens dobbeltkommunikasjon – skolen skal følge de ulike prinsippene i den overordnede delen av læreplanen, for å tilrettelegge for elevenes utdanning og danning. Dannelsingsoppdraget kan komme i bakgrunnen, da den overordnede delen har en «forventningsstyrt form» - der det forventes at opplæringen skal føre til måloppnåelse. Denne formen for styring ansvarliggjør både skoleledere og lærere, noe som viderefører til en resultatorientert skole. Perspektiver på utdanning kommer derfor i konflikt med dannende prosesser, skriver Engelsen (2020, s. 214). Avslutningsvis stiller Engelsen (2020, s. 215) spørsmålet om lærerne faktisk leser læreplanens generelle/overordnede del, som kanskje er noe av det viktigste i hele prosessen om ny læreplan.

Dina-Eirin Kleppe Leikanger (2021) har skrevet en masteroppgave om grunnsynet i den norske skolen. Hun har undersøkt hvordan grunnsynet i skolen har endret seg fra «Generell del» av L97 til «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» av LK20. Hun oppgir at grunnen til at hun valgte disse to dokumentene er at de har som hensikt å utdype verdigrunnlaget i skolen (Leikanger, 2021, s. 1). Hun viser videre til at helt siden 1850-tallet har skolen balansert seg imellom to hovedmål: et sosialt integrasjonsmotiv og et nytteorientert kunnskapsmotiv (Leikanger, 2021, s. 7). Leikanger (2021, s. 21) refererer til Engelsen (2020) som plasserer L97 og LK20 på hvert sitt ytterpunkt med utgangspunkt i hvor stor grad de styrer opplæringen. Her vil L97 være en læreplan som er til stede og som vi kjenner til, men som vi ikke lar oss styre av gjennomgående. LK20 er i større grad preget av eksplisitt styring, resultatorientering og måloppnåelse.

Opplæringen har tradisjonelt vært preget av sosialdemokratiske og egalitære verdier. I de siste årene har den økende globaliseringen ført til at den norske skolen i større grad er påvirket av neo-liberal styringspolitikk. Den neo-liberale styringspolitikken gir en enda større utfordring til det allerede eksisterende mål-balanseringen i skolen. Det skaper et voksende kunnskapssamfunn hvor elevenes kompetanse og konkurranseferdigheter er i fokus, noe som står i ubalanse med det demokratiske dannelsesmandatet som tradisjonelt har styrket skolens felleskap oppgir Leikanger (2021, s. 7).

Leikanger (2021, s. 56) har identifisert tre diskurser som sier noe om hvordan grunnsynet har endret seg mellom Generell del og Overordnet del: (1) Diskursen om Norge i det globale kunnskapssamfunnet, (2) diskursen om skolen sin rolle som nasjonsbygger og (3) diskursen om fellesskapet i den norske skolen. De første funnene hennes viser at den generelle delen og den overordnede delen er ganske like i den innledende innholdsanalysen, og peker på at det er noen tydelige temaer som går igjen. Dette viser en viss grad av kontinuitet mellom planene. Et sentralt funn viser at det finnes flere indre motsetninger i generell del i beskrivelsene og ståsted rundt temaer (Leikanger, 2021, s. 41). Et annet funn Leikanger belyser er at læreplanene skiller seg fra hverandre når man ser på språk og utforming. Dette indikerer også at prosessene bak dokumentene skiller seg fra hverandre. Begge planene har et enkelt språk, og et omfattende innhold, som ikke går i dybden på enkelttemaer. Leikanger oppgir også at generell del, har et mer romantisk språk enn den overordnede delen, som er mer formell og autoritær (Leikanger, 2021, s. 44).

Funnene til Leikanger i diskurs 1 (2021, s. 45) viser at begge læreplanene trekker på en diskurs om at Norge er deltakende i det globale kunnskapssamfunnet. Dette er tydelig til stede i begge læreplanene, men blir presentert med større grad av usikkerhet og skepsis i Generell del. Fagfornyelsen fremstiller Norge som en selvsagt og etablert deltaker av det globale kunnskapssamfunnet – verdenssamfunnet blir i større grad omtalt som et «vi» og det er et etablert felleskap. Norges posisjon i verdenssamfunnet kommer derfor tydeligere frem i LK20.

Funnene til Leikanger (2021, s. 47) i diskurs 2 illustrerer at Generell del viser et gjennomgående større fokus på kulturarv, tradisjoner og nasjonalbygging enn Fagfornyelsen. Fagfornyelsen viser et mer dempet fokus, og fokuserer heller på demokratiet, og at opplæringen skal gi elevene erfaringer og kjennskap til demokratisk praksis. Læreplanene skiller seg også på hvordan det kristne tankegodset skal ligge til grunn for opplæringen. Dette gir et inntrykk av at læreplanene forholder seg til norgeshistorien på ulike måter, noe som bidrar til at man kan se endringer i grunnsynet som læreplanene presenterer (Leikanger, 2021, s. 48).

Funnene til Leikanger (2021, s. 51) i diskurs 3 gir oss et bilde av hvordan læreplanene stiller seg til felleskap på ulike måter. Disse forestillingene om felleskap kommer blant annet til uttrykk i hvordan begrepet mangfold og felles referanserammer blir benyttet – og kommer tydeligere frem i Fagfornyelsen. Læreplanene skiller seg i stor grad fra hverandre når det kommer til hva de vektlegger og inkluderer i disse begrepene. Dette gir en forståelse for hva den norske skolen inkluderer i felleskapet. Forskjellene i læreplanene tydeliggjør en forskyvning i grunnsynet.

Avslutningsvis oppgir Leikanger (2021, s. 65) at nasjonsbyggingsdiskursen og den globale kunnskapsdiskursen viser seg som dominerende i hver sin læreplan. Fellesskapsdiskursen blir påvirket av den diskursen som har hegemoni i de kommunikative hendelsene. Diskursene indikerer en tydelig endring mellom læreplanene, og gir en indikasjon på endringer i grunnsynet i den norske skolen. Leikangers analyse bidrar til en forståelse for hvordan den norske skolen har utviklet seg de siste årene, og en av de mest sentrale forskjellene som ble identifisert, var hvordan læreplanen plasserer Norge sin opplæring i forhold til verdenssamfunnet.

Odin Fauskevåg (2022) har skrevet en artikkel hvor han diskuterer hvorvidt læreplanen vil bidra til danning av elevene. Han oppgir at danningsoppdraget alltid har hatt en sentral plass i skolen, og har også fått en sentral plass i LK20. Videre argumenterer han for at det likevel er vanskelig å løse danningsoppdraget innenfor rammene læreplanen setter (Fauskevåg, 2022, s. 109). Fauskevåg oppgir at det finnes to grunner til dette. Den første grunnen er at danningsoppdraget er for utydelig definert i læreplanen sammenlignet med utdanningsoppdraget som blir «definert» gjennom grundig utgreiing av kompetanser til begrepet. Danningsmålene er nokså konkrete, hvor bærekraft og demokrati er gode stikkord, men læreplanen gir uklare retningslinjer for hvordan målene kan virkeliggjøres (Fauskevåg, 2022, s. 111). Den andre grunnen er LK20 sin kobling mellom danning og kompetanse, for å si noe om hvorvidt læreplanen bidrar til danning (Fauskevåg, 2022, s. 109).

Fauskevåg viser til at danning og kompetanse er ulike *former* for kunnskap. Han oppgir at: «Kunnskap gir kompetanse når kunnskapen gjør vår indre og ytre verden objektiv forståelig og håndterbar. Kunnskap er dannende når kunnskapen gjør normative eller moralske aspekt ved verden forståelig» (Fauskevåg, 2022, s. 109). Eksempelvis, kunnskap om naturen er dannende når den gjør naturen sin verdi og subjektive betydning synlig og betydningsfull for oss (Fauskevåg, 2022, s. 109). Uten å henvise til Willbergh (2016) i sin litteratur, viser Fauskevågs (2022, s. 121) funn den samme konklusjonen som Willbergh, hvor han peker på at skillet mellom danning og kompetanse gjør at danningsoppdraget er vanskelig å løse gjennom det kompetanseorienterte rammeverket i LK20. Mennesker trenger kunnskap både i form av dannelse og kompetanser.

Silje Andresen (2020) tilfører et sosiologisk perspektiv med sin artikkel om «konflikt mellom dannelse og kompetansemål». I artikkelen diskuterer hun hvilke betydninger læreplaner, elevsammensetninger og organisering av skolehverdagen har for læreres bruk av skjønnsvurderinger i undervisning om kontroversielle temaer. «Skjønn er kapasiteten og forpliktelsen til å bestemme hva som er en passende handling innenfor et handlingsrom» (Andresen, 2020, s. 152). Andresen oppgir at dagens klasserom kan være et «uenighetsfelleskap», og hun forklarer dette med at mangfoldet i dagens skole inneholder ulike holdninger, verdier og livssyn. Et uenighetsfelleskap kan være en egnet arena for *meningsbryting*, som også kalles *agonistisk diskusjon*. Andresen (2020, s. 153) hevder at partene i en agonistisk diskusjon er enige om å være uenige. Slike diskusjoner vil gi elevene

mulighet til å trene på demokratisk samhandling. Mangfoldet kan også kunne skape en tilleggsutfordring sammen med allerede eksisterende individuelle forskjeller, som læreren må ta hensyn til i en arbeidshverdag preget av lite tid og stofftrengsel (Andresen, 2020, s. 151-153).

Andresen (2020, s. 153) belyser at for å kunne møte elevene på best mulig måte i utfordrende undervisningssituasjoner, må lærerne ha kompetanse. Lærerne må både besitte en kompetanse om mulige kontroversielle temaer, og om hvordan man på best mulig måte kan håndtere uenigheter i klasserommet. Hun oppgir at andre studier har sett på hva som kan begrense undervisningen av kontroversielle temaer. Funnene i disse studiene viser at lærerne har for liten tid, de mangler opplæring i hvordan de skal gjennomføre undervisningen, i tillegg til at det er krevende å holde på elevenes oppmerksomhet. Andre studiers funn viser at lærere kan unnlate å undervise om eksempelvis homofili i seksualundervisningen fordi de mangler kompetanse eller av frykt for uro i klasserommet. En avgjørende faktor som blir trukket frem, er at lærerne må ha *mangfoldkompetanse* for at skolen skal være en inkluderende plass for alle (Andresen, 2020, s. 153).

Andresens (2020, s. 152) sentrale funn viser at undervisning rundt temaer som kan oppleves som kontroversielle, og som kan utløse konflikter i klasserommet, også kan være en mulighet til å utvikle et «uenighetsfellesskap». Likevel forklarer Andresen at et uenighetsfellesskap vanskelig lar seg realisere i praksis, da lærerne frykter utfordringene som følge av en rekke kontroversielle forhold. Andresens studie viser at det ikke bare er lærernes kompetanse, personlighet og erfaring som påvirker hvordan lærerne arbeider. Rammene for undervisningen vil også ha stor betydning for de skjønnsmessige vurderingene lærerne gjør i valg av hva og hvordan de underviser. Andresen viser til tre ulike faktorer som påvirker rammene til undervisningen: *elevfaktorer*, *situasjonsfaktorer* og *systemfaktorer* (Andresen, 2020, s. 162).

*Elevfaktorer* er med på å styre rammene til undervisningen, og er faktorer læreren må ta hensyn til. «Forholdet ved elevsammensetningen og relasjonene mellom lærere og elever vil ofte – uavhengig av, eller i samspill med lærernes kompetanse – kreve betydelig grad av varsomhet og skjønnsmessige vurderinger» (Andresen, 2020, s. 162). Læreren må blant annet ta hensyn til hvordan den enkelte eleven reagerer på et potensielt kontroversielt tema. En annen faktor som påvirker rammene til undervisningen, er *situasjonsfaktorer* i klasserommet.



Et agonistisk fellesskap krever både kontroll og disiplin, men også at læreren er villig til å gi slipp og åpne opp for det uventede. Det er derfor essensielt at læreren og elevene er enige om spillereglene som gjelder i klasserommet. En tredje faktor Andresen viser til, er *systemfaktorer*. Systemfaktorene kan begrense lærerens handlingsrom. Andresen peker på at i dagens samfunn, med liten tid og mye fagstoff som elevene må lære, er lærerne nødt til å prioritere målet om at elevene skal stå på eksamen. «Siden det mer langsiktige målet om å skape gode samfunnsborgere begrenses av kontekstuelle faktorer, «vinner» ofte kompetansemålene over dannelsesidealet, ettersom det er disse elevene måles etter» (Andresen, 2020, s. 162).

Ett siste poeng Andresen (2020, s. 162) peker på, er Fagfornyelsens utforming. I LK20 legges det større vekt på dybdelæring, noe som innebærer et større fokus på kritisk tenkning og refleksjon. Andresen hevder at å skape rom for agonistisk diskusjon i et uenighetsfellesskap vil derfor være et svært sentralt ideal i årene fremover, i lærernes arbeid. Hun peker likevel på at dette ofte er vanskelig å la seg realisere i praksis. En sentral utfordring er at de målbare kompetansemålene ikke skal undergrave de mer langsiktige målene om elevens dannelse.

For å oppsummere bidrar Hellesnes (2004) sin forskning til en fornyet diskusjon om dannelse i utdanningssammenheng. Han viser oss at danning er en prosess, uten en begynnelse og en slutt, som varer hele livet ut. Han oppgir at danning i høy grad henger sammen med kulturen, tradisjonen og samfunnet vi lever i, og at danning er noe vi er i verden, ikke i ånden. Vi er derfor avhengige av andre for å kunne forstå oss selv – han viser til at danning ikke er noe vi kan «ha», men noe vi kan «være». Hellesnes oppgir at dialog og «den andre» er viktige i dannelsesprosessen. Gjennom dialog vil vi utvide vår egen forståelseshorisont – dannelsesprosessen krever refleksjon og forståelse, som videre påvirker handling og praksis. Hellesnes illustrerer også begrepene «uegentlig danning» og «halvdanning»: Her viser han til at den uegentlige danningen legger vekt på «ha» og ikke «være». Videre oppgir han at om man er halvdannet, isolerer man det åndelige fra det konkrete, og teorien fra praksis. Danningen vil være halv, fordi den er uten praksis.

I den andre delen viser Willbergh (2016), Engelsen (2020) og Fauskevåg (2022) sin forskning at den nye læreplanen, LK20, har blitt kritisert for å ha et «manglende» dannelsesperspektiv. Forskningen deres viser videre at det er det formale dannelsesperspektivet som dominerer i LK20. Utformingen og formuleringen av læreplanen gjør dannelsesoppdraget til skolen

utfordrende å løse. Willbergh (2016) viser til Klafkis kategoriale dannelse som et alternativt perspektiv til dagens utforming av skolen. I denne oppgaven ønsker jeg også å vise til Klafkis kategoriale dannelse som en slags «ideal» skole. I det teoretiske rammeverket mitt vil jeg redegjøre for både den materiale, formale og kategoriale dannelsen. Leikanger (2021) sin forskning, som også henviser til Engelsen (2020) sin forskning, indikerer på at det har skjedd en endring av grunnsynet som ligger til rette i den norske skolen. Om vi går tilbake til kapittel 1.2: *Opplæringslova og skolens samfunnsmandat*, kan vi jo også spørre oss om det har skjedd en endring i hva som er en god samfunnsborger? Dette er interessant, da samfunnsmandatet, formålparagrafen, og fagfornyelsen er med på å legge grunnlaget for hvilken type samfunnsborger vi ønsker å danne.

Andresen (2020) sin forskning tilfører oppgaven et sosiologisk perspektiv. Hun diskuterer læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. Hun viser til muligheten et klasserom med et stort mangfold kan gi for å skape et «uenighetsfelleskap» som igjen kan være med på å skape agonistisk diskusjoner. Hun peker videre på utfordringene i klasserommet som gjør denne muligheten vanskelig. For det første må lærerne besitte en kompetanse om mulige kontroversielle temaer og om hvordan man kan håndtere uenighet i klasserommet. Læreren trenger også en mangfoldkompetanse – uten denne kompetansen vil mangfoldet by på større utfordringer enn muligheter. En annen utfordring Andresen (2020) belyser er at arbeidshverdagen til læreren består av for liten tid og stofftrengsel. Forskningen til Andresen (2020) presenterer videre faktorer som påvirker rammene til undervisningen: elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer. Hun opplyser at rammene undervisningen skal skje innenfor har stor betydning for de skjønnsmessige vurderingene lærerne gjør i valg av hva og hvordan de underviser. Et siste poeng Andresen (2020) belyser er LK20s vektlegging av dybdelæring i skolen – som viser oss at det er ønskelig å ha agonistisk diskusjon i klasserommet.

### 3. Det teoretiske rammeverket

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket i denne avhandlingen. Jeg starter med å redegjøre litt generelt om dannelsesbegrepet, før jeg videre presenterer den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (2021, s. 9) tre danningsteorier: *Material, formal og kategorial danningsteori*. Jeg ønsker å bruke disse teoriene for å redegjøre for lærernes danningssyn i analysen i denne avhandlingen, samt for å få en forståelse av fenomenet *danning* sin plass i tilretteleggelsen av undervisningen. De tre teoriene til Klafki illustrerer ulike dannelsesforståelser. Teoriene representerer lærernes forståelse av *hva* danning er, og *hvordan* undervisningen kan medføre elevene danning. Klafkis danningsteorier gir oss derfor en indikasjon på *hva* dannelse kan være og *hvordan* vi kan tilrettelegge for dannelsesprosessen til elevene i skolen. Før oppgaven retter fokuset mot *hva* og *hvordan* dannelse, settes fokuset på *hvorfor* dannelse. Hellesnes (2004) peker på at:

«Det hender at man møter på dyp visdom hos mennesker som aldri har lært seg akademisk kunnskap. Det hender og at man møter på akademisk kunnskap som aldri formidler visdom. Det finnes grunnleggende toskeskap, og det finnes folkelig visdom» (Hellesnes, 2004, s. 79).

I sitatet hevder Hellesnes at det ikke er gitt at utdanningen medfører dannelse. Solerød tilføyer at man ikke kan tenke seg en dannelse uten utdanning. Likevel kan man tenke seg en utdanning som ikke har medført dannelse (Solerød, 2014, s. 12). Før koronapandemien gikk ni av ti barn på skolen (FN-Sambandet, 2022). At én av ti barn i verden ikke har mulighet til å ha en form for dannelse stiller jeg meg kritisk til. At utdanningen gir et godt grunnlag for dannelse derimot, har jeg stor tro på.

I den overordnede delen av læreplanen står det skrevet at skolen både har et dannende og et utdannende oppdrag som til sammen utgjør – skolens samfunnsmandat. Disse henger ifølge læreplanen sammen, og er gjensidig avhengig av hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Det står videre skrevet at opplæringen skal danne hele mennesket og gi det mulighet til å utvikle sine evner. Målet med grunnopplæringen er å gi enkeltmennesket muligheten til frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Dannelsens (og utdanningens) mål er derfor tydelig: Vi gjennomgår en dannelsesprosess for å kunne være selvstendige og frie mennesker som er i stand til å ta vare på oss selv, samtidig som vi også dannes for våre medmennesker og hva som er til det beste for demokratiet

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Det er ikke nok med en utdannelse, vi trenger også dannelse for å kunne utvise skjønn. Som Andresen (2020, s. 152) oppgir, kan vi forstå «skjønn» som kapasitet og forpliktelse til å bestemme hva som er en passende handling innenfor et handlingsrom (Andresen, 2020, s. 152).

Før jeg gjør rede for Klafkis danningsteorier, vil jeg i det neste kapitlet gi en kort og generell innføring rund dannelsbegrepet. Her viser jeg blant annet til Ingerid S. Straume (2019) for å illustrere ulike aspekt av danning/dannelse. Jeg presenterer også noen av de klassiske dannelsesbegrepene, samt diskuterer begrepene *sosialisering* og *oppdragelse* som har noen likhetstrekk med dannelsbegrepet.

### 3.1 Danning/dannelse

Danning eller dannelse er *et* av de sentrale begrepene i pedagogikken opp gjennom tidene. Men hva er egentlig danning? I dette kapitlet skal jeg presentere ulike aspekt ved dannelsesbegrepet og danningsteorier, jeg skal forsøke å tilnærme meg en forklaring på hva danning *er*. Som nevnt tidligere kan svaret på hva danning *er*, gi oss mange ulike svar ut fra oppfatning til de vi spør. Personens oppfatning vil være meningsfull for hen selv. Dette forteller oss noe viktig om dannelsbegrepet, nemlig at danning alltid er meningsfullt. Meningen vil likevel ikke kunne eksistere avskilt fra sin samfunnsmessige kontekst, kultur og historie (Straume, 2019, s. 17).

«Det eneste vi vet, er at dannelse helt sikkert er bra for oss, og at vi er på den sikre siden når vi som pedagoger bruker begrepet så ofte som mulig. Og vi kan jo nesten bruke det akkurat slik vi vil. Slik sett er dannelse derfor et genialt uttrykk» (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8-9).

Som sitatet ovenfor sier, er dannelse et genialt uttrykk. Det er likevel vanskelig å forklare akkurat *hva* dannelse er, og *hvordan* lærerne kan sikre at elevene både får en utdannelse og en dannelse. Vi kan jo spørre oss, som Torjussen og Hilt (2021) illustrerer, om vi kanskje behøver et nytt dannelsbegrep.

Straume (2019, s. 16) hevder at det finnes tre klassiske dannelsbegrep: det greske *paideia*, det tyske *bildung* og den skandinaviske *folkedanningen*. Oppfatningen av hva danning er, har forandret seg gjennom historien, noe som innebærer at danningens idealer har endret karakter. Straume (2019, s. 30) understreker at selv om de tre vestlige tradisjonene er skapt i ulike tider

og i forskjellige samfunn, har de likevel noen fellestrekk. Et av disse fellestrekkene er at dannelse ikke er noe privat, men et hovedtema for hvilket samfunn vi ønsker nå og i fremtiden.

Paideia stammer fra antikkens Hellas og kommer av det greske ordet «pais» som betyr barn. Opprinnelig hadde begrepet med barneoppdragelse å gjøre, men etter hvert kom det til å gjelde alle mennesker. Alle mennesker har nemlig en mulig evne til dannelse. Det handler da om en bred dannelse, en harmonisk og balansert dannelse med vekt på måtehold, sindighet og selvbeherskelse (Solerød, 2014, s. 13). Straume (2019, s. 31) oppgir at danningsidealet handlet om moralske normer, kulturelle særtrekk og politiske innstillinger. For å kunne realisere dannelsesidealet tok man i bruk ulike dannelsesmidler – både musiske og gymniske. Solerød (2014, s. 13) beskriver at de musiske dannelsesmidlene var: musikk, litteratur, tegning og matematikk. De gymniske dannelsesmidlene var: leker, idrett og våpenøvelser.

Det andre klassiske danningsbegrepet Straume (2019, s. 16) løfter frem, er Bildung. Begrepet stammer fra 1700-tallets Tyskland. Bildung betyr bilde, og henger sammen med forestillingen om at mennesket er skapt i guds bilde. Mennesket tar form gjennom en dannelsesprosess som varer livet ut. Dette er en personlighetsdannelse, og i denne tradisjonen har mennesket noe å strekke seg etter. Det har en form og noe å ta mønster av. Dannelse handler derfor om en bearbeiding og foredling av menneskenaturen intellektuelt, moralsk og estetisk (Solerød, 2014, s. 11-12). «Bildung oppstod i en tid da en rekke filosofiske temaer ble problematisert: om naturens beskaffenhet, metafysikkens rolle og menneskets stilling i naturen, verden og universet. Ideen om det moderne subjektet ble født, og man diskuterte dette subjektets erkjennelsesform» (Straume, 2019, s. 34). På slutten av 1700-tallet ble danningsbegrepet revitalisert, men med en ikke-teologisk pedagogisk betydning. Bildung handlet ikke lengre om mennesket som Guds avbildning. Bildung ble brukt som inngang til å studere og diskutere menneskets mål. Danningens «forbilde» skulle nå være kulturen (Straume, 2019, s. 36).

Det siste klassiske danningsbegrepet Straume trekker frem, er folkedanning og stammer fra Skandinavia på 1800-tallet. Straume (2019, s. 40) gjør en fremstilling av begrepet som er mest konsentrert om Norge. Danningsspørsmålet var på denne tiden tett knyttet opp til utformingen av det nye moderne demokratiet. Straume oppgir videre at i de skandinaviske landene var diskusjonene omkring danning gjennomgående formulert som spørsmål om opplysning. Begrepene danning og opplysning, eller folkedanning og folkeopplysning, vil

derfor kunne betraktes som to sider av samme sak. Folkedanningsprosjektet skulle skape identitet, samhold og legitimitet i nasjonalbyggingsprosessen. Straume (2019, s. 41) skriver at på det enkleste plan betød allmenndannelse å kunne lese og holde seg orientert. Dette for å kunne delta i det politiske liv. Å delta i det politiske liv handler ikke bare om å kunne stemme, men like viktig gjennom deltakelse i sivilsamfunnets foreningsliv. Utover dette pågikk det en omfattende strid om begrepets betydning, der ulike samfunnsgrupper kjempet om sosialt hegemoni. Striden handlet om hva som skulle regnes som danning. Skulle det være høyborgerlig dannelse eller folkelig danning – basert på mer nyttige og praktiske kunnskapsformer. Det fantes også en enighet om at det ikke kun skulle være enkelte klasser i samfunnet som trengte utdanning og danning, men at dette måtte skje med hele folket (Straume, 2019, s. 41).

Den tyske-amerikanske filosofen Hannah Arendt gir oss en beskrivelse av dannelsesbegrepets rammer (Straume, 2019, s. 15). Hun belyser:

«Det som gjør menneskets natur *menneskelig*, er at menneskenaturen er noe annet, noe mer enn ren natur. Det finnes en idé om at mennesket kan bli noe mer enn det i utgangspunktet *er* – noe kvalitativt bedre enn sitt naturlige selv. Dette er en typisk dannelses-idé. Vi kan spørre oss selv hva det er med menneskets natur som gjør det mulig å «bli et menneske»? Svaret i en av mange varianter er evnen til å skape kultur: menneskers hang til å danne et samfunn omkring seg, med kulturelle idealer som de deretter forsøker å oppfylle. «Danning» er et slik ideal» (Straume, 2019, s. 15).

Vår målestokk eller vårt ideal på «danning», er «samfunnet vårt». Vi bruker målestokken til å vurdere oss selv, andre og andre samfunn. Samfunnet er derfor med på å definere meningsinnholdet i dannelsesbegrepet, og meningsinnholdet vil derfor variere fra samfunn til samfunn (Straume, 2019, s. 15). Det er likevel vanskelig å definere dette meningsinnholdet. Utdanningsdirektoratet (2017) og Opplæringslova §1-1 gir oss et innblikk i hvilken samfunnsborger vi ønsker å danne i Norge. Utdanningsdirektoratet oppgir at «målet med grunnopplæringen er å gi enkeltmennesket mulighet til frihet, ansvarlighet og medmenneskelighet» (2017, s. 9). Opplæringsloven §1-1 oppgir:

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 2008, §1-1).

Danningsidealet formes blant annet av samfunnets kultur og historie og andre samfunnsmessige sammenhenger, eksempelvis normer. Disse idealene lar seg ikke overføre mellom kulturene. Å «bli dannet» betyr derfor at man (mer eller mindre) blir en bestemt sosial type med tilhørende karaktertrekk og idealer. Danning innebærer derfor en viss forming av individet, innenfor en viss samfunnsmessig orden, og det å være dannet er alltid å være dannet «for oss». Altså dannet i vår kultur (Straume, 2019, s. 17).

Å være dannet vil med andre ord være et speilbilde av en tid og et sted, skikker og normer. Disse idealene vil forandre seg med politiske, ideologiske og materielle forhold. Dette er en beskrivelse av hvordan danning gjør oss til et *subjekt* i en kultur (Straume, 2019, s. 17-18). Straume (2019, s. 20) oppgir at danning er et normativt begrep som det er vanskelig å beskrive. Det er derimot lettere å beskrive hva det vil si å være udannet. Å være udannet vil si å bryte med normene i samfunnet, for eksempel ved å være hensynsløs, egoistisk og intolerant. Straume hevder at det er enklere å beskrive hva det vil si å være hensynsløs, enn å beskrive en som tar hensyn. Om vi skulle ha svart på hva det betyr å «ta hensyn», kunne svaret vårt ofte blitt kritisert for å være utydelig eller ensidig. Danning ligger trolig så «tett på» den aktuelle kulturen at det er vanskelig å si hva den består i. Normer, skikker og det å være dannet er noe som «bare er slik» - det er innsosialisert fra tidlig i leveårene (Straume, 2019, s. 20).

*Sosialisering* er et begrep som kan minne om danning. Danning er likevel noe *mer* – noe kvalitativt bedre. Et viktig skille mellom danning og sosialisering er at i motsetning til sosialisering, som ikke trenger å være bevisst eller eksplisitt (og som i regelen ikke er det, sosialisering skjer enten vi vil det eller ei), fordrer danning en viss grad av medvirkning, intensjon og anstrengelse fra den som dannes. Man kan ikke dannes mot sin vilje (Straume, 2019, s. 20). Et annet begrep som ligger nært opp mot danning, er *oppdragelse*. Vi kan si at danning er en prosess som bygger på oppdragelsen. Mer bestemt kan vi si at oppdragelsen og sosialiseringen vil påvirke danningprosessen. Oppdragelsen er voksnes eksplisitte sosialisering av barn, og er noe som tilføres utenfra. Danning derimot, er en personlig tilegnelse av verden. Sammenfattet kan vi da si at danning er en personlig og viljestyrt videreføring av en oppdragelse og sosialisering som fremmer danning. Forenklet kan vi si at sosialiseringens mål er å produsere sosialiserte individer, mens danningens mål handler om at vi skal bli subjekter i en kultur (Straume, 2019, s. 20-21).

I det neste kapitlet vil oppgaven redegjøre for Klafkis materiale og formale danningsteori. Danningsteorier er teorier om hva danning er og/eller hva det bør være. Felles for refleksjoner rundt danningsteorier er at begrepet danning rommer en dobbelt betydning som både *innhold* (eller produkt) og *prosess* (Straume, 2019, s. 21). På grunn av oppgavens omfang vil jeg kun forholde meg til Klafkis fremstilling av kategorial dannelse, material dannelse og formal dannelse. Klafki (2019, s. 172) oppgir at om vi skal skaffe oss en oversikt over de vesentlige fortolkningene av dannelsens vesen som har blitt gjort i løpet av godt og vel 150 år, kan man plassere de i to store og polare grupper: «materiale dannelsesteorier» og «formale dannelsesteorier». Den kategoriale dannelsen inneholder både formal og material dannelsesteori (Klafki, 2019, s. 172). Både den materiale, den formale og den kategoriale dannelsesteorien har blitt kritisert for at det didaktiske aspektet i stor grad uteblir, de mangler altså litt på «hvordan vi kan tilegne oss» dannelse. Dette vil komme tydeligere frem i kritikken av de ulike teoriene nedenfor.

### 3.2 Material og formal danning

Ifølge Klafkis (2019, s. 172) historiske analyse kan dannelsesbegrepet, slik det er tolket i både filosofiske og pedagogiskfaglige sammenhenger, plasseres i to hovedkategorier av dannelsesstradisjoner: *Material-* og *formaldannelse*. Den materiale dannelsen er en tenkning som ensidig legger vekt på dannelseseffekten et bestemt *innhold* har på en person. Under denne danningstradisjonen har man tro på at stoffet i seg selv skal fungere dannende på personen. Pedagoger og tradisjoner som faller inn under de materiale dannelsesteoriene, har det til felles at de fokuserer på kunnskapene, holdningene og de estetiske verdiene som samfunnet og kulturen har brakt til veie, samt å formidle disse såkalte kulturgodene til neste generasjon. Den formale dannelsen er også ensidig der den fokuserer på «treningen» av personlige evner og psykologiske funksjoner uten forbindelsen til innholdet. Altså at en person skal lære seg ulike kompetanser som de kan bruke til å ta de riktige valgene i livet, på samme måte som man lærer seg tenkeevne når man arbeider med eksempelvis, matematikk. Klafkis kritikk av disse to retningene handler først og fremst om ensidigheten deres og mangel på didaktikk – ikke mangel på dannelse. Han har derfor integrert dem i den utviklede kategoriale dannelsesteorien (Klafki, 2021, s. 15), som jeg vil komme tilbake til senere. Først vil jeg presentere de to dannelsesstradisjonene, og jeg starter med den materiale danningstradisjonen.



Representantene for de materiale dannelsessteoriene har fokus på dannelsesprosessens objektive side, altså på det innholdet som skal formidles (Klafki, 2019, s. 172).

Oppdragelsesmålet med den materiale dannelsen handler om hva slags læringsstoff elevene skal møte, og hvilke påvirkningsfaktorer de skal utsettes for (Solerød, 2014, s. 18). Innenfor disse tradisjonene spiller kulturen en viktig rolle, og dannelsesprosessen handler om å ta innover seg kulturinnholdet. Om vi utelukker de ureflekterte holdningene som handler om at man feilaktig betrakter og behandler innholdet som finnes i læreplanen, eller som man har lært tidligere som legitimt dannelsesinnhold, vil det materiale dannelses aspektet manifestere seg i to grunnformer som enhver dannelsesteori må ta stilling til: «Dannelsesteoretisk objektivisme» og «den klassiske dannelsesteorien». De to grunnformene tar stilling til problemstillingen: hva kan klassifiseres som legitimt dannelsesinnhold (Klafki, 2019, s. 172).

Den første grunnformen er *dannelsesteoretisk objektivisme*. Innenfor denne fortolkningen har dannelsens innhold en retning. Det er det objektive innholdet i kulturen som bestemmer dannelsesinnholdet. Mennesket som gjennomgår dannelsen vil åpne seg og gi seg hen til kulturinnholdet, og i tillegg ta det opp i ren subjektiv form. Dannelsens innhold er da en prosess hvor kulturfenomener, eksempelvis moralske verdier i sin objektivitet, får tilgang til en menneskelig sjel. Resultatet av dannelsesprosessen er å «stå på høyde med kulturen», selv om dette kun er realisert på delområder (Klafki, 2019, s. 173). Straum (2018, s. 33) tilføyer at en grunnleggende presumsjon innenfor denne retningen er at kulturinnholdet har en endrende kraft på individet.

Kritikken til den danningsteoretiske objektivismen går ut på at objektivismen, bevisst eller ubevisst, gir kulturinnholdet en absolutt gyldighet og verdi. Det tar ikke hensyn til den historiske sammenhengen som ikke har noe betydning. Ett annet argument er at den dannelsesteoretiske objektivismen ikke har noen pedagogiske utvelgelseskriterier. Skolen vil derfor ikke ha noen form for stoffbegrensning for å oppnå ekte fordypelse. Etterhvert som kunnskapsmengden vokser, oppstår det en økende «stofftrenghet» som igjen fører til at fordypende og dannende kunnskap fortrenses til fordel for pugging og overflatekunnskaper (Klafki, 2019, s. 173-175).

Den andre hovedformen, *den klassiske dannelsesteorien*, skiller seg fra den objektive ved at den har et slags pedagogisk utvelgelseskriterium. Klafki (2019, s. 175) oppgir: «Det er bare det «klassiske» som egentlig er dannelsen». *Klassisk* blir her et verdibegrep. Verdibegrepet går

på bestemte menneskelige kvaliteter som kommer til uttrykk i mange, men ikke alle kulturinnhold. Klafki forklarer at verdibegrepet ikke egentlig går på innholdsmessigheten, da innholdsmessigheten er objektivt i kulturfenomenene. Fra dette ståstedet fortøner dannelsesseg som prosessen, henholdsvis resultatet av den prosessen der et menneske gjennom møte med det klassiske tilegner seg en kulturkrets. Det klassiske i en kulturkrets kan blant annet være klassiske verk, historiske forbilder, etiske og estetiske idealer, tenkemåter og verdier. Først gjennom disse indre verdiene finner mennesket frem til sin åndelige eksistens (Klafki, 2019, s. 175-176).

Kritikken til den «klassiske dannelsessteorien» handler blant annet om begrepet «klassiske». I sitatet nedenfor formidler Klafki en antagelse om begrepet:

«Den antagelsen at det klassiske er innbegrepet på dannelsesinnhold generelt, eller at selve dannelsens vesen er begrunnet i dette overhodet, kan bare oppstå i en åndelig sfære som oppfyller en ganske bestemt forutsetning som er tvers igjennom historisk, og som forutsetter noe utenompedagogisk når det gjelder dannelses: At man samstemmig går ut ifra at visse verk, menneskelige prestasjoner eller hele forgangne kulturepoker er nettopp «klassiske»» (Klafki, 2019, s. 177).

Vi kan da stille oss spørsmålet om hvilken instans som skal fastslå hva som er klassisk. I tillegg peker Klafki på at hva som er «klassisk» ikke vil være gitt for alle, men vil variere fra generasjon til generasjon (Klafki, 2019, s. 177). I de neste avsnittene skal jeg presentere de formale dannelsessteoriene.

De formale dannelsessteoriene har til felles at de retter fokuset mot barnet, eleven eller den som skal oppdras, om man vil komme frem til gyldige utsagn om dannelsens vesen. Oppdragelsesmålet til den formale dannelsen handler om hvilke sider og trekk ved eleven som skal utvikles, eksempelvis vekst, selvrealisering, funksjonsdyktighet eller tilpasningsdyktighet (Solerød, 2014, s. 18). De formale dannelsessteoriene har også to grunnformer. De to grunnformene er: «Teorien om den funksjonelle dannelsen» og «teorien om den metodiske dannelsen» (Klafki, 2019, s. 179).

*Den funksjonelle dannelsen*, også kalt evneformalismen eller dynamisk danningsteori, handler om at innholdet skal utløse iboende «krefter» i elevene. Innholdet er ikke viktig i seg selv, men det sentrale er den virkningen det har på elevenes iboende evner, anlegg eller «krefter».

Det er her snakk om både fysiske, sjelelige og åndelige funksjoner og evner som man forutsetter ligger latent i mennesket. Fokuset i denne teorien handler om at eleven eksempelvis skal lære seg å tenke kritisk, lære seg ulike evner til å løse forskjellige oppgaver eller til å få tak i informasjon (Klafki, 2019, s. 179). Disse kreftene kan så tre i «funksjon» gjennom det innholdet som tilværelsen som voksen får. Når disse iboene evnene utvikles, kan de benyttes i stadig nye situasjoner og på nytt innhold, og på den måten rustes eleven til voksenlivets utfordringer (Klafki, 2019, s. 179). Ifølge denne oppfatningen lar det pedagogiske utvelgelsesproblemet seg karakterisere på følgende måte: Hvilket innhold lar disse kreftene seg best utvikle gjennom? (Klafki, 2019, s. 180).

Kritikken til den funksjonelle dannelses-teorien står blant annet og faller med en filosofisk-antropologisk forutsetning. Denne forutsetningen må være oppfylt for at de spesifikke pedagogiske formuleringene overhodet skal være mulige. Mennesket som skal dannes, fremstilles som en slags enhet av krefter, et eksempel på en kraft er dømmekraften, tanker og vurderinger. Disse kreftene forestilles bevisst eller ubevisst å være analogier til biologiske krefter – som et sett med åndelige muskler. Man kan si at kreftene fremtrer som menneskets potensiale – her ligger det en bestemt og avgrenset funksjon innebygd som «ventende muligheter». Dannelse er den prosessen, henholdsvis resultatet av prosessen der disse «mulighetene» gjennom øvelse med egnet stoff blir til virkelige krefter (Klafki, 2019, s. 180-181).

Den andre hovedformen er teorien om *den metodiske dannelse*, og er nært knyttet til den funksjonelle dannelses-teorien. De skiller seg likevel på noen områder. Teorien oppgir at det blant annet finnes en uendelig mengde med innhold, som potensielt kan spille en rolle i et ungt menneskes liv. Slik sett blir det en umulig oppgave å bestemme dannelsens vesen ut fra innholdet. Teorien forkaster også hypotesen om latente iboende «krefter» og evner i mennesket. Den retter blikket mot *prosessen* som det unge mennesket skaffer seg dannelse i. Dannelse betyr at man tilegner seg og behersker ulike metoder som tankemåter, arbeidsteknikker, følelseskategorier og verdimålestokker. Metodene vi lærer oss kan vi videre benytte for å mestre den store mengden innhold som vi vil møte i ulike situasjoner gjennom livet (Klafki, 2019, s. 183-184).

Kritikken til den metodiske dannelses-teorien løper parallelt med innvendingene som måtte komme mot den funksjonelle dannelses-teorien. På samme måte som det ikke finnes

«åndelige» krefter uten innhold hos individet, finnes det ingen metoder uten eller forut for et innhold, fordi innhold og metode er uløselig knyttet sammen. Innholdsstrukturen bestemmer vesenet til de pedagogiske metodene og også til de metodene som vi har til hensikt å gi eleven. Det finnes ingen universalmetoder som setter elevene i stand til å mestre et hvilket som helst innhold (Klafki, 2019, s. 184).

For å oppsummere: De materiale dannelsesstradisjonene fokuserer som nevnt på *innholdet*. Å tilegne seg innholdet er det samme som å bli dannet. Klafki oppgir at tradisjonene kan være utfordrende med tanke på stoffbegrensning og skolens utvelgelse av et innhold. Slik material dannelsesstenkning kan føre til at man ensidig fokuserer på innholdet i opplæringen på bekostning av eleven. Teoriene tar ikke hensyn til elevens «livsrom» og ståsted, men tillegger innholdet og kulturen absolutt verdi. De formale dannelsesstradisjonene handler om «treningen» av ulike kompetanser som eleven må lære seg, og som eleven videre kan overføre til ulike situasjoner. Klafki kritiserer begge teoriene for å være for ensformige og lite didaktiske, han presenterer derfor en tredje variant – kategorial dannelse. Selv om både de materiale og de formale dannelsessteoriene har momenter av sannhet med seg – både *innholdet* og *treningen av kompetanser* er viktige komponenter av dannelsen - er momentene hver for seg ikke nok, vi trenger mer for en helhetlig dannelse av eleven.

Før oppgaven i det neste kapitlet presenterer Klafkis kategoriale dannelsesteori, vil jeg trekke frem skillet som jeg skisserte tidligere i oppgaven. Jeg skisserte tre strategier som omhandler begrepet danning og prosessen til dannelsesresultatet (Stray, 2011). De ulike strategiene representerer tre måter læreren kan prøve å fremme danning/dannelse:

1. Elevene skal lære OM danning/dannelse. De skal lære kunnskap om danning/dannelse – hva det vil si og hva det vil innebære.
2. Elevene skal lære FOR danning/dannelse. De skal tilegne seg ferdigheter som dannelsen krever at de besitter. De må eksempelvis kunne tenke kritisk, ha et moralsk kompass og kunne delta i diskusjoner.
3. Elevene skal lære GJENNOM danning/dannelse – da handler det om at eleven skal praktisere dannelsen sin gjennom deltakelse i samfunnet de er en del av.

Drar vi sammenhenger til de ulike danningsstradisjonene kan vi se at OM danning/dannelse (1) inneholder *material danningsteori*, da OM danning/dannelse handler om at *innholdet* skal være dannende på eleven. Vi kan dra paralleller fra FOR danning/dannelse (2) til de *formale*

*dannelsesteoriene*, da det handler om *trening* av ulike ferdigheter den som dannes skal besitte. GJENNOM danning/dannelse kan vi dra paralleller til den kategoriale dannelsen. Eleven skal praktisere dannelsen sin gjennom egen deltakelse i samfunnet de er en del av. Dette krever at elevene har en mer helhetlig dannelse som inneholder momenter av både den materiale og den formale danningen – altså en kategorial dannelse.

### 3.3 Kategorial danning

Den kategoriale dannelsesteorien inneholder både material og formal dannelsesteori. Klafki (2019, s. 192-193) oppgir at vi ikke kan se de ulike dannelsesteoriene hver for seg, men at de supplerer hverandre. Sitatet nedenfor viser Klafkis forsøk på å lage en generell formulering av den grunnleggende utgangsposisjonen for den kategoriale dannelsesteorien. Grunntanken er at man gjennom grundig tilegnelse av vesentlig innhold (det materiale) *også* utvikler evner og metodeferdigheter (det formale) (Klafki, 2019, s. 193).

«Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materialt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller forståelsen av andre mennesker. Forsøket på å uttrykke dannelsens *opplevde* enhet språklig er bare mulig ved hjelp av formuleringer som går dialektisk på tvers av hverandre: Dannelse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske – dette er det objektive eller materiale aspektet. Men det betyr samtidig at dette mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet – her er det subjektive eller formale aspektet i «funksjonell» så vel som i «metodisk» forstand» (Klafki, 2019, s. 192-193).

Essensen i den kategoriale dannelsesteorien handler derfor om en tosidig dialektisk dannelsesprosess mellom subjektet (eleven) og objektet (innholdet) – dette blir omtalt som den «doble åpenbaringen», der barnet åpner seg for verden og verden åpner seg for barnet (Klafki, 2021, s. 17). Dannelse, i kategorial teori, er innbegrepet på prosesser der innhold «åpner seg» for en fysisk og åndelig virkelighet. Dette er en prosess hvor mennesket åpner seg, og blir åpnet, for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet. Denne dobbeltsidige åpningen skjer objektivt ved at innhold av allmenn og kategorial art blir synlig, og gjort subjektivt gjennom at det åpner seg «kategorialt» for et menneske. Mennesket selv vil da, gjennom de «kategoriale» innsikter, erfaringer og opplevelser som mennesket har tilegnet seg, åpne seg for denne virkeligheten (Klafki, 2019, s. 193). Forenklet kan vi si at den

kategoriale dannelse oppnås ved at barnet tilegner seg «kategorier», ut fra det samfunnet og den kulturen de lever i. Kategoriene vil være noe som er relevant og allment for akkurat vårt samfunn. Resultatet av prosessen er at det skapes kunnskap, erfaringer, og opplevelser av allmenn, det vil si kategorial, art i individet. Et viktig spørsmål som da melder seg, er ifølge Klafki: Hvilket stoff eller innhold kan skape en dobbel åpenbaring? (Klafki, 2019, s. 193). Klafkis svar på dette er prinsippet om det eksemplariske. Det eksemplariske prinsippet vil jeg komme tilbake til nedenfor. Først vil jeg redegjør for Klafkis prinsipielle slutninger som går på spørsmålet om valg av dannelsesinnhold og på teoretisk didaktikk – disse henger også sammen med det eksemplariske prinsippet.

Klafki (2019, s. 194) oppgir *to* prinsipielle slutninger som tar for seg spørsmålet om valg av dannelsesinnhold og teoretisk didaktikk. Når det gjelder valg av dannelsesinnholdet, er det bare innholdet som oppfyller de kriteriene som er forenet i begrepet om den kategoriale dannelse, som bør få en sentral plass i dannelsessfæren. Det betyr at alt som ikke gir en elev mulighet til å trenge ned til det fundamentale – ikke lenger bør ha en sentral plass i vårt utdanningssystem. «Dette betyr en endring av stofflige begrensninger innenfor de overleverte opplæringsplanene og en ny gjennomtenkning av pedagogiske metoder i fordypningstjenesten. Fordypning er en forutsetning for sann dannelse» (Klafki, 2019, s. 194).

Når det gjelder spørsmålet om teoretisk didaktikk, vil didaktikken få i oppgave å gjennomføre en selvstendig pedagogisk struktur- og kategorialforskning som måtte ha tatt utgangspunkt i en historisk dannelsesvirkelighet. «Oppgaven til denne forskningen måtte være å formidle kategoriene og strukturene i de åndelige grunnretningene innenfor hvilke eleven i dag kan oppleve livet som en forpliktende oppgave eller som en fri åndelig mulighet. En slik struktur- og kategorialforskning måtte altså utvikle det relasjonssystem som kan benyttes til å velge ut det elementære, eksemplariske og typiske» (Klafki, 2019, s. 194-195). Jeg vil gå nærmere inn på hva denne dannelsesteorien sier om undervisning og didaktikk i det neste kapitlet.

### 3.3.1 Undervisningens innhold, didaktikk og dannelsens mål

Innenfor den kategoriale dannelsen er undervisningens formål å hjelpe barnet til å kategorisere fenomener på en stadig mer hensiktsmessig måte. Dette gjør barnet gjennom å erfare, og jo mer hen erfarer, jo mer vil barnet forstå. Forståelse er kategorial, og dannelse er forståelse, derfor er dannelse kategoriale (Klafki, 2021, s. 17).

Klafkis kategoriale dannelsessteori har noen sentrale mål som skal være med på å forme undervisningsplanleggingen. Disse målene skal gi undervisningen en mening og en grunnstruktur. Den vanlige målbestemmelse for undervisningen er å gi elevene hjelp til å utvikle deres *selvbestemmelsesevne*, *medbestemmelsesevne* og *solidaritetsevne* (Klafki, 2021, s. 19). Disse tre målene, eller grunnevnene, står sentralt i Klafkis dannelsessteori, da Klafki mener at den allmenne dannelsen kommer til i disse tre grunnevnene. Klafki (2021, s. 69) oppgir at etter hans mening må dannelsen i dag oppfattes som en sammenheng mellom de tre grunnleggende evnene, som man automatisk arbeider seg frem til og personlig tar ansvar for. Selvbestemmelse handler om å bruke sin fornuft, til å forholde seg kritisk, evne til begrunnelse og refleksjon og til å bruke sine ferdigheter til det som er det beste for samfunnet. Medbestemmelse vil være et delmål til selvbestemmelsen, ikke bare i et samarbeidsperspektiv, men i ett fellesskapsperspektiv. Vi skal ikke bare arbeide for egen vinning, men også for andres rettigheter og frihet. Dette henger sammen med hvorfor solidaritet står så sterkt i Klafkis dannelsessteori (Klafki, 2021, s. 19). Klafki skriver at dannelsen i denne betydningen karakteriseres sentralt ved evnen til å handle ut fra ovenstående erkjennelser, altså å kunne løse konflikter rasjonelt, kunne argumentere for egne overbevisninger og samtidig være åpen for konstruktive tilbakemeldinger, ønske frihet for individet og kollektivet uten å måtte bruke makt og autoritær vold (Klafki, 2021, s. 187). De tre sentrale målene til Klafki, samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2017, s. 9) dannelses (og utdannings) mål: Vi skal dannes til å kunne være selvstendige, ansvarlige, medmenneskelige og frie mennesker.

Et annet mål som står sentralt i Klafkis kategoriale dannelsessteori er de tre A'ene. De tre A'ene beskriver tre momenter ved begrepet allmenndannelse. Den første A'en står for «dannelsen for alle», som betyr at alle har rett på en dannelsen. Den andre A'en står for «allmenndannelse», og som navnet tilsier, handler det om et slags minstemål over hvor mye dannelsen hver enkelt av oss bør ha. Den siste A'en står for «allsidig dannelsen», som handler om bredden i dannelsen. Man skal ikke kun være *dannet* som man var i gamledager, men man skal bruke sitt hode, sine hender og sitt hjerte – altså sine følelser i dannelsens inkluderende perspektiv (Klafki, 2021, s. 70-71).

Tidligere viser jeg til at Klafki oppgir at *det eksemplariske prinsippet* skal brukes i utvelgelsen av innholdet og stoffet i undervisningen, for at elevene skal få en dobbel

åpenbaring. Klafki oppgir at om undervisningen bygger på det eksemplariske prinsippet, må innholdet i undervisningen være inntrykksfullt med fruktbare eksempler. Eksemplene skal være representative for mange kulturer, og emner og temaer skal alltid synliggjøre grunnproblemer, grunnmuligheter, grunnforhold, allmenne prinsipper, lovmessigheter, verdier og metoder. Innholdet i opplæringen skal oppfordre til fordypelse. Undervisningsprosessen betraktes ikke som formidling av forutinntatt kunnskap og fastslåtte ferdigheter, men derimot som pedagogisk hjelp til elevens aktive læring (Klafki, 2021, s. 177-178).

For at undervisningen skal bygge på det eksemplariske prinsippet, presenterer Klafki tre grunnleggende innholdskriterier: Det eksemplariske innholdet må være elementært, historisk-elementært (innenfor det historiske feltet) og fundamentalt. Det elementære er et begrep Klafki bruker ulikt i avhandlingene sine. Straum (2018, s. 37) oppgir at Klafki blant annet benytter det *elementære* om det pregnante eksemplet som har egenskapen til å peke på det allmenne for eleven, det vil si: «Den kategoriale forutsetningen for åndelig tilegnelse og mestring».

Det første grunnleggende innholdskriteriet til det eksemplariske prinsippet er *det elementære*. Klafki hevder at det eksemplariske innholdet må gi elevene mulighet til å kunne tilegne seg overgripende og grunnleggende kategorier innenfor et fagfelt, og kan ikke forstås som noe enkelt og lett tilgjengelig. De overordnede kategoriene kan være: Overordnede metoder, begreper, strukturer og verdier innenfor et fagfelt. For å oppnå dette må lærerne velge ut eksempler som belyser noe mer grunnleggende og overordnet. For å vise til noen eksempler, kan det elementære i naturvitenskaplige sammenhenger være grunnleggende prinsipper og metoder, i historiefaget og samfunnsfag kan det elementære være kategorier som stat og demokrati, og i etikk kan det elementære være sannhet og rettferdighet (Straum, 2018, s. 38-39). Eksemplene trenger ikke å være begrenset til gjenstander og fag, men kan også omfatte situasjoner og hendelser (Straum, 2018, s. 39).

Det andre prinsippet, *det historisk-elementære*, er i motsetning til det elementære en didaktisk nyskaping fra Klafkis side (Straum, 2018, s. 39). Termen er beslektet med det elementære, men skiller seg fra dette prinsippet ved at det historisk-elementære, i tillegg til å belyse en epoke eller sentral hendelse, også illustrerer særtrekk – altså det historisk genuine. Prinsippet med det historisk-elementære vil derfor omfatte fortattede og representative eksempler som makter å belyse vesentlige trekk ved en epoke eller hendelse i historisk sammenheng, altså



kilde-eksempler. Eksempelene skal være relevante for elevene, både i nåtid og i fremtid. Det kan være problemer eller utfordringer som angår oss i dagens samfunn. Her kan vi skimte det klassiske dannelsesperspektivet i det historisk-elementære (Straum, 2018, s. 40).

«Nøkkelpoblemer» i dagens samfunn er noen eksempler på hvilket undervisningsinnhold som faller innenfor dette prinsippet, blant annet: fredsproblematikk, miljøspørsmål, likestilling og kjønnsroller, sunnhet og sykdom, og arbeid og arbeidsløshet (Klafki, 2021, s. 187-188).

Det tredje prinsippet, *det elementær-fundamentale*, fremstilles uklart i dagens sekundærlitteratur, men Straum (2018, s. 41) oppgir at begrepet likevel er essensielt for å forstå Klafkis danningsteori og didaktisk tenkning om det eksemplariske. Klafki sier følgende i *Studien* (Straum sin oversettelse, 2018, s. 41):

«Alt som ikke er representativt for grunnleggende saksforhold og problemer, men kun er isolerte kunnskaper eller ferdigheter som ikke makter å virke kategorialt åpnende, alt som kun har betydning som forråd, noe fremtidig – (...) Sluttelig alt som ikke i det minste gir elevene mulighet til å trenge gjennom til det fundamentale – til de bærende kreftene i grunnområdene i vårt åndelige liv – alt dette bør ikke lengre ha noen plass i vårt utdanningssystem – i alle fall ikke noen sentral plass».

Her viser Klafki at alt innhold i undervisningen som ikke gir elevene mulighet til å trenge gjennom til det fundamentale, ikke skal ha noen sentral plass i vårt utdanningssystem (Klafki, 2019, s. 194). Klafkis kategoriale danning og didaktikk kan derfor ikke forstås uten at det fundamentale belyses (Straum, 2018, s. 41). Klafki hevder at dersom innholdet, gjennom et nøye utvalgt eksempel har virket fundamentalt, gir dette to sammenvevde virkninger på eleven. På det kognitive planet en tenkemåte, og på det emosjonelle planet en holdning – i form av begeistring eller interesse (Straum, 2018, s. 45).

Tenkningen om det fundamentale er knyttet til begrepet «grunnretninger». Ifølge Klafki omhandler begrepet *grunnretninger* de hovedområdene som kulturen eller kulturgodene kan deles inn i, eksempelvis: det matematisk-naturvitenskapelige området. «Dette kulturteoretiske perspektivet bygger på en basal erkjennelse om at all menneskelig aktivitet i verden kvalitativt kan deles og plasseres i hovedområder som representerer grunnretninger. Disse grunnretningene i kulturen utgjør ulike dannelsesområder» (Straum, 2018, s. 42). I Klafkis ulike verk viser han til lister med de ulike grunnretningene. Jeg velger å ikke ta de med her,

da Klafki varierer antall grunnretninger i de ulike verkene sine. De ulike grunnretningene kan også romme flere sub-områder, som igjen gir sub-fundamentale erfaringsmuligheter. Eksempelvis kan grunnretningen, kroppslig danning, inndeles i sub-områdene sport og sunnhet. Klafki oppgir at det er den teoretiske didaktikkens oppgave å utvikle sub-områdene innenfor de ulike grunnretningene (Straum, 2018, s. 43).

Som belyst ovenfor gir Klafkis eksemplariske undervisning og læring undervisningsinnholdet innholdskriterium. Dette belyser Klafki om utvalgte eksemplariske eksempler i undervisningen: Ved hjelp av generell innsikt, evner og holdninger kan man gjøre større eller mindre grupper av enkeltfenomener og enkeltproblemer, som har samme eller lignende struktur, tilgjengelig og begripelig. Man kan anvende betegnelsen *kategorial* om den virkningen, som disse kunnskaper, evner og holdninger har, som oppnås på grunnlag av ett eller et lite antall eksempler (Klafki, 2021, s. 18). Dette begrepet, *kategorial*, er ensbetydende med en ensartet prosess, som inneholder to konstruktive elementer. Elevene arbeider seg frem til det allmenne, ut fra det spesifikke vil elevene få en innsikt i en sammenheng eller et aspekt ved sin naturvirkelighet og /eller kulturelle-samfunnsmessige-politiske virkelighet. Eleven oppnår samtidig en strukturingsmulighet, en inngangsvinkel, en løsningsstrategi og et handlingsperspektiv som ellers ikke hadde vært tilgjengelig for hen (Klafki, 2021, s. 176-177). I det neste avsnittet viser jeg til arbeidsmetoder (didaktikk) Klafki stiller seg positivt til i undervisningen, og hvilke betingelser som må være oppfylt for at den eksemplariske læringen skal føre til selvstendig læring.

Klafki hevder at om den eksemplariske læringen skal føre til selvstendig læring, avhenger det av at undervisnings-, og læringsprosessen oppfyller to betingelser. Den første betingelsen handler om at undervisningen må være tilrettelagt elevens psykomotoriske, kognitive, sosiale og moralske utviklingstrinn, altså at undervisningen er elevorientert. I et klasserom med et stort mangfold av individer kan dette være utfordrende. Den andre betingelsen handler om at undervisningen ikke «konkluderer», eller sagt på en annen måte skal ikke undervisningen kun få elevene til å arbeide seg frem til, tilegne seg, og videre anvende og huske. Undervisningen skal derimot hjelpe eleven til enten gradvis forstå eller oppdage, eller også analytisk bevege seg baklengs ut fra et «ferdig» resultat for så å kunne rekonstruere de logiske utviklingstrinnene i eksempelvis lovmessigheter, strukturer og sammenhenger (Klafki, 2021, s. 178-179). Elevene må lære seg ulike metoder og problemløsning for å kunne gjøre dette i

praksis. Klafki stiller seg derfor positivt til aktivitetsbetonte læringsformer og til de tilsvarende undervisningsmetodene som elevsamtaler og gruppearbeid, forsøk/eksperiment, rollespill, utforskende læring og prosjektundervisning. Alle disse læringsformene er i den eksemplariske undervisningens betydning underlagt et strengt kriterium: Prinsippet om at de skal føre frem til tilegnelse av grunnleggende kategoriale evner og innsikt (Klafki, 2021, s. 180).

Kritikken til den kategoriale dannelsen handler om det manglende didaktiske-perspektivet. Klafki (2021, s. 195) hevder at bestemte didaktikere innenfor den enkelte fagdidaktikken har forsøkt seg på en videre teoretisk og praktisk bearbeiding av den eksemplariske undervisning og læringens problemkrets. Klafki oppgir at det savnes strukturerende sammenfatninger av hva som er problemstillingens nåværende tilstand rent fagdidaktisk og områdedidaktisk. Det savnes også en kontinuerlig debatt i de relevante publikasjonsorganene, i møter og på kongresser, rett og slett et systematisk praktisk reformarbeid og en målrettet forskning (Klafki, 2021, s. 195).

For å oppsummere prøver den kategoriale dannelsen å få frem noen sentrale kjennetegn ved dannelsen. Klafki gjør et forsøk på å beskrive danningens vesen, altså danning som prosess, og som sentrale mål står selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritet. Et annet sentralt mål i Klafkis kategoriale dannelsesteori er de tre A'ene, *Dannelse for alle*, *allmenndannelse* og *allsidig dannelse*. I forhold til undervisningsinnholdet i skolen betyr begrepet «kategorial» at innholdet skal presenteres slik at elevene kan tilegne seg kategorier, holdninger, metoder og strukturer som gir et grunnlag for elevene å vurdere og tenke ut fra. Den kategoriale dannelsen gir innholdet i skolen utvelgelseskriterier, ved bruk av det eksemplariske prinsippet. Skolen skal få frem et allment prinsipp i faget som skal utvikle elevens innsikt, slik at han får en dypere forståelse for fagets egenart. For at elevene skal kunne oppnå en dypere forståelse av faget understreker Klafki viktigheten av at læreren setter aktivitetene inn i en sammenheng. Klafki ønsker med den kategoriale teorien å frembringe en didaktisk refleksjonsmodell for utvalget av innholdet. Utvalgskriteriet skal være med å løse utfordringen med den enorme stoffmengden i skolen (Straum, 2018, s. 47). Kritikken til den kategoriale danningsteorien handler, i likhet med den materiale og den formale teorien, om et manglende didaktisk perspektiv.



## 4. Kvalitativ metode

I dette kapitlet presenteres den metodiske fremgangsmåten og mitt vitenskapelige ståsted, som jeg har benyttet for å kunne svare på problemstillingen min og forskningsspørsmålene.

Opgavens problemstilling:

***Hvilket danningssyn har lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen etter innføringen av LK20?***

Opgavens forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan legger LK20 til rette for danningperspektivet i skolen?***
- 2. Hvilke av Klafkis former for danning praktiserer lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen? Material, formal eller kategorial danningsteori?***

Formålet med oppgaven har vært å få en større forståelse over hvordan lærere, som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen, oppfatter dannelsesfenomenet og deres arbeidspraksis med å fremme danning i skolen. I tillegg til å undersøke om LK20 skolen klarer å etterleve skolens samfunnsmandat, å sikre at elevene både får en danning og en utdanning. Jeg har vært ute etter empirisk data av dypere natur, og valgte derfor en kvalitativ metode (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 21-22).

I de neste kapitlene redegjøres det for den metoden som oppgaven bygger på, og de metodiske valgene som har blitt gjort underveis i forskningsprosessen. Dette innebærer å foreta en metodisk refleksjon over valget av semistrukturert intervju, utforming av intervjuguide, hensynene som er blitt tatt i utvalget av informanter, gjennomføringen av intervjuene, transkribering og analysen av dataen, samt validiteten, reliabiliteten til prosjektet og forskningsetiske hensyn. I de ulike delene belyses også valg jeg i etterkant ser jeg kunne gjort annerledes (Aasen, 2021, s. 37).

### 4.1 Vitenskapsteori

I dette kapitlet belyser jeg valget mitt av vitenskapsteoretisk ståsted. For å svare på problemstillingen min har jeg samlet inn empirisk data gjennom semistrukturerte intervju av seks lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen. Dette er en kvalitativ datasamlingsmetode som vil utdypes i det neste kapitlet. En kvalitativ forsker undersøker

menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst og forskerens teoretiske ståsted vil være med på å fargelegge forskningen (Postholm, 2017, s. 17). Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt vil derfor ha betydning for hvilken informasjon jeg søker, og i forståelsesprosessen til meg som forsker. Valget av metode velges ut fra hvilken type empiri forskeren er ute etter. Den kvalitative metoden gir en større nærhet og fleksibilitet, enn ved bruk av en kvantitativ metode. Grunnen til dette er at datainnsamlingsmetoden ikke nødvendigvis er så fast strukturert på forhånd. Dette kan gi forskeren tilgang til kunnskap av dypere natur. Å forstå kvalitativ forskning innebærer også å forstå informantenes perspektiv (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 21-22) (Aasen, 2021, s. 34).

I tillegg til det kvalitative perspektivet, har jeg benyttet en såkalt *metodetriangulering*. Dette innebærer at forskeren kan ta i bruk ulike kilder, flere datainnsamlingsstrategier, annen forskning og ulike teorier for å støtte opp om sine funn (Postholm, 2017, s. 132). I denne oppgaven har jeg undersøkt mer enn informantenes perspektiv. Jeg har blant annet satt informantenes perspektiv innenfor rammene av et vitenskapsorientert perspektiv som jeg har presentert i kapittel 2: Tidligere forskning. I tillegg har jeg benyttet såkalt dokumentanalyse hvor jeg har supplert med stortingsmeldinger og NOU 2015:8 – *Fremtidens skole*. Fordelen med metodetriangulering er at det kan være lettere å argumentere for at forskningens gyldighet er styrket. Min egen forståelse kan også sies å være preget av hvilke teoretiske rammeverk eller bakteppe jeg velger å sette fokus på. Det er derfor viktig med kritisk refleksjon og bevissthet, da det er utfordrende å tolke tekster og fenomener med et nøytralt blikk, uten å trekke inn egne meninger og erfaringer.

I utvelgelsesprosessen av forskningslitteraturen min hadde jeg noen kriterier. Fagfornyelsen var en selvfølge å ha med i oppgaven, da LK20 er den aktive læreplanen i dagens skole. Jeg søkte derfor henholdsvis etter nyere studier som tok utgangspunkt i danning og LK20. Slik fant jeg blant annet Engelsen (2020) og Fauskevåg (2022). Hellesnes (2004) hadde jeg litt kjennskap til fra før og jeg syntes han passet bra inn. Da jeg hadde funnet noen studier jeg ønsket å bruke, søkte jeg i litteraturlisten deres for ny inspirasjon til annen litteratur. Jeg brukte også ulike søkeord og søkte på masteroppgaver for å lese meg opp på hva som finnes av forskning på feltet. Slik fant jeg Leikanger (2021). Jeg diskuterte litteraturvalgene med min veileder, og sammen ble vi videre enige om at Klafkis danningsteori var et naturlig valg av teori og et godt analyseredskap til denne oppgaven. Jeg vil kommentere at Willbergh (2016)

også i sin forskning har brukt Klafki. Da jeg leste meg opp på Klafkis teori fant jeg Straum (2018), som jeg valgte å ta med da han redegjør for teorien på en oversiktlig måte. I tillegg til å presentere Klafkis danningsteori ønsket jeg å ta med litt generell teori om dannelsesbegrepet. Straume (2019) fant jeg gjennom å se på hvilke teoretikere andre før meg hadde brukt, som har skrevet om «danning». Andre valg av kilder som er gjort i denne oppgaven er tatt på bakgrunn av at jeg er kjent med de fra før. Flere teoretikere som jeg henviser til i oppgaven, blant annet metodedelen min, er teoretikere jeg har brukt tidligere i studietiden. Veilederen min har også påvirket flere av valgene mine med sin fagkompetanse.

For å forstå informantenes perspektiv, har jeg i denne oppgaven tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og blir ofte brukt i studier av mennesker. Posisjonen hevder at vitenskap om mennesker og samfunnet ikke handler om ubestridelige fakta, men om meningsfenomener som må fortolkes (Gilje og Grimen, 1997, s. 143). Hermeneutikk er en fortolkende tradisjon som er populær når det kommer til semistrukturerte intervjuer (Postholm, 2017, s. 35). Innenfor denne tradisjonen er forskeren opptatt av å forstå personenes handlinger på forskningsstedet. Forståelse i denne tradisjonen innebærer både en empatisk forståelse av personen og en forståelse av handlingene i deres historiske og sosiale kontekst. Både i intervjuprosessen og i analysen av empirien vil forskeren innta en subjektiv rolle, som innebærer at han er verdiladet. Det blir i denne tradisjonen konstruert en virkelighet innenfor rammen av den sosiale, historiske og kulturelle konteksten (Postholm, 2017, s. 75) (Aasen, 2021, s. 35).

Nyeng (2018, s. 48) oppgir at innenfor hermeneutikken er det informantens egen selvforståelse som konstruerer de sosiale fenomenene. Ved å bruke semistrukturert intervju som metode, vil forskeren få tilgang til denne selvforståelsen. Dette er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet, å forstå situasjonen eller temaet ut fra informantens perspektiv. Intervjuempirien som blir samlet inn er et resultat av forsker og informantens sosiale interaksjon, og den kunnskapen som frembringes i intervjuet er et resultat av begge bidrag i situasjonen. Virkeligheten konstrueres da i møtet mellom forsker og deltakeren i studien (Postholm, 2017, s. 35). I de neste avsnittene vil jeg beskrive denne prosessen ytterligere.

Innenfor hermeneutikken er forskeren (som nevnt) verdiladet og har en forforståelse. Denne forforståelsen består i hovedsak av forskerens kulturelle bakgrunn, holdninger, tidligere

erfaringer og oppfatning - både bevisste og ubevisste (Gadamer, 1989, s. 24). Det handler om å erkjenne at forskeren aldri er forutsetningsløs, og at alle fordommer (både sanne og usanne) er med på å skape forskerens forståelseshorisont. Gadamer kaller denne prosessen for den hermeneutiske sirkel (Gilje og Grimen, 1997, s. 153). Hensikten med sirkelen er å studere mening og gjøre sosiale fenomener forståelig via den helheten de er en del av (Brottveit, 2018). I det neste avsnittet vil jeg beskrive hvordan den hermeneutiske sirkelen illustrerer dette.

Den hermeneutiske sirkelen beskriver: Først møter forskeren fenomenet, med de fordommene og den forståelsen som er den del av forskerens forståelseshorisont. Gjennom møtet vil forskeren revidere fordommene sine, noe som vil føre til en utdypet forståelse og en ny horisont. Dette kjennetegnes av en såkalt dobbelt hermeneutikk, der aktørene tolker sin situasjon, og forskeren fortolker dette i neste omgang (Gadamer 1989, s. 4). Forskeren har derfor to roller, først en rolle som fortolker og deretter en rolle hvor hen må forstå noe som er fortolket. Forståelse innebærer derfor to horisonter som er bestemt av hver sin periode som nærmer seg hverandre. Gadamer kaller denne prosessen for horisontsammensmelting. Det endelige resultatet av at forståelsen beveger seg i sirkel, viser seg i tilnærmingen mellom forskeren og «verkets» horisont. Leserens horisont vil justeres ved å trenge dypere inn i verkets opprinnelige forestillingsverden (Gilje og Grimen 1997, s. 154). Jeg vil kommentere at forståelseshorisonten er i konstant bevegelse, og felles forståelse og mening oppstår i sammensmeltingen av ens egen og den andres forståelseshorisont (Gadamer, 1989, s. 25).

Som tidligere lærerstudent og nå lærer har jeg en fordel ved at jeg kjenner konteksten jeg forsker i. I møtet med informantene mine fikk jeg både utvidet, bekreftet og korrigert egen forståelse. Forståelseshorisonten min har også blitt utviklet gjennom teorien og litteraturen jeg har lest i forbindelse med denne avhandlingen, i tillegg har forståelsen også utviklet seg gjennom veiledningen.

I denne oppgaven har jeg vært interessert i å undersøke lærernes forståelse av dannelsesbegrepet og dannelsesfenomenet, samt deres arbeidspraksis med fenomenet i skolen. I tillegg har jeg undersøkt hvordan LK20 legger til rette for dannelsesperspektivet i skolen. Jeg har derfor benyttet mange beskrivelser - både kvalitative og litterære. Når ulike menneskeskapte ytringer skal analyseres, innebærer det i stor grad tolkning eller fortolkning.



Slik knyttes hermeneutikken til studiens metode. I det neste kapitlet redegjør jeg for valget av semistrukturert intervju.

## 4.2 Semistrukturert intervju

Ut fra formålet og problemstillingen til denne oppgaven vurderte jeg intervju som den beste metoden til denne masteroppgaven. Det finnes flere forskjellige former for intervju og de inndeles i: Strukturerte-, semistrukturerte- og ustrukturerte intervju. Det semistrukturerte intervjuet er en mellomting mellom det strukturerte- og det ustrukturerte intervjuet (Postholm, 2017, s. 69). Med tanke på temaet «danning» - som er et stort og abstrakt fenomen, vurderte jeg denne formen for intervju som den beste til denne avhandlingen. Jeg ønsket en viss form for struktur, men ville ikke være bundet til et strukturert intervju. I et semistrukturert intervju kan man bruke intervjuguiden, men intervjuet er likevel friere og mer fleksibelt enn i et strukturert intervju (Postholm, 2017, s. 69). Valget av intervjuform skulle gi informantene fleksibilitet og rom til å utfolde seg. Formålet ved bruk av kvalitativt forskningsintervju er å forstå en situasjon eller et tema ut fra informantens perspektiv. Denne forståelsen eller virkeligheten konstrueres innenfor den hermeneutiske tilnærmingen i møtet mellom forsker og informant (Postholm, 2017, s. 35).

Valget av informanter falt på lærere, da det var lærernes perspektiv jeg ønsket å få innsikt i. I denne oppgaven har jeg derfor intervjuet seks lærere om deres erfaring og forståelse om begrepet dannelse/danning, samt arbeidspraksisen med fenomenet i LK20 skolen. I et intervju ansees personene som intervjues som informanter eller intervjuobjekter (Ringdal, 2018, s.521). I denne oppgaven bruker jeg ordet *informant* eller *lærer* om lærerne jeg har intervjuet.

Informantene skal besvare spørsmål som omhandler deres erfaring eller mening om temaområdet. En forutsetning er derfor at informantene har en forståelse eller erfaring om temaet *danning*. Som nevnt, valgte jeg å intervju lærere i denne oppgaven, nærmere bestemt lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen. Grunnen til at jeg valgte lærere som jobber med elever i denne aldersklassen, er elevenes alder. Elevene i denne aldersgruppen går igjennom fysiske forandringer - puberteten, i tillegg til at det stilles flere krav og forventninger til disse elevene, i form av karakterer. Jeg valgte også denne aldersgruppen, da jeg i tillegg til danning, hadde et fokus på «*prestasjonssamfunnet*» og «*selvutvikling*» innledningsvis i masterprosessen. Jeg valgte å ta ut disse delene da det ble

altfor omfattende med tanke på masteroppgavens størrelse. I kapittel 4.4: Utvalget og rekruttering, vil jeg kommentere mer på valg av informanter.

Som nevnt benyttet jeg intervjuguiden i intervjuene mine. Intervjuguiden inneholdt spørsmål om temaet jeg ønsket å undersøke. Intervjuguiden hadde noen faste spørsmål som alle informantene svarte på, likevel ønsket jeg ikke å være helt låst til denne. Informantene hadde derfor rom til å kunne snakke om det som var viktig for dem, knyttet til tematikken.

Hensikten med forskningen er å fange opp informantenes perspektiv, erfaring eller opplevelse – nettopp for å kunne få en forståelse av deres oppfatning av fenomenet danning. I tillegg til intervjuguiden hadde jeg, på forhånd av intervjuene, utformet noen oppfølgingsspørsmål.

Ifølge Postholm (2017, s. 72) er oppfølgingsspørsmål svært sentralt når man benytter semistrukturert intervju. Den empiriske dataen forskeren mottar, kan være av informasjon forskeren på forhånd ikke hadde ventet seg. Informanten er derfor med på å styre retningen i intervjuet, og ved bruk av oppfølgingsspørsmål kan forskeren være med informanten på denne refleksjonsreisen. Noen av oppfølgingsspørsmålene mine var laget for å kvalitetssikre beskrivelsene til informanten, dette for å styrke oppgavens validitet (Maxwell, 2013, s. 125-129). Eksempelvis: *Kan du utdype dette? Har du noen konkrete eksempler?* (Aasen, 2021, s. 38). Jeg vil kommentere intervjuguiden ytterligere i kapittel 4.3.

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv. Dette skrevet var i forkant av utsendelsen, godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2020).

Informasjonsskrivet inneholdt praktiske opplysninger om forskningen og informantenes rettigheter (Vedlegg 2). Informasjonsskrivet inneholdt også temaet jeg ønsket å undersøke, samt foreløpige sentrale spørsmål. I tillegg presenterte jeg kriteriene mine til de potensielle informantene jeg ønsket å intervju, samt redegjorde for hvordan intervjuprosessen ville foregå. I kapitlene *Intervjuguiden* og *Gjennomføringen av intervjuene* vil jeg beskrive dette ytterligere (Aasen, 2021, s. 38-39).

### 4.3 Intervjuguiden

Jeg vil kommentere at intervjuguiden til denne oppgaven ble utformet da tematikken til denne oppgaven inneholdt både danning, selvutvikling og prestasjonssamfunnet. Dette kan ha påvirket empirien min i noe grad, men ikke nødvendigvis negativt, dette da jeg opplever at andre faktorer rundt skolepraksisen og temaet danning ble beriket. Om jeg likevel skulle ha gjort noe annerledes ville jeg ha lest meg opp på Klafkis danningsteorier i forkant av

intervjuene. Grunnen til det er for i større grad å kunne kjenne igjen de ulike danningsteoriene i lærernes forståelse av danning, og videre kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål som kunne bekreftet min forståelse. Nedenfor redegjør jeg for intervjuguiden til denne oppgaven.

En intervjuguide er hensiktsmessig å bruke for å strukturere intervjuet. Intervjuguiden inneholder en oversikt over hvilke temaer og spørsmål som forskeren ønsker å få svar på, den har også stor frihet i utformingen (Tjora, 2018, s. 153). Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) kommenterer at i et semistrukturert intervju, inneholder intervjuguiden en oversikt over temaer som skal dekkes, samt forslag til spørsmål (Aasen, 2021, s. 39). Jeg opplevde det som en trygghet å ha noen fullstendige spørsmål ferdig utformet i forkant av intervjuprosessen. Tanken var, som nevnt tidligere, likevel ikke å være bundet til dem. Jeg ønsket en viss frihet for at informantene skulle få utfolde seg. Utgangspunktet for spørsmålene i intervjuguiden ble formet av mine egne refleksjoner og forkunnskaper om temaet.

Selv om intervjuguiden ble utformet i forkant av intervjuprosessen, ble det gjort justeringer i intervjuene ut fra hva jeg fant relevant i det pågående intervjuet. Spørsmål om «undertemaer» som dukket opp fra tidligere intervju gjennom intervjuprosessen, og som jeg ønsket en større forståelse for, ble også spørsmål jeg tok med meg videre til neste intervju. Thagaard (2018, s. 100) peker på viktigheten ovenfor forskningen, at forsker er åpen for erfaringene informantene har om temaet og kan ta del i deres refleksjonsreise, da det er denne erfaringen jeg er ute etter. Jeg hadde likevel noen spørsmål i intervjuguiden jeg fulgte opp i alle intervjuene. De mest sentrale spørsmålene mine ønsket jeg spesielt at informantene mine skulle svare utfyllende på, eksempelvis: *Hvordan forstår du begrepet danning?*

Intervjuguiden var delt inn i tre deler. Tjora (2018, s. 154-155) illustrerer de tre delene som består av oppvarmingsspørsmål, refleksjonsdel og avsluttende spørsmål. Jeg brukte oppvarmingsdelen på å gjøre informantene trygge rundt intervjusituasjonen. I denne delen stilte jeg spørsmål som blant annet omhandlet lærernes utdanning. Eksempelvis: *Hvilke fag underviser du i? Hvor mange år har du vært ute i jobb? Hvilken type utdanning har du tatt?* Jeg opplevde det også som hensiktsmessig å få denne informasjonen, da jeg kunne bruke informasjonen i relevante oppfølgingsspørsmål i refleksjonsdelen. Jeg kunne eksempelvis stille konkrete spørsmål om faget informanten underviser i (Aasen, 2021, s. 39).

Refleksjonsdelen utgjorde hoveddelen i intervjuene. Som nevnt, er intervjuguiden utformet på bakgrunn av tematikken danning, selvutvikling og prestasjonssamfunnet. Jeg fant det

hensiktsmessig å dele refleksjonsdelen inn i to deler, hvor den ene delen omhandler «danning» og «selvutvikling», og den andre delen omhandler «prestasjonssamfunnet». Jeg fant det også relevant å trekke inn spørsmål om fagfornyelsen. Jeg vil kommentere at selv om refleksjonsdelen ble delt i to deler, opplevde jeg en rød tråd i informantenes forståelse, og ser ikke på delene separat. Empirien jeg har valgt å ta med i denne oppgaven er en samlet analyse av hele intervjuet, med alle de seks lærerne. Refleksjonsdelen inneholdt til sammen rundt 10 hovedspørsmål. Noen av spørsmålene var ganske like, og hadde bare nyanseforskjeller. Til slutt hadde jeg noen avsluttende spørsmål. I denne delen ønsket jeg å avrunde intervjuet på en naturlig måte.

#### 4.4 Utvalget og rekruttering

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for valg av informanter og rekrutteringen. En informant gir, som ordet antyder, informasjon om «noe». For å kunne undersøke dette «noe» kreves det altså at det finnes en virkelighet som informantene kjenner til og kan gi informasjon om. Når forskeren har fått opplysninger om dette «noe», kan forskeren analysere denne informasjonen og presentere den i en forskningstekst (Postholm, 2017, s. 84). Det er derfor viktig at forskeren velger informanter som sitter på erfaringer og tanker rundt tematikken til det forskeren skal undersøke. Denne empirien skal brukes til å svare på problemstillingen til oppgaven.

Å avgrense det empiriske arbeidet er ikke bare en nødvendighet, men det er også en av de store utfordringene i forskning. I kvalitativ forskning arbeider man som regel i dybden med relativt få strategisk utvalgte enheter (informanter i dette tilfellet). I denne oppgaven har jeg tatt i bruk kriterieutvalg for å velge enheter. Utvalget av enheter som velges til undersøkelsen, velges ut fra en populasjon. Tjora (2018, s. 41) oppgir at hvis populasjonen er stor, trekkes det gjerne kriterier til utvalget av enheter. Utvalget av enheter må være dekkende, om undersøkelsen skal være gyldig (Ringdal, 2018, s. 532). I det neste avsnittet vil jeg redegjøre for utvalgsriteriene mine.

I denne masteravhandlingen undersøker jeg som nevnt fenomenet dannelse fra lærerperspektivet, med skolen som arena. Mitt første kriterium er altså at informanten må jobbe som lærer. For å snevre inn utvalget, ble et annet kriterium at lærerne måtte jobbe med en viss aldersgruppe elever. Grunnet tematikken jeg hadde i oppstartingsfasen - danning, selvutvikling og prestasjonssamfunnet, falt valget på lærere som jobber i ungdomsskolen og i

den videregående skole. Grunnen til dette er de faglige forventningene disse klassetrinnene har, og elevenes fysiske utvikling. Jo eldre en elev er, desto mer selvstendig bør hen også være (Aasen, 2021, s. 41).

Slik intervjuene var lagt opp, opplevde jeg at lærerne som jobbet i ungdomsskolen og lærerne som jobbet i den videregående skole hadde mange fellesreferanser. Danning er som nevnt, et stort og abstrakt tema, dette opplevde jeg var felles for alle informantene. Elevgruppen som de forskjellige lærerne arbeidet med hadde også mange likheter, og utfordringene lærerne erfarte var de samme. Om jeg likevel skulle ha gjort noe annerledes, ville jeg ha spisset oppgaven, og kun intervjuet lærer på enten ungdomsskolen eller i den videregående skole, eventuelt lærere som jobber i barneskolen. Videre vil jeg redegjøre for prosessen av rekruttering av informanter, samt en presentasjon av informantene mine.

Proessen for å rekruttere informanter startet da prosjektet var godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2020). Trinn en i prosessen var å få ut informasjonsskrivet om prosjektet og en invitasjon til å delta (Vedlegg 2). Jeg kontaktet i hovedsak rektorer i ungdomskoler og i videregående skoler i Tromsø, og ønsket å bli henvist videre til interesserte og dyktige lærere. Da jeg merket lite interesse for deltakelse, kontaktet jeg UiTs praksiskonsulent som har kontakt med ulike praksisskoler i Tromsø. Da jeg heller ikke denne gangen fikk informanter, brukte jeg mine egne kontakter. Jeg kontaktet bekjente, familie, venner og studievenner fra min egen lærerutdanning. Dette resulterte i at utvalget mitt, innenfor gitte kriterium, ble ganske tilfeldig. Informantene mine er fra forskjellige plasser rundt om i Norge, det er derfor ingen geografiske avgrensninger. Da jeg brukte mine egne kontakter, resulterte dette også i at jeg har en relasjon til en av informantene mine. Jeg opplever ikke selv at denne relasjonen hadde noe å si for intervjusituasjonen (Aasen, 2021, s. 41).

I denne oppgaven har jeg intervjuet totalt seks informanter. En svakhet med oppgaven er at få informanter gir oss et «bilde» av det som forskes på, men dette «bildet» representerer nødvendigvis ikke *alle* lærere. Det er ikke mulig å generalisere med så få informanter, men gjennom å sammenholde intervjuene med annen forskning og gjennom analyse, er det mulig å utvikle hypoteser for videre forskning. Jeg konkluderte med at jeg hadde samlet inn nok data med seks informanter på grunn av oppgavens omfang og at jeg opplevde enn viss metning av dataen som ble samlet inn - altså at det fantes likheter i informantenes uttalelser.

Som nevnt ovenfor hadde jeg kun to kriterium til informantene, hen måtte være lærer og arbeide i ungdomsskolen eller i den videregående skole. Jeg ønsket likevel en variasjon av lærere, både menn og kvinner, nyutdannede og erfarne. Tanken var at en variasjon kanskje kunne gi meg forskjellige opplevelser av fenomenet. Informantene mine består av tre kvinner og tre menn. Tre av dem arbeider i ungdomsskolen, og tre av dem i den videregående skolen. Skolene befinner seg rundt om i landet, både i byen og på bygda. Noen av lærerne jobber på den samme skolen, og det er til sammen fire ulike skoler representert i denne oppgaven. At noen av lærerne jobber på den samme skolen, har ingenting å si for deres beskrivelse av fenomenet dannelse. Dette fordi jeg opplever den enkelte informants forståelse av fenomenet som noe individuelt. Ser jeg derimot på skolepraksisen, skolekulturen og læringsmiljøet på de enkelte skolene, er det mulig å se noen paralleller. Når det kommer til utdanningen til informantene mine, har alle gjennomført en lærerutdanning – med ulike tilnærminger og forskjellige fagkombinasjoner. Informantene har jobbet fra 1 – 30 år i skoleverket. Dette resulterte at jeg satt igjen med informasjon både fra erfarne og nyutdannede lærere (Aasen, 2021, s. 42).

I etterkant ser jeg at jeg kunne ha lagt til enda et kriterium: erfaring. Jeg erfarte at lærerne som hadde jobbet i skoleverket i lang tid, naturlignok har mer erfaring. De har også et grunnlag til å se hvordan skolen, lærerrollen og elevgruppen har utviklet seg, i takt med samfunnet og nye læreplaner. De erfarne lærerne hadde også, i større grad, mye god erfaring i klasseledelse og relasjonsbygging, noe de nyutdannede mest trolig fortsatt tilegner seg i sin arbeidspraksis. I tillegg har de erfarne lærerne hatt ulike individer og klassekull opp gjennom årene. Dette betyr ikke at jeg ikke fikk mye nyttig informasjon av de nyutdannede lærerne, disse lærerne hadde utdanningen sin ferskere i minnet, og mange av de var også yngre enn de mer erfarne lærerne. Denne generasjonen er derfor nærmere elevgruppen i alder, og kan kanskje relatere mer til dagens generasjon (Aasen, 2021, s. 42).

#### 4.5 Gjennomføringen av intervjuene

Gjennomføringen av intervjuene skjedde i tidsperioden oktober 2020 til januar 2021 i en periode med COVID-19. På grunn av COVID-19 og den geografiske avstanden til informantene, ble fem av seks intervju gjennomført digitalt. Jeg benyttet da verktøyet Zoom og Skype, noe som medførte at vi kunne se hverandre. Thagaard (2018, s. 45) oppgir at forskerens personlige egenskaper og sosiale bakgrunn kan være avgjørende for hvordan en

informant opplever en intervjusituasjon. Om intervjuet finner sted i et miljø informanten har kjennskap til på forhånd, kan dette styrke studien. Jeg opplevde ikke at digitalgjennomføring påvirket intervjuene i negativ grad, da jeg opplevde at kjemien jeg hadde med informantene spilte en større rolle – jeg oppfattet kjemien som god. Lengden på intervjuene var mellom 30 og 75 minutter. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju av en venn. Hensikten med intervjuet var å få testet intervjuguiden (Aasen, 2021, s. 43).

Som forsker har jeg kun erfaring fra da jeg skrev en bacheloroppgave i 2019. Selv om jeg også da brukte semistrukturert intervju som metode, er intervjusituasjonen relativt ny for meg. Opplevelsen som forsker har derfor vært en læringsprosess for meg, og jeg opplevde at jeg ble tryggere i rollen for hvert intervju jeg gjennomførte. Gjennom intervjuprosessen erfarte jeg «tips og triks» for hva som var lurt å gjøre i ulike situasjoner. Jeg opplevde også at forskerbrillene var mer til stede i de senere intervjuene – det var da lettere å vite hva jeg ønsket mer informasjon om og hvilke oppfølgings spørsmål jeg skulle stille. Selv om jeg opplevde min egen forskerrolle som mer gravende i de siste intervjuene, fikk jeg mye verdifull data fra alle seks intervjuene. Jeg erfarte også at jeg kunne bruke de siste intervjuene til å supplere temaer hvor jeg ønsket mer empiri, altså om informant 2 hadde et interessant perspektiv, kunne jeg bruke flere intervju til å undersøke flere læreres mening rundt dette perspektivet (Aasen, 2021, s. 43).

For meg som forsker vil intervjusituasjonen være en planlagt situasjon, Tjora (2018, s. 117) oppgir at situasjonen er en annen for en informant. Informanten vet på forhånd kun de opplysningene som har blitt oppgitt i informasjonsskrivet. I mitt informasjonsskriv hadde jeg oppgitt temaet jeg ønsket å undersøke, foreløpige sentrale spørsmål og formålet til oppgaven. I tillegg til praktiske opplysninger: som hvor lang tid et intervju ville ta, hvilke rettigheter informanten har og lignende. Postholm (2017, s. 74-75) peker derfor på viktigheten ved at forsker klarer å bygge en trygg relasjon til informanten gjennom intervjuet. Det handler om å vise interesse og engasjement for informanten, slik at han føler en trygghet i intervjuet og ønsker å dele erfaringene sine. Jeg ønsket å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonene mine, og brukte blant annet oppvarmingsdelen på å gjøre dette ved å stille konkrete og enkle spørsmål om utdanningen til informanten. I tillegg startet jeg hvert intervju med å snakke om hverdagslige ting før jeg spurte informanten om han var klar og om det var greit at jeg kunne starte lydopptakeren. Jeg brukte også litt tid på å gjenta praktiske opplysninger angående

anonymitet og informantens rettigheter. Tjora (2018, s. 175-176) oppgir at trygghet i en intervjusituasjon er ekstra viktig om man skal snakke om sensitive temaer. Jeg opplevde ikke at noen av informantene opplevde temaet mitt som veldig sensitivt, men jeg tok likevel høyde for at informantene skulle være trygge. At informantene opplever en trygghet og er komfortable, gjør at de i større grad ønsker å dele erfaring. Jeg ønsket en overvekt hvor informanten delte sine erfaringer om temaet og førte samtalen. Kvaliteten til intervjuet hviler på opparbeidet tillitt mellom forsker og informant (Tjora, 2018, s. 116) (Aasen, 2021, s. 43-44).

Som nevnt, innenfor den hermeneutiske fortolkningen, konstrueres kunnskapen mellom forsker og informanten. Min rolle som forsker er da subjektiv og verdiladet. Postholm (2017, s. 74-75) viser til at relasjonen mellom forsker og informant derfor er avgjørende for empirien som konstrueres.

#### 4.6 Transkriberingen

Ved å transkribere et intervju, vil intervjuet få en skriftlig form. Dette vil gjøre datamaterialet mer oversiktlig og lettere for en forsker å analysere i etterkant (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204-207). Tjora (2018, s. 175) belyser at det er en fordel om forskeren transkriberer alle intervjuene selv. Grunnen til dette er om andre gjennomfører transkriberingen er det større sannsynlighet for at det kan bli manglende informasjon i den skriftlige formen. Jeg gjennomførte og transkriberte alle seks intervjuene selv. Jeg ønsket å gjennomføre transkriberingen så fort som mulig etter at intervjuet var gjennomført, mens jeg fortsatt hadde det ferskt i minnet. De lengste intervjuene brukte jeg 12 timer på å transkribere.

Meningsanalysen begynner allerede under transkriberingen. I tillegg til selve transkriberingen, oppgir Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) at det er lurt at forskeren gjør seg noen tanker rundt de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. Jeg observerte at alle informantene mine var tydelig engasjerte i arbeidet sitt, og at de alle var veldig opptatte av at elevene skulle ha det bra. Lærerne utalte seg på bakgrunn av elevens beste (Aasen, 2021, s. 44).

#### 4.7 Diskursanalytisk tilnærming

Til denne masteravhandlingen har jeg tatt i bruk en diskursanalytisk tilnærming. En diskursanalytisk tilnærming kan forstås som mer enn *en* metode, den kan bestå av ulike



tilnærminger (Jørgensen og Phillips, 1999). Begrepet diskurs, brukes på ulike måter i ulike fag, og har flere fagspesifikke betydninger. Grovt kan vi dele diskursbegrepet inn i tre bruksområder eller bruksmåter: Den første er lingvistiske tilnæringsmåter, hvor hensikten med diskursanalysen er å undersøke språkbruken. Språkutsagn gir oss et uttrykk for subjektets innerste tanker, den kulturelle forståelseshorizonten eller som representasjon av saksforhold eller sosiale strukturer (Kristiansen, 2007, s. 29). I den andre tilnærmingen brukes ordet «diskurs» synonymt med dialog eller diskusjon om et tema i hverdagssammenheng (Løvlie, 1984). Den tredje varianten av diskurs er innen samfunnsvitenskapelige tilnæringsformer. Her oppfattes diskurs som spesielle meningssystemer som produseres av mennesker på ulike nivå: lokalt, nasjonalt og globalt (Andersen, 1999).

Å ha kjennskap til forskningsfeltet man ønsker å undersøke, er en forutsetning om man ønsker å komme noen vei med en diskursanalyse. Forskeren bør blant annet ha kjennskap til informantenes handlingsbetingelser og kontekst. Det vil si at man må ha en kulturell kompetanse til å kunne kjenne igjen hva som er relevant i de ulike diskurser (Neumann, 2001). I dette tilfellet er feltet skolen og klasserommet, samt lærerens rolle. Som lærer og tidligere lærerstudent, har jeg god kjennskap til lærerens arbeid, både det som skjer i klasserommet sammen med elevene, i tillegg til for-, etter- og utviklingsarbeid som hører med. Det neste steget er å identifisere monumentene innenfor feltet som informantene mine forholder seg til (Neumann, 2001). I dette tilfellet: offentlige utredninger og læreplanen, LK20. I denne oppgaven har jeg to konkrete monumenter å forholde meg til: NOU 'er og stortingsmeldingen.

Selv om jeg forsker på fenomenet danning i skolen, er målet med forskningen i utgangspunktet ikke å «finne opp» nye teorier, men å støtte opp og videreutvikle fenomener og teorier som det dominerende paradigme foreskriver. Kuhn (1970) oppgir at normal vitenskapelig aktivitet er i sin natur kumulativ, og forskerne er forpliktet i forhold til de regler og standarder som gjelder for vitenskapelig praksis innen paradigmet. Tilhengere av et paradigme vil møte kritikk ved å prøve å videreutvikle sin teori og foreta eventuelle modifikasjoner – når det nye alternative perspektivet oppnår status som paradigme, vil det eksisterende paradigme erklæres ugyldig (Kuhn, 1970).

### 4.7.1 Bernsteins begreper

Bernstein (1996) presenterer begrepet *pedagogisk diskurs*, og oppgir at begrepet ikke er begrenset til skole og utdanning. Det er enhver diskurs som foregår mellom parter i formaliserte forhold, eksempelvis: lærer-elev og butikkansatt-kunde. Bernstein definerer pedagogisk diskurs som en regel som inkluderer to diskurser: en diskurs om ferdigheter av forskjellig slag og en diskurs om sosial orden. «Den pedagogiske diskurs omfatter regler som skaper ferdigheter og regler som regulerer relasjonen mellom ferdighetene (undervisningsdiskurs), og en moralsk diskurs som skaper sosial orden, relasjoner og identiteter (regulativ diskurs)» (Bernstein, 1996, s. 46, i Kristiansen, 2007, s. 37).

Den pedagogiske diskursen er et prinsipp for delokalisering av en diskurs, for å relokalisere den og for å la den skifte fokus i henhold til sitt eget prinsipp. Om en diskurs flyttes fra et område til et annet område, vil det gi rom til andre ideologier som kan tre inn i diskursen. Diskursen blir da ideologisk transformert fra den aktuelle diskursen til en imaginær diskurs (Bernstein, 1996, s. 47-48, i Kristiansen, 2007, s. 37). For å komme med et skolekonkret eksempel: Når en virksomhet blir tatt inn i skolen, blir den rekonstruert til et delement i et skolefag. Maling og snekring blir da tilhørende kunst og håndverksfaget.

Undervisningsdiskursen er lagt inn i den regulative diskursen, som er den dominerende diskursen. Kristiansen (2007, s. 38) oppgir at: «Pedagogisk diskurs er den reglen som legger den ene diskursen i den andre, for å skape en tekst (diskurs). I et klasserom og på skolen, skiller man ofte i overføringen av kompetanse og ferdigheter og i overføringen av verdier». Bernstein oppgir at disse to egentlig er én diskurs, fordi den hemmelige stemmen til den pedagogiske anordning har til oppgave å skjule det faktum at det bare er en diskurs (Kristiansen, 2007, s. 39). I denne oppgaven har jeg valgt å analysere de separat, selv om jeg er enig i at de to diskursene kan sees på som én. Grunnen til at jeg likevel ønsker å skille på dem i analysen er om informantene oppfatter de som to avskilte diskurser. Analyseskillet vil da kunne hjelpe meg til å posisjonere informantene og deres innflytelse i diskursen. Det er også undervisningsdiskursen jeg i hovedsak undersøker i intervjuene med lærerne. I en pedagogisk diskurs vil ikke undervisningsdiskursen og den regulative diskursen være synkronisert, og de vil variere i tid og rom. Undervisningsdiskursen vil i større grad være avhengig av en kontekst, mens den regulative diskursen er mer prinsipiell. Den regulative

diskurs har derfor større betydning for undervisningsdiskursen enn omvendt (Kristiansen, 2007, s. 39).

Ved å benytte Bernsteins begreper, ønsker jeg å kunne avdekke lærernes forståelse av dannelsesbegrepet. Hensikten med analysen er både å undersøke hva som formidles i skolen og også hvordan denne formidlingen foregår (undervisningsdiskurs). I denne oppgaven vil de regulative diskursene være NOU 'er, stortingsmeldinger og den tidligere forskningen jeg har valgt å ta med i denne oppgaven. Det er likevel undervisningsdiskursen jeg primært undersøker – lærernes opplevelser. Jeg har da tatt i bruk Klafkis danningsteorier (Se kapittel 3: Det teoretiske rammeverket), for å kunne få en forståelse av lærenes opplevelse av danning.

De regulative diskursene jeg har valgt i denne oppgaven, illustrerer blant annet LK20 sitt innhold med dannelsesperspektivet som fokusområde, forskning rundt dannelsesbegrep, og hva lovverket og forskrifter sier om opplæringen vi har i dag, samt trekker paralleller til innholdet i lærerutdanningen og lærerens kompetanse (Andresen, 2020).

Undervisningsdiskursene som er med i denne oppgaven viser, fra tidligere forskning, et sosiologisk perspektiv som viser variabler, undervisningsrammer og faktorer som læreren må ta hensyn til (Andresen, 2020). I tillegg til mine egne funn fra intervjuene med informantene i denne oppgaven, som belyser lærerens opplevelse av dannelsesbegrepet og arbeidet i skolen (kapittel 6: Empiri og analyse). I analysen av intervjuene mine har jeg (som nevnt) tatt i bruk Klafkis formale, materiale og kategoriale danningsteori. Jeg vil kommentere at jeg ikke har forholdt meg til de ulike grunnformene innenfor de ulike retningene. Om vi ser på kritikken til de ulike danningstradisjonene (kapittel 3), kan vi allerede fastslå at det er forsket lite på undervisningsdiskursen innenfor temaet danning.

Ved å bruke Bernstein (1996) sin diskursanalytiske tilnærming sitt skille mellom regulative- og undervisningsdiskurser, kan jeg analysere på flere nivå – jeg får da tilgang til både forskere, byråkrater, politikere og læreres oppfatning av begrepet *danning*.

## 4.8 Validitet og reliabilitet

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for validiteten og reliabiliteten til forskningen. I kvalitativ forskning er det naturlig at man har med seg sine teorier, tro og oppfatning om det temaet man skal forske på. Målet i en kvalitativ studie er ikke å eliminere denne påvirkningen, men å kunne forstå den og bruke den til sin fordel (Maxwell, 2013). I denne oppgaven har jeg

forsket på dannelsesfenomenet. Selv oppfatter jeg det som et abstrakt fenomen som det er vanskelig å definere. Jeg fant det interessant å forske på lærernes forståelse av begrepet – om de finner begrepet like abstrakt som «mannen på gata» gjør, eller om de har en viss formening om hva dannelse er.

Jeg som forsker har påvirket både innsamlingen av empirien og analysen av forskningsdataen. Jeg stiller meg likevel nøytral til problemstillingen, og hadde lite kunnskap om dannelsesbegrepet i forkant av intervjuprosessen. Av tidligere erfaringer, som kan ha påvirket mitt syn på dannelsesfenomenet og skolepraksisen, har jeg erfaring som lærer, student og elev. Som lærerstudent har jeg gjennomført 100 dager til sammen i praksis gjennom utdanningen min, i både barne- og ungdomsskole. Jeg har vært vikar på en barneskole i Tromsø. Jeg har også jobbet som kontaktlærer i litt over 1. år på en annen barneskole. Studietiden min i Sogndal og i Tromsø har satt sitt preg på meg som lærer. I tillegg har min egen tid som elev i grunnskolen og i den videregående skole gitt meg erfaringer.

For å diskutere forskningens kvalitet benytter jeg begrepene validitet – gyldighet og reliabilitet – pålitelighet. Begrepene er sammensatte og avhengige av hverandre, da høy validitet er et premiss for høy reliabilitet (Tjora, 2018, s. 232-233). Validiteten til forskningen omhandler gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til, og om en måler det en faktisk ønsker å måle (Ringdal, 2018, s. 532). Reliabilitet derimot dreier seg om en kritisk vurdering av prosjektet, og hvorvidt det er utført på en pålitelig og tillitsfull måte (Tjora, 2018, s. 235). Transparens er et begrep som betyr gjennomsiktighet, og som anses som et verktøy for å sikre pålitelighet (Tjora, 2018, s. 248). Om forskningen er transparent, er forskningen formidlet på en etisk og god måte. Det kreves da at forskeren redegjør for fremgangsmåte i prosjektet, slik at en annen forsker i teorien skal kunne ha grunnlaget til å gjennomføre den samme forskningsprosessen. I denne kvalitative studien har jeg brukt semistrukturert intervju for å samle inn informasjon. Jeg har også tatt i bruk intervjuguide. Selv med intervjuguden vil ikke en annen forsker få til å gjennomføre identiske intervju som de jeg har gjennomført i denne studien. Som Postholm (2017, s. 35) belyser, konstrueres virkeligheten i møtet mellom forsker og deltakeren i studien. Intervjuempirien som blir samlet inn er et resultat av forsker og informantens sosiale interaksjon, og den kunnskapen som frembringes i intervjuet er et resultat av begges bidrag i situasjonen. Likevel, ved bruk av den samme intervjuguiden vil det være en sannsynlighet for at man oppnår tilnærmet mye av den

samme empirien. Nedenfor redegjør jeg for validiteten og reliabiliteten til oppgaven (Aasen, 2021, s. 47).

For å sikre validiteten til forskningen i denne oppgaven, stilte jeg oppfølgingsspørsmål i intervjuene med informantene mine. Oppfølgingsspørsmålene kunne være: *Kan du utdype dette?* I tillegg til oppfølgingsspørsmålene kunne jeg gjenfortelle min forståelse av informantens utsagn, slik at informanten kunne bekrefte eller avkrefte min oppfatning. Maxwell (2013, s. 125-129) belyser at for å kvalitetssikre beskrivelsene til informanten, er det lurt å ta med slike oppfølgingsspørsmål. Dette vil styrke oppgavens validitet. I tillegg til å stille oppfølgingsspørsmål, prøvde jeg å stille åpne spørsmål for ikke å lede informantene til noe svar. Validiteten til forskningen refererer rundt hvorvidt forskningen er gyldig, og er derfor med på å kvalitetssikre forskningen (Nyeng, 2018, s. 115). I etterkant av intervjuprosessen transkriberte jeg alle intervjuene. Ved å ha intervjuet i en skriftlig form vil det være enklere å forholde seg til informantens utsagn i analysedelen, og for forsker å gjenkjenne funnene i analysen. Jeg gjennomførte transkriberingen selv, og gjenga korrekt i transkripsjonene det informantene snakket om (Aasen, 2021, s. 47-48).

Reliabiliteten til forskningen henger som nevnt, sammen med forskningens validitet. For å sikre forskningens reliabilitet har jeg i kapittel 5: *Kvalitativ metode* og de underliggende kapitlene, beskrevet valget av metode, intervjuguiden til oppgaven, gjennomføringen av intervjuene, utvalget mitt og rekrutteringsprosessen, transkriberingen og analysen. Valgene og utførelsen av disse elementene henger sammen med forskningens validitet. Jeg har begrunnet valgene jeg har tatt både med valg av intervjuform, valg av informanter, intervjuguiden til oppgaven og intervjuprosessen. Ser jeg på de ulike elementene nå i etterkant, er det selvfølgelig ting jeg kunne ha gjort annerledes. Hva jeg eksempelvis kunne ha gjort annerledes i *utvalget* mitt, står beskrevet i kapitlet om *utvalget og rekrutteringen*. Åpenhet og fleksibilitet er som nevnt viktige komponenter i en kvalitativ studie (Nyeng, 2018, s. 115). Nedenfor vil jeg trekke frem noen faktorer (noen er allerede nevnt) som kan ha påvirket forskningen min.

Som nevnt tidligere har jeg en relasjon til en av informantene mine. Dette kan ha hatt innvirkning på hvor nøytral jeg som forsker var i forhold til det informanten fortalte, ettersom relasjonen mellom oss normalt er preget av en uformell tone. Jeg oppfattet ikke at dette påvirket datamaterialet negativt, tvert imot opplevde jeg relasjonen som positiv innvirkning

på intervjuet. Jeg opplevde at informanten reflekterte godt omkring spørsmålene som ble stilt. Intervjusituasjonen hadde også et uformelt preg, da tilliten og relasjonen mellom oss allerede var etablert. En annen faktor som kan ha påvirket validiteten og reliabiliteten til forskningen, er at noen av lærerne arbeider ved den samme skolen. Informantenes beskrivelser av fenomenet danning opplevde jeg likevel som subjektive, og alle informantene hadde ulik bakgrunn og erfaring. Jeg tror derfor ikke arbeidsplassen har påvirket informantene i altfor stor grad i deres forståelse av begrepet danning. Hvis forskningen i større grad var rettet mot skolekultur, læringsmiljø og skolepraksis kunne vi sett flere likheter (Aasen, 2021, s. 48).

Fem av seks av intervjuene ble gjennomført digitalt. Som nevnt tidligere opplevde jeg ikke at dette hadde så mye å si for intervjusituasjonen. De digitale intervjuene viste både lyd og bilde, og jeg kunne se og høre informanten godt. Likevel hadde jeg selv foretrukket og gjennomført intervjuene fysisk, og at dette kunne ha gjort atmosfæren mer komfortabel. Jeg opplevde likevel intervjuene som trygge, og at jeg fikk gode refleksjoner fra informantene mine.

Fra intervjuene mine satt jeg igjen med et stort og varierende datamateriale. Om jeg kunne ha gjort noe annerledes hadde jeg (som nevnt tidligere) spisset oppgaven og intervjuguiden min, i tillegg til å legge inn et kriterium om minst fem års erfaring til informantene mine. Jeg har forsket på et stort tema, hvor jeg hadde lite forkunnskaper – teorien og den tidligere forskningen vil derfor også kunne ha påvirket analysen min (Aasen, 2021, s. 49).

Til slutt vil jeg si at informantene mine tok meg med på mange flotte refleksjonsreiser. Og det er flere temaer som ble tatt opp i intervjuene som det hadde vært spennende å forske videre på, blant annet: prestasjonssamfunnet, psykisk helse i skolen og lærerrollens utvikling.

#### 4.9 Forskningsetiske retningslinjer

Tjora (2018, s. 175-176) oppgir at innenfor forskning er det viktig at forskeren viser ansvarlighet ovenfor intervjupersonene. Det er hensyn man må ta både før, underveis og i etterkant av prosessen. I forkant av intervjuprosessen sendte jeg ut informasjonsskrivet mitt til informantene mine (Vedlegg 2). Skrivet inneholdt opplysninger om temaet jeg ønsket å undersøke, formålet med oppgaven, foreløpige sentrale spørsmål, utvalgsriteriene mine til informantene, i tillegg til hvordan opplysningene skulle lagres. Informantene fikk også beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra forskningen. I forkant av utsendelsen av informasjonsskrivet ble prosjektet, informasjonsskriv og intervjuguiden godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg brukte et standard skjema som

informasjonsskriv, som jeg fant på NSD sin hjemmeside. UIT og NSD sine retningslinjer har blitt fulgt for innhenting og lagring av datamaterialet. Godkjenningen fra NSD ligger som vedlegg (vedlegg 1). Da prosjektet ble underkjent, kontaktet jeg informantene mine, og kom med en forespørsel om å få beholde intervjuene frem til oppgaven på nytt hadde blitt evaluert.

I et forskningsprosjekt forventes det at forskeren anonymiserer informantene. Lærerne som deltok, er anonymisert ved at de i oppgaven kun blir omtalt som informant eller lærer. De er derfor ikke gjenkjennbare personer. Anonymisering er spesielt viktig om det er følsomme temaer som blir tatt opp. Forsker sitter på ansvar for at informantene skal føle seg trygge (Tjora, 2018, s. 177). Anonymiseringen av informantene bidrar til denne tryggheten. Hvilke spørsmål forskeren velger å stille, er også en faktor for informantenes trygghet. Jeg stilte ingen spørsmål i intervjuene mine hvor jeg opplevde at informantene vegret seg for å svare. Temaet jeg forsket på var heller ikke et tema jeg oppfattet at informantene synes det var vanskelig å snakke om (Aasen, 2021, s. 49).





## 5. Empiri og analyse

I dette kapitlet presenterer jeg funnene mine i analysen. Som nevnt tidligere bruker jeg Klafkis materiale, formale og kategoriale danningsteori for å undersøke hvilke danningperspektiv lærerne i grunnskolen og i den videregående skole har, og hvordan de tilrettelegger for danning i skolen. Før jeg presenterer funnene mine, vil jeg kommentere at for meg som forsker, var det lettere å kjenne igjen eksempler hvor læreren viser til den materiale danningstradisjonen eller den formale danningstradisjonen. Å kjenne igjen eksempler hvor lærerne viser til et kategorialt danningperspektiv, ser jeg på som urealistisk. Jeg ser derfor på det kategoriale dannelsesperspektivet mer som et ideal, som jeg gjennom analysens funn kan diskutere om skolene klarer å etterleve. Det kategoriale dannelsesperspektivet inneholder både material og formalt dannelsesperspektiv. Ved å tolke undervisningseksempelene lærerne illustrerer (som viser et formalt eller material dannelsessyn) i en helhet, vil funnene mine kunne si noe om forståelsen til lærerne er kategorial. I tillegg til å se om informantenes danningforståelse er kategoriale, kan funnene mine gi en indikasjon om tilretteleggelsen av undervisningspraksisen har et kategorialt dannelsesperspektiv. Gjennom analysen forholder jeg meg derfor i hovedsak til den materiale og den formale dannelsesforståelsen. Kapitlet er delt inn i ulike deler for oversiktens skyld, men skal leses som en helhet og de bygger på hverandre.

Jeg har delt kapitlet inn i tre deler med tilhørende underkapitler. I kapittel en presenterer jeg lærernes opplevelse av dannelsesfenomenet i skolen. Her ønsker jeg å få frem lærernes forståelse av danning- eller dannelsesbegrepet, i tillegg til å redegjøre for lærernes forståelse av dannelsens formål, det vil si hva som er målet med dannelsen. I det andre kapitlet redegjør jeg for hvordan lærerne tilrettelegger for danning i skolepraksisen. Hvordan lærerne tilrettelegger skolepraksisen med tanke på elevenes danning vil også henge sammen med hvilket danningssyn lærerne har (formalt og/eller material). For ordens skyld skiller jeg her mellom skole-, klasse- og individnivå. Det siste kapitlet vil være en form for oppsummering av funnene mine. I tillegg supplerer jeg funnene mine med tilleggsinformasjon som ikke fikk plass i de øvrige kapitlene.

## 5.1 Lærernes opplevelse av dannelsesfenomenet i skolen

I dette kapitlet presenterer jeg lærernes forståelse av danning/dannelses begrepet, og deres oppfattelse av hva som er danningens mål. Jeg har tatt i bruk Klafki for å få en forståelse av hvordan lærerne erfarer fenomenet.

Det første funnet i analysen viser at informantene opplever begrepet danning eller dannelse som vanskelig å forklare. I sine beskrivelser av hva danning *er*, svarer informantene uspesifikt, og de oppgav at det er vanskelig å forklare begrepets innhold og omfang. Jeg opplevde også at beskrivelsene deres illustrerte en «smal» forståelse av danning/begrepet. Informantene omtalte likevel begrepet positivt. Selv om informantene hadde vanskeligheter med å forklare begrepet, opplevde jeg at den enkelte lærer hadde en egen subjektiv opplevelse/erfaring over noen komponenter av danning/begrepet. Jeg begrunner denne antagelsen med at alle lærerne gjennom intervjuene, prøvde å forklare ut fra sine forutsetninger hva dannelse *er*, og svarte på alle spørsmålene jeg stilte dem. Dette samsvarer med Straume (2019) som belyser at alle kan ha en oppfatning over hva danning *er*, som vil være meningsfylt for den personen. Dette sier informant 5:

*Dannelse har med kunnskap å gjøre, det har med moral å gjøre, personlighet og oppførsel (...). Vi snakker om allmenndannelse, dette er minstemålet av hva alle mennesker ønskelig skal besitte (...). Begrepet rommer så mye, og det er vanskelig å forklare det. – Informant 5*

Jeg opplever også, på lik linje med informantene, begrepet danning som vanskelig å forklare. Informantene beskrev at danning blant annet har med identitet, moral, grunnleggende verdier, grunnleggende respekt for andre og samfunnet å gjøre. De beskrev også at elevene må kunne anvende kunnskaper og kompetanser i ulike settinger som en del av dannelsen. I tillegg ser informantene på danning og utdanning som en helhet når det kommer til elevenes allsidige og helhetlige utvikling. Når det kommer til hva som er målet eller formålet med dannelsen, viser analysen at informantene derimot har en klar formening, og er samstemte i sine beskrivelser: Målet med danningen er at eleven skal kunne bli en aktiv deltaker av samfunnet vårt, og en god medborger. Her er noen sitater hvor informant 3, 4 og 6 forklarer fenomenet danning/dannelse:

*Om folk er «dannet» så fungerer de i samfunnet, de har en grunnleggende respekt som bidrar til at de tar en aktiv rolle i samfunnet (...). I skolen handler det mye om å lære elevene hvordan de kan fungere*

*i samfunnet. Dette er det jeg opplever at vi jobber mest med, å «preppe» elevene til voksenlivet, slik at de vil klare seg best mulig. – Informant 3*

*Jeg opplever at dannelse handler om hvem man er, altså litt om identiteten til et menneske (...). I lærerutdanningen så lærte vi om begrepene utdanning og danning litt hver for seg.. Men vi kan også se de helhetlig sammen. Danning er jo å anvende kunnskap, altså det du har lært (...). Ta stilling til hva som er viktig for seg selv og samfunnet – Informant 4*

*Dannelse handler om det å lære seg å forholde seg til ulike mennesker i ulike settinger. Å kunne være fleksibel i måten man opptrer i ulike rom. At man må på en måte kunne forstå de rammene som man er inne i og så opptre på bakgrunn av det da.- Informant 6*

Målet eller formålet med dannelsen er altså at elevene skal bli aktive deltakere av samfunnet vårt. Dette var alle informantene enige om. Akkurat hva som kjennetegner en «aktiv medborger av samfunnet» synes informantene det var vanskelig å svare på. Likevel, i deres indirekte beskrivelser, illustrerte lærerne hva som definerer en aktiv medborger av samfunnet. Lærerne beskrev blant annet ulike kompetanser og egenskaper elevene må tilegne seg: Verdier og holdninger, tenke kritisk, anvende kunnskap, ha en sosial kompetanse, utfordre seg selv, kunne anvende ulike metoder og læringsstrategier, ha en situasjonsfornemmelse og evne selvbestemmelse. Disse egenskapene skal gjøre eleven selvstendig i samfunnet og gjøre hen rustet til å bidra som en aktiv medborger. I tillegg oppgir informantene at elevene må lære om demokrati og medborgerskap. Dette sier informant 3, 6 og 1:

*Elevene skal lære seg å tenke kritisk. Det viktigste for meg (...) er at de alltid tørr å stille spørsmål, om ting de har hørt eller lært. De må ikke ta det «for god fisk». -Informant 3*

*Den settingen i den situasjonen du befinner deg i, tilsier at du må opptre på en bestemt måte. Situasjonsfornemmelse er noe elevene trenger videre i livet. -Informant 6*

*Det å lære om demokrati og medborgerskap, og at elevene forstår hvorfor vi er et demokrati. Hvordan de kan delta i ulike politiske valg. – Informant 1*

I lys av Klafkis (2019, 2021) formale dannelsesteori viser analysen at lærerne beskriver ulike kompetanser som elevene må besitte i sin dannelsesprosess. Den formale dannelsesstradisjonen handler om «trening» av personlige evner og funksjoner uten forbindelse til et innhold (Klafki, 2021). Majoriteten av eksemplene informantene viste til handlet om nettopp å *trene elevens evner* (formalt dannelsesperspektiv), slik at eleven skal kunne bli en aktiv medborger. Analysen viser også eksempler hvor lærerne belyste hvilket

*innhold* de ønsker å formidle til elevene i undervisningen – i det neste avsnittet vil jeg illustrere dette.

Undervisnings*innholdet* som informantene illustrerte i eksemplene sine, hadde flere likhetstrekk. Det som gikk igjen i eksemplene var at innholdet skal være relevant og meningsfylt for elevene, være mangfoldig, vise til fagets egenart, skape demokratiske medborgere, samt at innholdet skal gi elevene gode verdier og holdninger. I tillegg til *demokrati og medborgerskap*, pekte informantene på *bærekraftig utvikling*, og *folkehelse og livsmestring* som viktige temaer å fremme i skolen (LK20s tverrfaglige temaer). Det var likevel vanskelig for informantene å si konkret akkurat hvilket innhold som skulle være dannende på elevene. Dette oppgir informant 5 om hvilken type innhold de presenterer for elevene:

*I geografifaget er det absolutt mye teori man skal igjennom, men det er samtidig lett å gjøre det praktisk, og relevant for elevene. Geografi kan handle om hvor vi bor. Hvor er dette stedet geografisk? Hva jobber folk med her? Hvorfor jobber folk med dette arbeidet, kan det knyttes til hvor vi kommer fra? Ved å bruke nærområdet er det også lettere å plassere seg selv, og eksemplene som blir brukt vil være mer relevante og meningsfulle for oss. - Informant 5*

Et annet eksempel en av informantene hadde var rettet mot historiefaget. Her viste informant 1 til at det er viktig at elevene lærer «*historie*», nettopp for å lære konsekvenser av hva som har blitt gjort tidligere, og hvorfor ting blir gjort som de gjør i dag.

*I historiefaget handler det blant annet om å se på de feilene som har blitt begått før, slik at vi kan unngå å gjøre de samme feilene på nytt. – Informant 1*

Et undervisningsperspektiv med fokus på *innholdet*, viser oss et material dannelsesperspektiv. Under denne danningstradisjonen har man tro på at stoffet i seg selv skal fungere dannende på personen (Klafki, 2021). Jeg opplevde ikke at informantene hadde et ensidig material dannelsesperspektiv. Det virket heller ikke som at lærerne selv var helt sikre på hvilket innhold som vil kunne være dannende. Det er likevel verdt å merke seg at innholdet informantene beskriver skal være *relevant, meningsfylt og skape gode holdninger og verdier som samsvarer med demokratiet vårt*, i tillegg til at det skal passe inn i fagets egenart. Det er kanskje også her problemstillingen med den materiale dannelsesteorien blir tydelig. For hvem er det egentlig som skal bestemme hva som er relevant og meningsfylt for eleven (Klafki, 2021). Dette synes jeg ikke informantene kunne gi et tydelig svar på.

For å oppsummere denne delen, viser informantene til både den formale og den materiale dannelsesstradisjonen i deres forståelse av dannelsesfenomenet. Dette viser at informantenes dannelsesperspektiv ikke er ensidig formalt eller material. Likevel er det verdt å bemerke at majoriteten av eksemplene informantene kom med viser til ulike kompetanser elevene må besitte for å nå dannelsesmålet – altså det formale dannelsesperspektivet. Om dette skyldes at lærerne står sterkere i den formale dannelsesstradisjonen vet jeg ikke. En årsak kan være at det er lettere for informantene å peke ut personlige kompetanser elevene må besitte som en del av deres dannelsesprosess, enn å peke på hvilket innhold som er dannende på eleven. Da informantenes dannelsessyn inneholder både det formale og det materiale dannelsesperspektivet, kan det være fristende å konkludere med at de viser en kategorial dannelsesforståelse. Det kan godt hende at lærernes forståelse er kategorial, men jeg tror ikke tilretteleggelsen av undervisningspraksisen gir oss ett kategorialt dannelsesbilde. Grunnen til dette er at funnene mine i analysen viser nettopp at lærerne, i større grad, praktiserer det formale perspektivet i skolen. Om tilretteleggelsen skal være kategorial må læreren i større grad bruke det *eksemplariske prinsippet* til Klafki (2021, s. 2021), som vil gi lærerne et utvelgelseskriterium til innholdet i undervisningen - som videre vil føre til *dobbelt åpenbaring* for eleven. Jeg vil kommentere at de eksemplene lærerne belyser i analysen, hvor de viser til det materiale perspektivet, inneholder samme tankegang som komponenter av det eksemplariske prinsippet. Jeg vil også kommentere at et av de sentrale målene i LK20 er dybdelæring (NOU, 2015:8, s. 10). Klafkis eksemplariske prinsipp viser også at innholdet i opplæringen skal oppfordre til fordypelse (Klafki, 2021, s. 177-178). I det neste kapitlet viser jeg hvordan informantene tilrettelegger for dannelsesperspektivet i skolen. Med andre ord hvordan lærerne didaktisk fremmer danning av elevene.

## 5.2 Lærers tilretteleggelse av skolepraksisen i et dannelsesperspektiv

I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan informantene tilrettelegger for dannelsesperspektivet i skolen, og hvilke faktorer de anser som viktige i elevenes dannelsesprosess. Også i dette kapitlet bruker jeg Klafkis (2019, 2021) dannelses teorier for å tolke lærers dannelsesforståelse. For ordens skyld har jeg valgt å skissere funnene i tre ulike nivå: skole-, klasse- og individnivå. Selv om jeg har valgt å skille nivåene, vil de henge sammen og være gjensidig avhengig av hverandre. For å illustrere dette viser jeg til Bronfenbrenners (1981) miljømodell som beskriver hvordan ulike miljøer på forskjellige nivåer påvirker hverandre. Ut

fra denne modellen kan jeg derfor konkludere med at miljøer som klasserommet, skolegården og hjemmet vil påvirke hverandre. I tillegg vil også læreplanen, foreldrenes utdanning/arbeid og storsamfunnet generelt også påvirke elevens dannelsesprosesser.

Analysen viser at på alle nivåene, altså på skole-, klasse- og individnivå, er det flere ulike faktorer som informantene oppgir er viktige for elevenes utvikling. Faktorene fremstiller hva som er viktig for elevens dannelsesprosess. Lærernes danningssyn, læreplanen og elevens forutsetninger legger rammene for elevens dannelsesprosess. I tillegg oppgir lærerne at lærerens relasjonskompetanse og klasseledelse er viktig for å bygge et trygt og godt læringsmiljø rundt eleven, noe som er elementært for alle utviklingsprosesser. Den faktoren som lærerne ser på som en av de viktigste er: *Alle elevene er forskjellige og har forskjellige behov og utfordringer, og lærerne må ta hensyn til den enkeltes individualitet.* Dette sier informant 3:

*Det finnes ikke bare en måte, det må jo gjøres med tilpasning. Det finnes ikke bare en oppskrift. Det er jo alt etter hvilken elev du har med å gjøre.. For å sette det litt på spissen, har jo noen elever veldig tett oppfølging hjemme, og har med seg gode verdier til skolen. Dette gjør skolehverdagen lettere. Andre elever kan komme fra «umøblerte hjem», og trenger mye mer veiledning og støtte, for i det heletatt å fungere på skolen. - Informant 3*

Det finnes et stort mangfold i dagens skole. Dette mangfoldet er en viktig ressurs for læring, men informantene oppgir at praksisen ofte byr på utfordringer. Informantene oppgir at de ikke alltid føler de strekker til, og at mye av utfordringen ligger at de har store klasser, lite tid og ressurser. Faglig skal læreren tilrettelegge for de svakeste, gjennomsnittet og de sterkeste elevene. Læreren skal kunne motivere alle elevene med sine ulike interesser, etnisitet, religion og modenhet. I tillegg skal læreren løse daglige konflikter og utfordringer som oppstår, samt jobbe proaktivt for å skape gode relasjoner og et godt klassemiljø. I lys av Klafkis (2021) kategoriale dannelsesteori og det eksemplariske prinsippet, vil elevens dannelsesprosess til selvstendig læring blant annet være avhengig av at undervisningen tilrettelegges til elevens psykomotoriske, kognitive, sosiale og moralske utviklingstrinn.

Som dette kapitlet illustrerer, er det mange komponenter lærerne må ta hensyn til i skolepraksisen. I likhet med Andresen (2020), peker også informantene på *elevfaktorer*, *systemfaktorer* og *situasjonsfaktorer* som er med på å legge rammene i undervisningen. Jeg jobber som nevnt også som lærer, og erfarer i likhet med informantene at jeg ikke alltid føler

jeg strekker til, og at «brannslukning» av ulike konflikter stjeler mye undervisningstid. Det er selvfølgelig læring for elevene dette også, men i lys av læreplanens resultatorienterte skole (Engelsen, 2020) er det jo interessant å stille seg spørsmålet om hva elevene sitter igjen med. I kapittel 6.3 vil jeg beskrive ytterligere informantenes erfaringer av utfordringer og muligheter med skolepraksisen i et dannelsesperspektiv. Først vil jeg illustrere hvordan informantene beskriver tilretteleggelsen av dannelsesperspektivet (og utdanningsperspektivet) på skole-, klasse- og individnivå og hvilke faktorer de anser som viktige på de ulike nivåene.

### 5.2.1 Skolenivå

Analysen viser at på skolenivå handler tilretteleggelsen for elevenes dannelsesprosess om en helhetlig innsats fra alle aktører i skolen. Dette synliggjør at den enkelte læreren ikke skal stå alene om elevens utvikling, men at det er et felles samarbeid – både med aktører i skolen, men også samarbeidet med elevens foresatte. I et fungerende ressursteam kan det jobbes med både faglige læring og sosial læring. Dette sier informant 2:

*Vi har jo et veldig bra ressursteam på skolen som elevene kan disponere (...) En ting vi ikke har nok av i skolen er tid. Man skulle alltid hatt litt mer tid. (...) Så da er det både fint og viktig at vi har flere instanser på skolen, og flere ressurser som kan hjelpe. - Informant 2*

Skolen vil på mange måter fungere som et eget samfunn for elevene, hvor de rustes til å bli klare for storsamfunnet. I lys av Strays (2011) inndeling av strategier som omhandler prosessen til dannelsesresultatet, lærer elevene på mange måter GJENNOM danning. På dette nivået handler det ikke direkte om tilretteleggelsen av undervisningen i klasserommet, men indirekte – ut fra hva lærerens arbeids på individ- og klassenivå. Både hvilke kompetanser læreren velger at elevene øver seg på, og hvilket innhold som presenteres i klasserommet, FOR og OM danning. Dannelsesresultatet avhenger derfor av en samlet sum av det som foregår på både individ- klasse- og skolenivå.

Analysen viser at faktorer som informantene trekker frem som viktig på skolenivå er: Et overordnet reglement på skolen, ressursteamet rundt elevene og fellers dager, arrangementer, samhold og lokale forskjeller på de ulike skolene. Skolenivået er det som er *felles* for alle elevene på skolen. Lærerens rolle er å veilede og tilrettelegge for elevens positive utvikling, samt være gode rollemodeller. Tilretteleggelsen foregår både på fellesdager/fellesopplegg på skolen, men kanskje enda viktigere i frileken og hverdagen i skolen. Det er frileken og

hverdagen elevene møter hver dag i skolen, ikke temadagene. Nedenfor vil jeg beskrive hvordan de ulike faktorene kan påvirke elevenes dannelsesprosess.

Reglementet skal sette en standard på skolen for hvordan vi behandler hverandre, ikke bare blant elevene, men også lærerne. Ved å være gode eksempler, kan læreren påvirke elevenes holdninger og verdier positivt. For å skape et godt skolemiljø må det finnes en gjensidig respekt og inkludering blant skolens aktører. Reglementet gjør også skolen tryggere, og vil derfor ha positiv effekt på skolemiljøet. Dette sier informant 1:

*Vi er jo med på å sette en standard på skolen. (...) Og vi kan ikke tvinge elever til å være venner (...), men vi kan ha nulltoleranse mot mobbing, og passe på at ingen skal bli utestengt. Dette ved å oppfordre elevene til å involvere alle og inkludere. (...) Vi lærere setter også et eksempel ved at vi behandler elevene likt, og at alle lærere blir behandlet likt. Det skal ikke være noe forskjellsbehandling. (...) Det skal være en gjensidig respekt mellom både lærer-elev, elev-elev og lærer-lærer. - Informant 1*

Felles fagdager og arrangementer kan ha forskjellig læring og fokus. Under slike dager utgår den normale undervisningen. Slike dager kan åpne opp trinnene og klassene på tvers, slik at elevene vil bli kjent med elever i andre trinn og klasser. Elevene vil derfor måtte utfordre seg på en annen måte. Fokuset kan være at elevene skal bli kjent med hverandre, hvor de får bygget relasjoner og øvd på den sosiale kompetansen sin. Valg av innholdet i fellesdagen eller arrangementet kan også fremme et fag eller et viktig tema. Om temaet er fokuset, altså undervisningsinnholdet, fremmer dette et material danningssyn (Klafki, 2021). I eksemplet nedenfor peker informant 2 på FN som et mulig tema, samt de tverrfaglige temaene i LK20. I det kategoriale dannelsesperspektivet er blant annet *solidaritet* et sentralt mål (Klafki, 2021). FN er en naturlig inngang får å nå dette målet.

*Vi har blant annet mye fokus på FN og FNs arbeid, og ulike nasjonaliteter på skolen. Når vi har prosjekter som flere trinn er med på, blir både elevene og lærerne kjent med elevene på andre trinn. (...) med tanke på den nye læreplanen og tverrfaglige temaer som skal gjennomsyre alle fag, passer det også å legge til et prosjekt til slike dager som elevene kan jobbe med. - Informant 2*

FN er et av flere temaer som skolen jeg selv arbeider på også bruker som undervisningsinnhold. Fra min egen arbeidserfaring som lærer vil jeg kommentere at skolene og lærerne tar i bruk merkedager som FN-dagen, Samenes nasjonaldag, TV-aksjonen og



lignede som undervisningsinnhold. Temaene som blir valgt ut er ikke tilfeldige, og det ligger argumenter bak disse valgene.

For å oppsummere dette kapitlet, fungerer skolen som et miniatyrsamfunn. Her får elevene muligheten til å praktisere sin dannelse gjennom sin egen deltakelse på skolens hverdager og fellesdager. Elevene lærer da GJENNOM danning, dannelsesresultatet henger likevel sammen med hvordan elevene dannes på klasse- og individnivå. Lærernes rolle på dette nivået handler om temaarbeid, det å være gode forbilder og veiledning og tilretteleggelse. Selv om temadager og reglement gir oss et *innhold* på hva elevene skal lære i et material dannelsesperspektiv, er det hverdagen elevene vil møte oftest. I frileken ute stilles det krav til elevenes sosiale kompetanse for at de skal kunne få mulighet til å delta. Elevene skal også skaffe seg venner på skolen, dette stiller også krav til elevens sosiale kompetanse – altså et formalt perspektiv. Likevel er det viktig at elevene vet hva som kjennetegner en god venn og et sunt vennskap. De må vite hva en god venn er, for å kunne være en selv, og skape gode holdninger og verdier om vennskap. I analysen synes jeg det er vanskelig å si om det er *innholdet* eller *treeningen* av evner, altså et materiale- eller det formale dannelsesperspektiv lærerne vektlegger på dette nivået. Om man skal lære GJENNOM dannelse, i et kategorialt dannelsesperspektiv, avhenger det at elevene også lærer OM danning (material perspektiv) og FOR danning (formalt perspektiv).

### 5.2.2 Klassenivå

Analysen viser at på klassenivå handler tilretteleggelsen i stor grad om det faglige, sosiale og det praktiske i klasserommet. I kapittel 6.1 viser funnene mine at den faglige tilretteleggelsen - altså den didaktiske tilretteleggelsen, i et dannelsesperspektiv, inneholder både det formale og det materiale dannelsesperspektivet (der det formale perspektivet står noe sterkere).

Informantene oppgir også at læreplanene og fagets kompetansemål er styrende for det faglige innholdet, i tillegg til at tid og ressurser påvirker praksisen – altså *systemfaktorer*.

Sosialt handler tilretteleggelsene på klassenivå om å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene. Lærerne oppgir at for å bygge et godt læringsmiljø trenger læreren kompetanse i relasjonsbygging og klasseledelse. Læreren skal bygge relasjon til elevene sin, en elev-lærer-relasjon. Hen skal også legge til rette for at elevene skal kunne bygge gode relasjoner seg imellom, elev-elev-relasjon. For å skape en god relasjon til den enkelte elev må læreren blant

annet vise interesse for hen og anerkjenne eleven for den eleven er. Lærerne oppgir også at det er læreren sitt ansvar å skape relasjonen. Dette sier informant 5:

*Relasjonen mellom lærer og elev er den viktigste relasjonen i skolen. I tillegg er relasjonen mellom elev og elev viktig (...). Skolen skal være en trygg arena hvor elevene skal føle seg akseptert og føle seg anerkjent!! Dette uavhengig av hva eleven mestrer av fag eller av det sosiale. Dette må ligge i bunnen tenker jeg, at eleven føler at relasjonen til læreren er såpass god og trygg, at vedkommende tørr å prestere, eller tørr å ikke prestere. Denne relasjonen må være en base. (...) Dette vil bidra til elevens positive utvikling. - Informant 5*

For å skape et godt klassemiljø forutsetter det at læreren er en tydelig klasseleder og har klare regler og retningslinjer i klasserommet, i tillegg til relasjonskompetansen. Læreren skal være en trygg og stabil voksenperson, og være et godt eksempel for elevene. Dette sier informant 2:

*Lærerne må stå frem som gode eksempler på hvordan vi snakker til hverandre, både når vi er på skolen og utenfor. Hvordan man skal oppføre seg osv. (...) Det er derfor viktig å øve på dette. Gjennom gruppearbeid får elevene øvd seg på å bruke den sosiale kompetansen. - Informant 2*

I lys av Klafkis (2021) danningsteori, vil det å øve seg på å bruke den sosiale kompetansen omhandle det formale dannelsingsperspektivet. Jeg tror likevel at om jeg hadde spurt informantene om *hva som kjennetegner en god relasjon*, hadde jeg fått mange gode svar. Som nevnt tidligere er jeg selv lærer, og vet med sikkerhet at *vennskap, samarbeid, konfliktløsning* og lignende temaer har fått stor plass som temaer i grunnskolen i skolens undervisningsinnhold, spesielt for de yngste elevene.

Den praktiske tilretteleggingen handler om systemfaktorer, situasjonsfaktorer og elevfaktorer som påvirker undervisningen. Informantene oppgir at majoriteten av elevene i klassen er med på å «bestemme» hva undervisningstiden blir brukt til. Her er det også slik at ofte blir de «svakeste» elevene prioritert. Dette gjelder både når det handler om faglige og utenom-faglige utfordringer. Tid og ressurser er også noe som vil prege tilretteleggelsen av undervisningen, noe informantene oppgir at de har altfor lite av. Den praktiske tilretteleggingen handler om å nå alle elevene. Informantene varierer derfor undervisningsmetodene sine, både for å holde interessen og motivasjonen til elevene oppe, men også for at elevene skal få kunne øve på ulike metoder. Dette sier informant 5:

*Jeg prøver bevisst å variere undervisningsmetoder, (...) både med selvstendig arbeid og gruppearbeid (...). De får både praktiske og teoretiske oppgaver. Noen ganger må de finne svaret selv, andre ganger foreleser jeg (...) Ved å variere undervisningsmetodene jeg bruker ønsker jeg å nå alle elevene.*

- Informant 5

Informant 5 oppgir også at selv om undervisningen har et planlagt mål som ikke handler om elevens dannelse, betyr ikke dette at den ikke kan være dannende på eleven. Hva som påvirker oss vil være individuelt ut fra blant annet interesse, motivasjon, modenhet og miljø. Dette sier informant 5:

*Jeg prøver også å huske å være bevisst på at det ikke alltid trenger å være et faglig fokus. Når vi lærere f. eks legger opp til varierte undervisningsmetoder, gagner det ofte det faglige samtidig som det gagner læringen til elevene. Men det har jo også mye annen læring med seg, det er med på å «danne» mennesker og «danne» ungdommen tenker jeg. Altså dannende undervisning kan være bevisst, men er ofte ubevisst. (...) Dannelsesaspektet kommer på en måte i tillegg. - Informant 5*

For å oppsummere handler tilretteleggelsen om faglige, sosiale og praktiske vurderinger i klasserommet. Lærerne må gjøre vurderinger ut fra *elevfaktorer*, *strukturfaktorer* og *systemfaktorer*. Faktorene er derfor med på å styre mye av den undervisningen som foregår inne i klasserommet. I tillegg er det viktig for elevenes utvikling at lærerne besitter kompetanse i relasjonsbygging, god klasseledelse, at de arbeider for et trygt og godt klassemiljø og at de setter et godt eksempel for elevene. I det neste kapitlet skal jeg redegjøre for individnivået.

### 5.2.3 Individnivået

På individnivå handler tilretteleggelsen først og fremst om elevfaktorer knyttet til den enkelte eleven, hvordan skolesystemet og læreren møter elevens behov og forutsetninger og et proaktivt skole-hjem-samarbeid. I tillegg til at læreren klarer å bygge en god relasjon til eleven. Det stiles derfor krav til lærerens kompetanse om å bygge sterke relasjoner.

For å danne gode relasjoner oppgir informantene at eleven må føle at læreren er interessert i eleven og at hen blir akseptert og anerkjent for den eleven er. Dette er et kontinuerlig arbeid som må vedlikeholdes. Informantene oppgir at å skape trygge elever er positivt for all læring for eleven. Det er også viktig med et godt samarbeid med hjemmet, slik at læreren kjenner til eventuelle utfordringer. Lærerne belyser at det er viktig med et proaktivt hjem-skole-samarbeid, ved å skape gode relasjoner i «fredstid» er det lettere å løse konflikter senere.

Informantene oppgir at de også er pålagt å gjennomføre både elevsamtaler og utviklingssamtaler 2 ganger i året. Dette sier informant 1:

*Vi har elevsamtaler og utviklingssamtaler. Her kan vi snakke med eleven og foreldre, både om fag og andre ting. Det er jo avhengig av situasjonen til eleven, om hva som blir tatt opp på en samtale. -*

Informant 1

Informantene oppgir at de er opptatt av å kartlegge elevenes sterke sider og deres mindre sterke sider – for videre å kunne veilede dem og tilrettelegge for god utvikling. Om elevene eksempelvis har det er vanskelig faglig eller sosialt, er det viktig at hen stoler på læreren sin og deler denne opplevelsen. Læreren og eleven kan da sammen komme med en løsning på utfordringen. Informantene oppgir at eleven også må tørre å gå ut av komfortsonen sin, men at dette kan tilrettelegges for å få en naturlig gradering. Dette sier informant 1:

*Elevene skal utvikle og videreutvikle de ferdigheter. Vi tar utgangspunkt der de står. Det er sånn at alle har ting de kanskje ikke er gode på, og det handler også litt om elevens selvtillit og dannelse. (...) Elevene må utfordre seg selv. Eksempelvis om eleven er redd for å snakke foran store folkemengder, bør man starte med å ta tak i denne utfordringen. Man kan starte med å utfordre eleven på å være mer delaktig i timen, og rekke opp hånden. Når eleven er blitt mer komfortabel, kan man utfordre eleven til å holde fremføringer for hele klassen, eventuelt en mindre gruppe. (...) Dette vil gi eleven mestringfølelse når han klarer det og gjøre eleven mer selvstendig. - Informant 1*

Informant 4 oppgir at elevene må lære å ta del i sin egen utvikling og læring. Hen viser til «egenutvikling» som de bruker på hens skole. Elevene skal være med på å sette sine egne mål for faget og sin egen utvikling. Læreren skal bidra med å veilede. Dette gjør at elevene får mer medbestemmelse og vil også bli mer bevisste på sin egen læring. Når eleven har et eierskap til målene sine, kan dette styrke elevens motivasjon. Dette sier informant 4:

*Vi bruker «egenutvikling». Her ber vi elevene ha personlige målsettinger i forhold til det vi jobber med. (...) De har jo også faste målsettinger som ferdighetsmål, holdningsmål og kunnskapsmål, men vi prøver å gi elevene mer eierskap over målene. Elevene er derfor med på å lage målene, slik at de blir mer ut fra egne forutsetninger. (...) Det blir personlige mål, og de får være med på å bestemme hva de vil videreutvikle. Det er mye læring i å ta ansvar over egen læring. (...) Dette gjør jo også målene mer individuelle, som gjør at det blir rom for individualisering i undervisning. Individualisering er jo et av undervisningsprinsippene i KAMPVISE [Konkretisering, aktivisering, motivering, progresjon, variasjon, individualisering, samarbeid, og evaluering]. - Informant 4*

For å oppsummere dette kapitlet opplever jeg at på individnivå handler lærerens arbeids mest om det proaktive arbeidet med hjem-skole, relasjonsbygging med elevene, å bevisstgjøre elevene på deres styrker og hjelpe dem med å ta tak i utfordringene sine. Læreren oppfordrer og oppmuntrer eleven til å ta del i sin egen læring og utvikling. I lys av Klafkis (2021) danningsteori viser eksemplene jeg trekker frem et formalt dannelsesperspektiv. Min opplevelse av lærerens forståelse på individnivå er likevel at det handler om å ta utgangspunkt i elevens behov. Om det handler om kompetansemangler, vil dette være utgangspunktet å jobbe med. Om det derimot handler om verdier og holdninger vil dette være lærerens fokusområde.

### 5.3 Skolepraksisen i LK20 skolen

I dette kapitlet vil jeg oppsummere funnene mine som jeg har beskrevet i de øvrige kapitlene i kapittel 5. Altså hvilken dannelsingsforståelse, i lys av Klafkis danningsteori, informantene har, samt hva informantene ser på som essensielt i forhold til elevenes utvikling og hvordan de tilrettelegger skolepraksisen i et dannelsesperspektiv. I tillegg illustrerer jeg hvilke utfordringer lærerne erfarer med arbeidet. Jeg har for ordens skyld delt kapitlet inn i to deler. Den første delen viser jeg til funnene for hvordan informantene erfarer danning og deres syn på fenomenet, og hvordan de tilrettelegger for dannelsesfenomenet i lys av Klafkis dannelsesteori i skolen. I den andre delen viser jeg til faktorer lærerne oppgir som utfordrende i dette arbeidet. I tillegg til elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer jeg allerede har belyst, supplerer jeg med noen flere.

#### 5.3.1 Danning/dannelse i dagens skole

Analysens funn viser at lærerne er enige om hva som er målet eller formålet med dannelsen – at elevene skal kunne bli aktive medborgere av samfunnet. Akkurat hva danning/dannelse *er*, synes de derimot det er vanskelig å forklare. Selv om selve begrepet er vanskelig å forklare, klarer lærerne å sette ord på komponenter som inngår i dannelsen til elevene.

I lys av Klafkis dannelsesteorier peker funnene mine på at majoriteten av eksemplene lærerne viser til da de redegjorde for dannelsesfenomenet i skolen, viser et formalt dannelsesperspektiv, både på individ-, klasse- og skolenivå. Det formale perspektivet speiler seg i kompetanseciklusen i lærernes eksempler. Kompetanser elevene trenger for å nå formålet med dannelsen, å kunne bli en aktiv medborger av samfunnet. Kompetansene lærerne pekte

på var i hovedsak de samme, blant annet: Sosial kompetanse, anvende kunnskap, kritisk tenkning, situasjonsfornemmelse og demokratiske holdninger og verdier.

Lærerne viste også til det materiale dannelsesperspektivet, selv om det var færre eksempler som gikk på innholdet i undervisningen. Grunnen til dette kan ha sammenheng med kritikken til de materiale teoriene – at det er vanskelig å konkret fortelle hvilket innhold som er dannende på elevene. Noen kriterier gikk likevel igjen i undervisningsinnholds-eksemplene til lærerne: Innholdet skal være relevant, meningsfylt og skape gode holdninger og verdier som samsvarer med demokratiet vårt, i tillegg til å passe inn i fagets egenart. Informantene pekte også på de tverrfaglige temaene: Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring som viktige temaer i dagens samfunn. Som nevnt, da informantene både viser til formal og material dannelsesforståelse, kan dette indikere at deres forståelse er kategorial. Likevel tror jeg ikke den praktiske tilretteleggelsen av undervisningen er kategorial – dette vil jeg diskutere i drøftingen.

Lærerne peker på at det er et felles ansvar for alle aktører på skolen, i tillegg til et godt skole-hjem-samarbeid, å ta vare på og veilede elevene. Lærerne oppgir at de, innenfor mulige rammer, gjør tilpasninger for å ivareta den enkelte elevs forutsetninger og behov.

Tilpasningene foregår på ulike nivå, blant annet på skolenivå, klassenivå og på individnivå. Rammene som styrer mye av undervisningen er elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer. I tillegg til at de må forholde seg til ulike forskrifter, lovverk, læreplaner, kompetansemål og forventninger fra foresatte og samfunnet. Lærerne belyser også at faktorer som klasseledelse, en god og trygg lærer som kan relasjonsbygging, og et stabilt og bra klassemiljø er viktig for elevens utvikling. I det neste avsnittet vil jeg tydeliggjøre utfordringene lærerne belyser med skolepraksisen. I likhet med Andresen (2020) ønsker jeg å dele de inn i elevfaktorer, systemfaktorer og situasjonsfaktorer.

### 5.3.2 Elevfaktorer, systemfaktorer og situasjonsfaktorer

Analysen viser flere faktorer som informantene peker på som påvirker skolepraksisen og arbeidet med elevenes dannelse og utvikling. I likhet med Andresen (2020) deler jeg funnene inn i elevfaktorer og systemfaktorer. Jeg har valgt å ikke redegjøre for situasjonsfaktorer, da jeg ikke opplever at disse eksemplene kom like tydelig frem i intervjuene. Jeg vil starte med å redegjøre for analysens systemfaktorfunn.

*Systemfaktorene* omhandler faktorer som kan begrense (eller berike) lærerens handlingsrom (Andresen, 2020). Den første faktoren jeg vil gjøre rede for er LK20. Læreplanen, LK20 er den fungerende læreplanen i skolene. Informantene er positive til den nye læreplanen, men oppgir at det tar tid å sette seg inn i en ny læreplan. De bruker både tematid, fellestid og kompetansedager på viktige temaer som inngår i læreplanen, men å få satt seg inn i innholdet, og formidlet det ut i planleggingen og undervisningen tar tid. Læreplaner er et verktøy som lærerne benytter, men de kan også komme litt brått på i en allerede hektisk hverdag. Det er derfor ønskelig at det hadde vært mer tid til felles og individuelt, å kunne sette seg inn i læreplanene på skolen, oppgir informantene.

Lærerne viser i tillegg, i likhet med Andresen (2020) at de opplever at kompetansemålene ofte «vinner» over dannelsesidealet, ettersom det er disse elevene måles etter. Informantene oppgir at dette vil påvirke skolepraksisen, og gå ut over dannelses-perspektivet. Dett sier informant 5:

*Dannelse blir trukket frem som et viktig og overordnet begrep, samtidig som sluttproduktet er en eksamen hvor de blir målt i faglige-kunnskaper. Det har jo skjedd så mye i skolen med fagfornyelsen, men sluttproduktet er fortsatt det samme. Det blir derfor et misforhold mellom det kunnskapspolitikken forventer skal inn i fagene, samtidig som elevene også drilles frem mot eksamen. - Informant 5*

Grunnen til at kompetansemålene ofte vinner over dannelsesidealet i skolen er blant annet *tid-* og *ressurser-*faktoren. Disse to systemfaktorene påvirker i stor grad prioriteringene lærerne må gjøre på daglig basis. Lærerne oppgir at elevene har et stort pensum som de skal igjennom på kort tid, i tillegg er de få lærere på antall elever med ulike forutsetninger og behov, noe som gjør oppgaven vanskelig.

En annen systemfaktor som kom tydelig frem i intervjuene mine er «lærerrollen». Informantene oppgir at lærerrollen har endret seg. De beskriver sin egen rolle som mer kompleks enn tidligere og at den er tildelt «flere» arbeidsoppgaver og roller. Det er likevel noe ulik oppfatning blant informantene i hvilken grad de opplever at dette påvirker deres arbeid. Dette sier informant 5:

*Tidligere kretset lærerrollen mer rundt faget og meg som fagformidler. Nå har rollen blitt mer komplisert, og inneholder flere roller, i en rolle. Altså at man er oppdrager, man er psykolog, man kan være venn, man kan være den eneste voksne som en ungdom har å forholde seg til, man kan være sjelesørger, ja du har mange roller. - Informant 5*

En annen systemfaktor som lærerne peker på, og som kan sees i sammenheng med den enkelte elevs behov og forutsetninger er hvordan skolesystemet fungerer. I skolen skal alle igjennom det samme «nåløyet». Det er forventet en viss oppførsel av elevene.

Kompetansemålene gir oss et bilde av hva som forventes av den enkelte elev i hvert fag og på hvert trinn. Informantene oppgir at grunnen til at skolesystemet er bygd slik det er, er for å gi elevene de samme byggesteinene og da de samme mulighetene videre i livet. De påpeker likevel at skolesystemet, operativt i dag, ikke passer like godt for alle elevene. Dette sier informant 3 og 1:

*Det ligger jo forventninger til eleven. Vi lærere må veilede dem. (...) på skolen ligger det en del forventninger til eleven, forventninger om en viss oppførsel, en viss «velvilje». - Informant 3*

*Elevene igjennom hele grunnskolen lærer det mest grunnleggende av «alt». Mye av det de skal lære er relevant for mange, men ikke alt de lærer. De finner da ingen motivasjon til dette. På den måten vil ikke skolen være tilrettelagt for alle, for alle skal igjennom det samme «nåløyet». (...) Og sånn må det jo nesten bare være, de skal jo ha de samme mulighetene. (...) Ikke alle er like teoretisk anlagt. Noen er mer praktisk anlagt enn andre. – Informant 1*

*Elevfaktorene* informantene trekker frem handler om individuelle elevfaktorer, men også klassefenomen-faktorer. Informantene oppgir at i det enkelte klasserommet påvirker elevene i elevgruppen hverandre. I eksemplet nedenfor snakker informant 6 om fenomenet *prestasjonssamfunnet*. Informant 6 påpeker at alle klassene han har vært lærer i har vært ulike. Elevgruppen i klassen vil påvirke læringsmiljøet. I noen tilfeller kan dette være positivt, i andre tilfeller negativt. Dette sier informant 6:

*Jeg har hatt forskjellige klasser opp gjennom årene. Og jeg kjenner jo selvfølgelig ikke til hele elevmassen på skolen. Men jeg opplever at fenomenet ikke bare er på et individnivå, men også på kullet. Et klassenivå. Elevene vil jo alltid sammenligne seg med hverandre. - Informant 6*

Informant 5 oppgir at det også finnes generasjonsforskjeller i skolen – elevgruppen i skolen i dag har andre utfordringer enn tidligere. Utfordringene omhandler selvbilde og selvtillit. Om dagens generasjon av elever har ett dårligere selvbilde enn tidligere generasjoner er vanskelig å svare på, da det er umulig å sammenligne to ulike subjektive erfaringer. Det vi derimot kan sammenligne er hvordan sosiale medier og andre nye utfordringer, kan påvirke dagens generasjon. Dette sier informant 5:



*Jeg tror det er mer komplekst å være ungdom i dag, enn tidligere. Da tenker jeg mest på sosiale medier og internett. Hvordan elevene, og hvordan vi eksponerer oss selv. Jeg tror det var enklere før. (...) Nå er alt mye mer synlig. (...) Elevene får sjeldent koblet av. Det er jo mange ting vi senere i livet lærer at ikke betyr så mye, men som er viktig for ungdommen. Jeg tror nok også at de er redd for å gå glipp av ting. - Informant 5*

I tillegg påpeker informantene at det er et større mangfold i skolen i dag enn tidligere. Verden blir mindre og mindre og befolkningen består blant annet av ulike etnisiteter, kulturer, religioner og kjønn som skaper flere ulike meninger og interesser, men også holdninger og verdier. Elevene blir også påvirket av miljøet i hjemmet og blant venner. Hjemmet eleven kommer fra er derfor også en elevfaktor som læreren må ta høyde for. Informantene oppgir at elevene kommer fra varierte hjem. De tar med seg holdninger og verdier de lærer hjemme tilbake til skolen. Dette sier informant 3:

*En av de større utfordringene vi har, er holdninger elevene har med seg hjemmefra. Disse vil jo påvirke eleven, det er derfor viktig at foreldrene tenker på hvordan de legger frem sine holdninger. (...) Og at foreldrene tar sin del av oppfølgingen. Arbeidsoppgaver som det forventes er i balanse med hjemmet, kan fort bli prasket over på skolen. (...) F. eks det med grensesetting, noe som er en viktig del av dannelsesprinsippet. Noen elever har grenser kun på skolen, og lite i hjemmet. - Informant 3*

Informant 3 oppgir også at det som kanskje stjeler mest tid i klasserommet er ulike utenom faglige-kriser som elevene går igjennom. Spesielt på ungdomsskoletrinnene peker han på dette som et kjent fenomen. De er i en usikker alder, det er mye som endrer seg både rent kroppslig og mentalt. Informanten oppgir at denne «brannslukkingen» som hen kaller det, er den største jobben i skolen. Men at den kan forebygges ved proaktivt arbeid Dette ved å styrke relasjonene med eleven, bli kjent med elevens interesser og bygge et godt læringsmiljø. Dette sier informant 3:

*Jeg opplever spesielt i 9. klasse, at det er andre ting enn selve faget som vi bruker mest tid på. Fordi det er så mye som skjer med elevene, både rent kroppslig, og ikke minst mentalt. Vi driver med mye «brannslukking» av kriser, enten det er hjemme, med venner, eller i idretten. Dette er ting som tar fokuset bort fra fag og skole. Jeg vil likevel si at dette er en viktig del av opplæringen. Om vi ikke «slukker» disse krisene, vil det bli vanskelig for eleven å utvikle seg videre. Derfor er brannslukning kanskje den viktigste jobben (...) Selv om vi helst skulle ha forebygget den, med et proaktivt arbeid. - Informant 3*



## 6. Diskusjon

Lærere og læreplanen trekker frem dannelse som en av skolens hovedoppgaver. Skolen skal bidra til elevens danning, så vel som utdanning. Dette er skolens samfunnsmandat skjenket til skolen av samfunnet. Men hva er egentlig danning? Hvordan forstår og tilrettelegger lærerne for fenomenet? Og hva sier egentlig fagfornyelsen om begrepet danning? Spørsmålene er mange, og de ledet meg inn på problemstillingen:

### **Hvilket danningssyn har lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen etter innføringen av LK20?**

I tillegg til problemstillingen har jeg forskningsspørsmålene:

- 1. Hvordan legger LK20 til rette for danningsperspektivet i skolen?*
- 2. Hvilke av Klafkis former for danning praktiserer lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen? Material, formal eller kategorial danningsteori?*

I denne delen av oppgaven skal jeg diskutere funnene mine, i lys av tidligere forskning, teori, lovverk og forskrifter. I tillegg til spørsmålene jeg stiller ovenfor, har det dukket opp flere spørsmål igjennom oppgaven som jeg ønsker å løfte frem i drøftingen, blant annet: *Hva er en god samfunnsborger? Trenger vi et nytt danningsbegrep? Har lærerne kompetanse, tid og ressurser til å klare alle oppgavene samfunnet pålegger dem? Hvilket danningssyn fremmes i LK20? Hva inngår i lærerrollen? Og leser lærerne læreplanen?* Jeg sitter på ingen måte på en fasit til disse spørsmålene, og jeg kommer heller ikke til å komme med en konklusjon for hver enkelt av dem, men jeg synes de er interessante å ta med i diskusjonen, for videre å kunne svare på problemstillingen min.

For å svare på problemstillingen har jeg tatt i bruk en diskursanalytisk tilnærming. Jeg har valgt å benytte Bernstein (1996) sine begreper: regulativ diskurs og undervisningsdiskurs, for å kunne analysere på flere nivåer. De regulative diskursene mine er NOU 'er, stortingsmeldinger og vitenskapsartikler i kapittel 2: Tidligere forskning, i avhandlingen. Undervisningsdiskursene mine er empirien min fra intervjuene med lærerne, sett i lys av Klafkis tre danningsteorier.

For oversiktens skyld deler jeg kapitlet inn i tre deler, men jeg ønsker at leseren leser de som en helhet. I den første delen vil jeg diskutere, med referanse til de regulativ diskursene og

undervisningsdiskursen i oppgaven, hvilken forståelse av fenomenet danning vi finner i dagens skole. I den andre delen vil jeg diskutere om det som blir gjort i skolen i dag, gir elevene en helhetlig dannelse – altså om skolen i dag klarer å etterleve skolens samfunnsmandat, i lys av Klafkis danningsteori, Hellesnes dannelsesbegrep og oppgavens vitenskapelige artikler. I den tredje delen oppsummerer jeg drøftingen og svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

## 6.1 Hva er danning og dannelsens mål i dagens skole

«Det som gjør menneskets natur *menneskelig*, er at menneskenaturen er noe annet, noe mer enn ren natur. Det finnes en ide om at mennesket kan bli noe mer enn det i utgangspunktet *er* – noe kvalitativt bedre enn sitt naturlige selv. Dette er en typisk dannelsesidé» (Hannah Arendt i Straume, 2019, s. 15).

Jeg har tidligere stilt spørsmålet: *Hva er egentlig danning?* Dette er et spørsmål jeg har stilt meg selv gjennom hele prosessen, og jeg klarer fortsatt ikke å komme med ett entydig svar som jeg er fornøyd med. Jeg opplever begrepet noe frustrerende - ikke bare gjennom forskningen og teoriene jeg har lest, som viser at forskning på danning er uendelig stort (Straume, 2019, s. 17), men på grunn av forventningene dette abstrakte begrepet bærer med seg. Begrepet trekkes også frem som en av hovedoppgavene til skolen. Likevel er det få konkrete retningslinjer for hvordan lærerne skal løse dette dobbeltsidige oppdraget (at opplæringen både danner og utdanner elevene), i tillegg til andre utfordringer som hører med til lærerrollen i dagens skole.

Gjennom analysen av empirien min kom det frem at også lærerne mener danning eller dannelse er et vanskelig begrep å definere. De pekte derimot tydelig på hva som er danningens mål: *At elevene skal bli aktive og deltakende samfunnsborgere av samfunnet vårt.* Videre da jeg spurte informantene om hva som inngår i det å være aktiv deltakende samfunnsborger, var dette også ett spørsmål som informantene synes det var vanskelig å svare direkte på. Som Straume (2019, s. 20) illustrerer, om danning som et normativt begrep, vil også det vi kaller en *god samfunnsborger* ligge så tett på vår egen kultur, at det er enklere å beskrive hva som kjennetegner en dårlig samfunnsborger. Informantene beskrev likevel indirekte både hva slags kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier en elev må besitte for å kunne være en god samfunnsborger – disse beskrivelsene ga meg også en indikasjon på informantenes danningssyn. Som jeg skriver i analysen, viser lærerne til en «smal»

dannelsesforståelse. Dette kommer til syne i informantenes forståelse av dannelsens formål. For satt litt på spissen, hva slags aktive og deltakende mennesker er det egentlig vi vil ha? Før jeg redegjør for informantenes dannelsesperspektiv, vil jeg også diskutere *hva som kjennetegner en god samfunnsborger* på et overordnet nivå.

Jeg vil argumentere for at hva som kjennetegner en god samfunnsborger avhenger av målsetting og samfunnsideal. Med samfunnsideal viser jeg til Straume (2019, s. 15) som belyser at vårt dannelses «ideal» er «samfunnet vårt». «Danning gjør oss til et subjekt i en kultur» (Straume, 2019, s. 17-18). Det vil derfor ikke være radikale forskjeller på hva som kjennetegner en god samfunnsborger innenfor det enkelte samfunnet. Det kan derimot finnes ulike målsettinger innenfor ett og samme samfunn. Ser vi på samfunnsmandatet er målet å utdanne og danne elevene til å bli gode samfunnsborgere. Kvaliteten til grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet virkelig gjøres – altså at grunnopplæringen medfører både utdanning og danning for eleven (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7). Hellesnes (2004, s. 79-81) peker på at danning og utdanning kan ha ulike målsetninger. Målsetningen styrer innholdet, og kan føre til misbruk av utdanning – der misbruk innebærer forkastelige målsetninger. Ser vi på Engelsen (2020, s. 113-114) sin forskning, så peker hun på at LK20 er resultatorientert og at dannelsesoppdraget derfor kan komme i bakgrunnen. Perspektivet på utdanning kommer i konflikt med dannelsesprosessen, da skolen fremstilles som resultatorientert. Før jeg går videre, vil jeg henvise til Stray (2018, s. 14) som hevder at: «utformingen av politikk er forankret i ideologi – inkludert hvordan skolens samfunnsmandat fortolkes og hvilket samfunn skolen skal bidra til å utvikle. (...) Skolen er et redskap for å virkeliggjøre politiske ambisjoner, både som et individuelt prosjekt og fellesprosjekt. En av oppgavene til politikerne er knyttet til fordelingspolitikk og verdiskaping. Utformingen av skolen er på denne måten balansert mellom politikk og økonomi, men også et resultat av ideologi».

Leikanger (2021) viser gjennom sin forskning at grunnsynet i den Norske skolen har endret seg fra «Generell del» av LK97 til «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» av LK20. Endringene er ikke radikale, men både hun og Engelsen (2020) plasserer LK97 og LK20 på hvert sitt ytterpunkt i hvilken grad de styrer opplæringen. Leikanger (2021, s. 21) plasserer LK97 som en læreplan som er til stede og som vi kjenner til, men som ikke legger opp til gjennomgående styring. Hun beskriver LK20 som en læreplan

som i større grad er preget av eksplisitt styring, resultatorientering og måloppnåelse. I lys av Leikanger (2021) og Engelsen (2020) sin forskning, kan det være interessant å spørre seg selv om endringen i grunnsynet i skolen viser endringer – som en dominoeffekt. Om vi ser tilbake på kapittel 1.2: Opplæringslova og skolens samfunnsmandat – peker jeg på at samfunnsmandatet, formålsparagrafen og fagfornyelsen er med på å legge grunnlaget for hvilken type samfunnsborger vi ønsker å danne. Her viser jeg til *en* av Kunnskapsdepartementets forståelser av en god samfunnsborger: *En som mestrer livet som privatperson, samfunnsborger og yrkesutøver. Skolen og hjemmet skal samarbeide slik at det legges til rette for at elever utvikler ulike kompetanser og en god forståelse av det de lærer* (NOU, 2015:8, s. 8). Dette er en ganske generell beskrivelse, men den gir oss et bilde over hva som er målet med elevenes utdanning og danning. Den sier også at skolen deler ansvaret med hjemmet i arbeidet med elevens utvikling. Det interessante er videre å undersøke hva som faktisk blir gjort i skolen. For å belyse dette viser jeg til Willbergh (2016), Engelsen (2020), Leikanger (2021) og Fauskevåg (2022) sin forskning på dagens læreplan, LK20. I tillegg til analysen min av lærernes forståelse av dannelsesfenomenet.

Læreplanverket er lærernes verktøy for å planlegge undervisningen, og består av overordnet del, fag- og timefordelinger, og læreplaner i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Willbergh (2016), Engelsen (2020), og Fauskevåg (2022) sin forskning peker på at LK20 har blitt kritisert når det kommer til et «manglende» dannelsesperspektiv. Engelsen (2020, s. 212) peker på et utviklingstrekk i den nye overordnede delen som viser at læreplanen i større grad opererer med prinsipper og punkter for skolens praksis, deriblant danning. Likevel kritiserer hun læreplanen og påstår at den fremstår som et styrket verdi og prinsipp dokument, men at «skal-formuleringer» dominerer. Utformingen og formuleringene av læreplanen gjør dermed skolens dannelsesoppdrag vanskelig å løse. Engelsen (2020, s. 214) illustrerer med dette en dobbeltkommunikasjon i læreplanen, hvor planen legger vekt på målstyring, samtidig som den fremhever lærerens frihet i undervisningen. For det andre viser forskningen til Willbergh (2016) og Fauskevåg (2022) at det faktiske dannelsesperspektivet som blir fremmet i skolen er ensidig. De hevder at det formale dannelsesperspektivet dominerer i LK20. Både Willbergh (2016) og Fauskevåg (2022) peker på at LK20 beskriver kunnskap som kompetanser – dette øker risikoen for at det blir en dominans av det formale dannelsesaspektet i skolen.

Analysen av intervjuene i denne oppgaven viser at lærerne også har et dominerende formalt dannelsesperspektiv – de beskriver i hovedsak hvilke kompetanser elevene må tilegne seg gjennom dannelsesprosessen. Undervisningsinnholdet, det materiale perspektivet, er mindre tydelig. Som jeg beskriver i kapittel 6: Empiri og analyse, tror jeg ikke det formale perspektivet dominerer fordi lærerne bevisst foretrekker denne formen for danning. Jeg tror grunnen er den samme som kritikken til den materiale danningstradisjonen – at det er vanskelig å bestemme et *innhold* til dannelsen. Dette tyder på at Torjussen og Hilt (2021) er inne på noe da de spør om vi trenger et nytt dannelsesbegrep.

Gjennom intervjuene får jeg også ett innblikk i lærernes opplevelse av den nye læreplanen, LK20. Engelsen (2020) stiller spørsmålet: *Leser lærerne læreplanene?* Analysen i denne oppgaven viser at lærerne stiller seg positiv til fagfornyelsen og LK20, men de opplever at det tar tid å sette seg inn i et nytt læreverk – både på teamnivå, og for den enkelte læreren. Ut fra denne slutningen, kan det se ut som at lærernes forståelse av begrepet danning ikke har så mye med læreplanen å gjøre - nettopp fordi de ikke har hatt tid nok til å sette seg inn i læreplanen. I tillegg, som jeg illustrerer i kapittel 2: Tidligere forskning, blir LK20 blant annet kritisert av Fauskevåg (2022, s. 109) for at dannelsesoppdraget er for utydelig definert i læreplanen sammenlignet med utdanningsoppdraget. Vi kan derfor spørre oss: *Hvor kommer lærernes forståelse av dannelsesbegrepet fra?* Ut fra Gadamer (1989) og Hellesnes (2004) sitt begrep - forståelseshorisonen, kan vi gå ut ifra at lærernes forståelse av *danning* er et resultat av deres interaksjon med andre. Lærerne har derfor sin egen subjektive forståelse av fenomenet danning, konstruert ut fra sin egen tidligere utdanning og erfaring. Et annet interessant spørsmål vi kan stille oss da er: *Hvor stor del av lærernes utdanning omhandler begrepet danning, og dannelsesdelen av samfunnsmandatet?* I det neste kapitlet vil jeg diskutere hva som inngår i lærerens arbeidsoppgaver og utfordringer, samt hvilke dannelsesformer som praktiseres i skolen, i tillegg til å drøfte om opplæringen gir elevene en helhetlig danning. Før jeg gjør dette vil jeg oppsummere dette kapitlet.

Hva er danning og dannelsens mål i dagens skole. Tidligere forskning og empirien min i denne oppgaven, tyder på at danning i skolen i hovedsak handler om å lære elevene ulike kompetanser som inngår i dannelsen, slik at de skal kunne bli aktive, deltagende samfunnsborgere. Dette viser et dominerende formalt perspektiv både i LK20 og i den praktiske tilretteleggelsen av undervisning i skolen, selv om også informantene viser til

eksempler med fokus på innholdet (material perspektiv). Vi skal dannes til å kunne bli gode samfunnsborgere. I denne delen av drøftingen har jeg diskutert *hva som kjennetegner en god samfunnsborger*, jeg har diskutert samfunnets utvikling og endringer i grunnsynet i den norske skolen som en komponent som påvirker skolens praksis. Jeg har kommentert LK20 sitt dannelsesperspektiv, og stiller nå spørsmålet om LK20 sin utforming er tilstrekkelig for å gi lærerne et godt grunnlag for å tilrettelegge for dannelsesperspektivet i skolen. I tillegg ønsker jeg også (i likhet med Torjussen og Hilt (2021)) å stille spørsmålet om dannelsesbegrepet i dag er tilstrekkelig, eller om vi trenger et nytt dannelsesbegrep, med et mer konkret innhold og retningslinjer.

## 6.2 Hvilken dannelsesform(er) praktiseres i skolen

I det forrige kapitlet illustrerer jeg at formålet med dannelsen er å ruste elevene til å bli aktive samfunnsborgere – jeg belyser at selv om dannelsesmålet er relativt klart, er det likevel vanskelig å definere *akkurat hva som er en god samfunnsborger*. Jeg peker også på at informantene mine synes begrepet danning er vanskelig å forklare, men at i likhet med læreplanen LK20, dominerer det formale dannelsessynet i analysen min med lærerne. Lærernes syn på hva som inngår i dannelsesprosessen gjør seg synlig i deres beskrivelser av hva dannelse er og hvordan de tilrettelegger for dannelse i opplæringen. Funnene mine i analysen viser at lærerne i hovedsak beskriver *dannelsesprosessen* som kompetanser elevene må tilegne seg. De beskriver blant annet at elevene må kunne: Tenke kritisk, anvende kunnskapene sine, ha sosial kompetanse, kunne ulike metoder, ha situasjonsfornemmelse og evne selvbestemmelse. Som jeg illustrerer tidligere, viser da informantenes dannelsessyn at lærerne i størst grad tar i bruk strategien: FOR danning (Stray, 2011), som innebærer at elevene skal tilegne seg ferdigheter som dannelsen krever at de besitter. Selv om lærerne beskriver et dominerende formalt dannelsesperspektiv, viser funnene i analysen at det også finnes eksempler hvor informantene beskriver det materiale dannelsesperspektivet.

Informantenes materiale dannelsessyn illustreres gjennom lærernes eksempler i funnene i analysen, over hvilket *innhold* som kan være dannende på eleven. Informantene beskriver at innholdet blant annet skal være: Relevant og meningsfylt for elevene, skape gode holdninger og verdier som samsvarer med demokratiet vårt og tar hensyn til fagets egenart. I tillegg viser informantene til de tverrfaglige temaene i LK20 som gode innholdsmessige nøkkeltemaer. Selv om lærerne klarer å peke på noen utvelgelseskriterier til opplæringens innhold, opplever



jeg at lærernes forståelse gir en lite konkret beskrivelse og få retningslinjer for lærerne å gå etter, når de skal velge ut innholdet i opplæringen. I det neste avsnittet vil jeg illustrere noen konkrete retningslinjer vi finner i LK20 – med utgangspunkt i informantenes beskrivelser av innholdet i opplæringen.

Hva som er «relevant og meningsfylt» vil variere fra samfunn til samfunn (både på lokalt, nasjonalt og globalt nivå), det vil variere fra generasjon til generasjon, det kan variere fra lærer til lærer og fra hjem til hjem. I tillegg kan det finnes variasjoner i mangfoldet i en elevgruppe med forskjellige individer med ulike interesser (selv om det mest sentrale vil være felles). Å tilegne seg «gode holdninger og verdier» er egenskaper hvor det er nødvendig at læreren tilfører en kontekst. Her viser informantene blant annet til LK20s tre tverrfaglige temaer som skal gjennomsyre alle fag: *Demokrati og medborgerskap*, i tillegg til *folkehelse og livsmestring* og *bærekraftig utvikling* (Undervisningsdirektoratet, 2017, s. 12-14). Disse temaene kan sees på som nøkkeltemaer i dagens samfunn, og gir derfor læreren noen konkrete retningslinjer å forholde seg til. I tillegg til de tverrfaglige temaene viser læreplanen til, i den overordnede delen: «Prinsipper for læring, utvikling og danning», at skolen skal bidra til: *Sosial læring og utvikling*, elevene skal lære seg *kompetanser i fag, grunnleggende ferdigheter* og elevene skal *lære å lære* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9-12). Disse punktene beskriver et kompetansepreget perspektiv, altså et formalt dannelsesperspektiv. I tillegg ønsker LK20 å fremme dybdelæring (NOU, 2015:8, s. 10), noe også Klafkis eksemplariske prinsipp ønsker at innholdet i opplæringen skal fremme (Klafki, 2021, s. 177-178). Her vil jeg kommentere at Andresen (2020) oppgir at om man skal legge større vekt på dybdelæring, trengs et større fokus på kritisk tenkning og refleksjon. Hun påstår at å skape rom for agonistisk diskusjon i et uenighetsfellesskap da vil være et sentralt ideal i lærerens arbeid i årene fremover, men at det kan være vanskelig å realisere. Hun mener en sentral utfordring er at de målbare kompetansemålene ikke skal undergrave de mer langsiktige målene om dannelse.

Selv om læreplanen gir noen retningslinjer for lærerne, er utvalgskriteriene til innholdet i opplæringen begrenset, og stoffmengden fortsatt stor, i tillegg til kritikken av LK20 som viser at skolen fortsatt er resultatorientert og dermed underbygger dannelsesoppdraget. Jeg vil igjen kommentere at informantene mine hevder at det tar tid å sette seg inn i læreplanverket, og at *tid* er en mangelvare i skolen.

Gjennom analysen min og de øvrige delene i diskusjonen får vi et bilde av lærernes dannelsesperspektiv. Som jeg illustrerer over har lærerne et dominerende formalt perspektiv, men vi finner også eksempler hvor de viser et material perspektiv. Dette kan indikere at informantenes *dannelsesforståelse er kategorial* (se kapittel 5), men det betyr ikke at tilretteleggelsen av opplæringen er kategorial. Straum (2018, s. 47) oppgir at den kategoriale dannelses teorien gir utvelgelses kriterier til innholdet, samt undervisningsmetodiske implikasjoner. Ut fra analysens funn, hvor det formale perspektivet dominerer og informantene viser til et lite konkret utvelgelses kriterium til innholdet i opplæringen, samt deres usikre forståelse av dannelsesbegrepet - vil jeg fastslå at lærernes tilretteleggelse av opplæringen ikke er kategorial. Men jeg vil kommentere at lærerne likevel viser en reflektert mening bak valgene de tar både når det kommer til innholdet, undervisningsmetoder og undervisningsfokus.

Som nevnt tidligere kritiserer Willbergh (2016), Engelsen (2020) og Fauskevåg (2022) læreplanen - LK20, for å ha et ensidig, dominerende formalt perspektiv, samt at skolen har et resultatorientert fokus. Det formale dannelsesperspektivet fokuserer på «trening» av personlige evner og psykologiske funksjoner uten forbindelse til innholdet (Klafki, 2021, s. 15). I lys av Hellesnes (2004) sine begreper: *den uegentlige danning* og *halvdanning*, kan vi da spørre oss hvilket dannelsesresultat elevene sitter igjen med – ut fra funnene i analysen og kritikken av LK20. Hellesnes (2004, s. 97) oppgir at den uegentlige dannelsen har en hovedvekt på å «ha», mens den egentlige dannelsen har en hovedvekt på å «være». Vi kan jo spørre oss om «trening av evner uten forbindelse til et innhold», er tilstrekkelig for at elevene ikke kun skal «ha», men også skal kunne «være». Hellesnes (2004, s. 97) oppgir også at man kan ha en halvdanning – hvor dannelsen er halv på grunn av at den er uten praksis. Elevene trenger ikke kun teorien, men også praksisen. Elevene kan ikke isolere det åndelige fra det konkrete. Vi danner oss gjennom en kulturell selvforståelse ved å leve denne ut i praksis. Slik jeg oppfatter er det derfor ikke tilstrekkelig med kun et formalt dannelsesperspektiv i skolen. Satt litt på spissen kan vi jo spørre oss selv om LK20 skolen kun fører til *halvdanning*. I det neste kapitlet vil jeg fremheve hva analysen min og kapittel 2: Tidligere forskning, oppgir som viktige faktorer for elevene i et dannelsesperspektiv, samt faktorer som kan være utfordrende.

### 6.2.1 Faktorer som påvirker elevenes dannelse i skolen

Funnene i analysen peker på faktorer som er viktige for elevenes dannelse, og faktorer som kan være utfordrende og kan påvirke rammene for undervisningen. I likhet med Andresen (2020) peker også informantene i denne avhandlingen på ulike *elevfaktorer* og *systemfaktorer* som kan påvirke og styre rammene til undervisningen. Summen av de faktorene som informantene opplever er viktige og de faktorene som er utfordrende tilsvarer, i tillegg til lærernes dannelsessyn og LK20s tilretteleggelse for dannelsesperspektivet i skolen – det som faktisk blir gjort i skolens hverdag.

Analysen viser at læreren og lærerens kompetanse til å bygge gode relasjoner og være en god klasseleder, har stor betydning for elevenes læringsmiljø og elevens positive utvikling generelt. Om elevene ikke trives vil de heller ikke lære noe. Informantene opplever også at deres egen rolle har utviklet seg og fått tildelt flere arbeidsoppgaver. Lærerne illustrerer at de nye oppgavene kan ha en sammenheng med samfunnets utvikling og dagens mangfoldige elevgruppe. Informantene oppgir at mange av utfordringene handler om såkalte «brannslukninger» av ulike kriser, og at de ikke opplever at alle foreldre gjør sin del når det kommer til elevens utvikling. De opplever at mange av oppgavene kan bli «prakket» over på skolen. Som jeg viser til i de øvrige kapitlene, oppgir Kunnskapsdepartementet at skolen og *hjemmet* sammen skal arbeide for at elevene utvikler ulike kompetanser og en god forståelse av det de lærer (NOU, 2015:8, s. 8). Det er derfor ikke bare skolen som sitter på ansvaret for å løse skolens samfunnsmandat. Dette aspektet har jeg ikke forsket på i denne oppgaven – men en interessant hypotese jeg ønsker å trekke frem er: *Det kan virke som at barn i dagens samfunn bruker mer tid i barnehage, skole og SFO enn tidligere – og tilbringer mindre tid sammen med sine foresatte.* Satt litt på spissen kan vi jo spørre oss selv hvem det er som oppdrar barnene? Det er iallfall viktig, som informantene påpeker, at elevens foresatte gjør sin del. Oppdragelsen er også en komponent i dannelsesprosessen. For å belyse dette viser jeg til Straume (2019, s. 20-21) som illustrerer to begreper som ligger nært opp mot dannelsesbegrepet: Sosialisering og oppdragelse. Straume oppgir at sosialisering er noe som skjer enten vi vil det eller ei, mens dannelse krever enn viss grad av medvirkning, intensjon og anstrengelse fra den som dannes. Straume belyser videre at dannelse er en prosess som bygger videre på oppdragelsen – mer bestemt kan vi si at sosialiseringen og oppdragelsen vil påvirke dannelsesprosessen. Det er derfor viktig med en sosialisering og en oppdragelse som ikke motvirker dannelsen, men fremmer den.

Som nevnt viser analysen i denne avhandlingen, i likhet med Andresen (2020) sin forskning, at lærerne opplever flere elevfaktorer og systemfaktorer som påvirker rammene til undervisningen. Elevfaktorer omhandler faktorer som kan være både på individnivå, men også på klassenivå. Om elevfaktoren er på et klassenivå, kan det være flere elever i klassen som har den samme utfordringen og som læreren da må ta hensyn til. Systemfaktorer omhandler faktorer som *tid* og *ressurser*, som kan begrense hvilke muligheter læreren har i sin tilrettelegging.

### 6.3 Oppsummering og svar på problemstillingen

I dette kapitlet skal jeg svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, i tillegg til å oppsummere drøftingsdelen av avhandlingen. Jeg vil starte med å svare på oppgavens to forskningsspørsmål.

1. Hvordan legger LK20 til rette for dannelsesperspektivet i skolen?

Artiklene jeg viser til i kapittel 2: Tidligere forskning - gir oss et kritisk bilde av Fagfornyelsen. Willbergh (2016), Engelsen (2020), Leikanger (2021) og Fauskevåg (2022) kritiserer blant annet LK20 for å ha et ensidig formalt perspektiv på danning. Flere av de kritiserer også dokumentet for å være resultatorientert - noe som svekker dannelsesperspektivet. Ut fra Hellesnes (2004) sine begreper: *Den uegentlige dannelsen* og *halvdanning*, og Klafkis (2019, 2021) danningsteori, vil ikke dette bildet av læreplanen gi elevene en helhetlig danning. Likevel, som jeg diskuterer ovenfor, gir LK20 noen utvelgelseskriterier til innholdet i undervisningen. Både de tverrfaglige temaene og fokuset på dybdelæring, har den samme tankegangen som Klafki (2021) illustrerer i sitt eksemplariske prinsipp, i den kategoriale dannelsesteorien.

2. Hvilke av Klafkis former for danning praktiserer lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen? Material, formal eller kategorial danningsteori?

Ifølge funnene mine i analysen dominerer det formale dannelsesperspektivet også blant lærerne i denne avhandlingen. Det materiale perspektivet viser seg likevel også i informantenes beskrivelser, men i mindre grad. Som jeg diskuterer ovenfor kan dette indikere at lærernes forståelse er kategorial, da deres dannelsessyn inneholder komponenter av både den formale og den materiale dannelsesstradisjonen. Likevel argumenterer jeg for at deres tilretteleggelse ikke er kategorial. Jeg diskuterer også (i korte trekk) hvorfor tilretteleggelsen

ikke er kategorial – her vil jeg trekke frem to argumenter for dette: (1) lærerne synes dannelsesbegrepet er et vanskelig begrep å forklare, og (2) lærerne synes det er vanskelig å forklare hvilket *innhold* som kan være dannende på elevene (materiale perspektivet).

Etter å ha svart på de to forskningsspørsmålene mine har jeg indirekte allerede svart på problemstillingen min: **Hvilket danningssyn har lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen etter innføringen av LK20?** Jeg ønsker derfor å vise videre til formålet med oppgaven, hvor jeg spør om skolen klarer å oppfylle skolens samfunnsmandat. Altså om opplæringen fører til både en dannelse og en utdanning for elevene. Til en viss grad må man jo tro at skolen klarer det. Her vil jeg igjen henviser til Hellesnes (2004) som hevder:

«Det hender at man møter på dyp visdom hos mennesker som aldri har lært seg akademisk kunnskap. Det hender og at man møter på akademisk kunnskap som aldri formidler visdom. Det finnes grunnleggende toskeskap, og det finnes folkelig visdom» (Hellesnes, 2004, s. 79).

Jeg tror likevel at dannelsesbegrepet fortsatt er veldig abstrakt og med få konkrete retningslinjer, som lærerne har for å kunne arbeide med i skolen. En løsning på dette er jo som Torjussen og Hilt (2021) spør seg: Trenger vi et nytt dannelsesbegrep? Torjussen og Hilt (2021, s. 133-134) oppgir at dannelsesbegrepet har fått en renessanse de siste 15 årene. Det har vært en stor økning av publikasjoner som har tatt for seg dannelsesbegrepet. Dette indikerer at dannelsesbegrepet har fått en økt innflytelse innenfor pedagogikken. Likevel viser forskning på LK20, at selv om læreplanen paradoksalt nok har blitt fortolket som en revitalisering av danningstenkning i den norske skolen, er det lærings- og kompetansenkning som dominerer. Dannelsesbegrepet slik det blir fremstilt i LK20, underordnes et krav av nytte og samfunnsrelevans. Dannelsesbegrepet fremstår som innholdstomt i reformen. Ved hjelp av Klafki, kan vi se at begrepet mangler en material dimensjon og domineres av det formale perspektivet (Torjussen og Hilt, 2021, s. 134).

En annen inngang til problematikken viser seg i spørsmålet: *Hvor stor del av lærernes utdanning omhandler begrepet danning, og dannelsesdelen av samfunnsmandatet?* Ut fra mine egne erfaringer fra studietiden, er det et ønske om en større vektlegging av dannelsesbegrepet og dannelsesdidaktikk i lærerstudiet. Jeg har ikke forsket på dette aspektet i denne oppgaven, men det hadde vært interessant å gjøre det. Spesielt i dagens samfunn, hvor (satt litt på spissen) lærerens oppgaver og utfordringer er store og sammensatte, flere lærere i skolen er

tilsatt uten lærerutdanning (Utdanningsforbundet, 2021) og statistikk viser at flere unge har større helseplager nå enn tidligere (Ungdata, 2020). Dette indikerer at det burde forskes på lærerutdanningens innhold, en avklaring på hva som er lærerens oppgaver, og/eller en videreutvikling av lærerrollen.

Som jeg viser til tidligere, er lærerens hovedoppgave å legge til rette for og å lede elevenes læring. Læreren gjennomfører dette arbeidet gjennom relasjonsbygging, klasseledelse, og tilpasset undervisning etter elevmangfoldet. Læreren må sitte på solid faglig og didaktisk kompetanse, ha grunnleggende ferdigheter, kunne planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere arbeidet sitt. Lærerrollen vil alltid være i utvikling, og påvirkes av samfunnets rammebetingelser (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 12-13). Andresen (2020) peker også på at læreren må besitte kompetanse i mulige kontroversielle temaer og hvordan best mulig håndtere uenigheter i klasserommet. Læreren trenger en mangfoldskompetanse, som gjør at læreren ikke vegrer seg for å ta opp diskusjoner som kan være kontroversielle, men verdifulle i klasserommet, og derfor kan berike elevenes læring. Det er derfor viktig at vi har kompetente lærere i skolen, og at storsamfunnet bistår der de kan og hjelper lærerne til å løse deres sammensatte arbeidsoppgaver. For som både analysen min beskriver, og Andresen (2020) sin forskning belyser, går mye tid bort i skolehverdagen på elevfaktorer, situasjonsfaktorer og systemfaktorer.

## 7. Avslutning

I denne oppgaven har jeg gjennom en diskursanalytisk tilnærming forsket på lærere som jobber i ungdomsskolen og i den videregående skolen sin forståelse av dannelsesbegrepet, og dannelsesperspektivet vi finner i LK20 skolen. For å få en oppfatning av lærerens forståelse av dannelsesbegrepet, har jeg brukt Klafkis tre danningsteorier. Formålet med oppgaven har blant annet vært å undersøke om skolen klarer å etterleve skolens samfunnsmandat – altså at opplæringen fører til at elevene får en dannelse og en utdanning. Som jeg drøfter i det forrige kapitlet, viser funnene mine i analysen og i de vitenskapelige artiklene jeg har valgt å ta med i denne oppgaven, et dominerende formalt dannelsesperspektiv. Noe som kan indikere at elevene ikke får en helhetlig dannelse. Likevel vil jeg kommentere at danning er en livsvarig prosess, uten en begynnelse og en slutt (Hellesnes, 2004). Forskningen min sier ikke noe om «dannelsesresultatet» til elevene etter slutteksamen.

Forskningen min sier derimot noe om lærernes og LK20 sin dannelsesforståelse, og viser at danning eller dannelse fortsatt er et «ullent» begrep å forklare, med få retningslinjer. Jeg henviser derfor igjen til Torjussen og Hilt (2021), og spør om vi trenger et nytt dannelsesbegrep? Et annet aspekt jeg ikke har forsket på, men som jeg ønsker å sette et spørsmålsteget ved er: Hvor stor del av lærerutdanningen omhandler «danning»? Om danning skal være en del av skolens tosidige samfunnsoppdrag, bør fenomenet få en større plass i opplæringen.

Et annet aspekt forskningen min viser til er, i likhet med Andresen (2020), ulike elevfaktorer og systemfaktorer som påvirker rammene i undervisningen. Informantene mine retter også fokuset mot lærrollens mange og sammensatte oppgaver som påvirker arbeidshverdagen.

Avslutningsvis ønsker jeg å komme med forslag til videre forskning. Som jeg viser til ovenfor, har jeg ikke undersøkt hvor stor del av lærerutdanningen som omhandler dannelsesfenomenet – dette hadde det vært interessant å forske videre på. Det hadde også vært interessant og forsket videre på Hellesnes sitt dialektiske perspektiv, som jeg dessverre ikke fikk plass til i denne avhandlingen.

## Kilder

Aasen, I. (2021). *Dannelse og selvutvikling i dagens skole*. Upublisert.

Andersen, N.Å. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål – læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4(3-2020), 151-164.

Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>

Bernstein, B. (1996). *Class, codes and control: Volume V, Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 104(02): s. 206-217. Hentet fra: [Engelsen Læreplanens generelle del.pdf](#)

Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevene? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol.8: s. 109-123. Hentet fra: [Fauskevag\\_Danning og laerplan.pdf](#)

FN-sambandet. (2022, 23. februar). God utdanning. Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>

Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method*, (2. utg), London: Sheed & Ward. Hentet fra: <https://mvlindsey.files.wordpress.com/2015/08/truth-and-methodgadamer-2004.pdf>

Gilje, N. og Grimen, H. (1997). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: universitetsforlaget. Hentet fra: [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008021804022?page=5](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021804022?page=5)

Hellesnes, J. (2004). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale. (Red.), *Pedagogisk filosofi* (4. oppslag., s. 79-104). Oslo: Gyldendal Akademisk.



Jørgensen, M.W og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag

Klafki, W. (2019). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (1. utg. 11. oppslag., S. 167-203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Klafki, W. (2021). *Dannelsese teori og didaktik – nye studier* (3. utg.). Aarhus: Klim.

Kleven, T, A. og Hjørdmaal, F, R. (2018). *Innføring i pedagogiske forskningsmetoder: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kristiansen, A. (2007). *Lik rett til kunnskap: En epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning*. (Doktoravhandling). Institutt for pedagogikk og lærerutdanning: Universitetet i Tromsø. Hentet fra:

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1400/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31, 2007-2008). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren: rollen og utdanningen* (Meld. St. 11, 2008-2009). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning -forståelse*. (Meld. St. 28, 2015-2016).

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Leikanger, D-E. K. (2021). *Grunnsynet i den norske skulen: Korleis har grunnsynet i den norske skulen endra seg frå «Generell del» av L97 til «Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæring» av LK20?* (Masteroppgave). Institutt for pedagogikk: Universitetet i

- Bergen. Hentet fra: <https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/11250/2836797/Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument: moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen
- Maxwell, J., A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Neumann, I.B. (2001). *Mening, materialitet, makt. En innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget
- Norsk senter for forskningsdata. (2020). NSD – Vi sørger for at data om mennesker og samfunn kan hentes inn, bearbejdes, lagres og deles trygt og lovlig, i dag og i fremtiden. Hentet fra: <https://www.nsd.no/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (2008). Formål, verkeområde, og tilpassa opplæring m.m. (LOV-2020-06-19-91). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Postholm, M., B. (2017). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solerød, E. (2014). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Oslo: Undervisningsforlaget.
- Steinholt, K. og Dobson, S. (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Straum, O, K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I Fuglseth, K. (red). *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. (s. 30-50). Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215029450201803>
- Straume, I. S. (red). (2019). *Danningens filosofihistorie* (1. utg. 3. oppslag). Oslo: Gyldendal.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole*. 30(3), 13-17. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202018.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ungdata. (23.01.2020). *Stress, press psykiske plager blant unge*. Hentet fra: <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Torjussen, L, P, S. og Hilt, L. (2021). Hva bør være pedagogikkens gjenstandsområde? – Om oppdragelse, undervisning og danning som pedagogiske grunnbegreper. I Torjussen, L, P, S. og Hilt, L. (Red). *Grunnspørsmål i pedagogikken*. (s. 121-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Prinsipper for læring, utvikling og danning – overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: [file:///C:/Users/ida\\_a/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/ida_a/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(8).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsforbundet. (09.05.2021). *Mangler 27.500 lærere i skolen*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/valg-2021-bare-larere-er-larere/larerutdannede-larere/mangler-27500-larere-i-skolen/>
- Winje, G. (2021). Selvutvikling. *Store norske leksikon*. Hentet fra: [https://snl.no/selvutvikling\\_-\\_innen\\_nyreligi%C3%B8sitet](https://snl.no/selvutvikling_-_innen_nyreligi%C3%B8sitet)

Willbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU *The school of the future* in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordic Journal of Pedagogy & Critique*, Vol. 2: s. 111-124. Hentet fra: [Willberg\\_Ludvigsenutvalget og Klafki.pdf](#)

## Vedlegg 1

Tilbakemelding og vurdering fra NSD.

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 418283 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2

Informasjonsskrivet:

### **Invitasjon om å delta i forskningsprosjektet: Elevens selvutvikling og dannelse i skolen.**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor jeg ønsker å få innblikk i utdanningssystemets betydning for elevens psykiske helse. Formålet er å undersøke dagens skolepraksis med et søkelys på elevenes selvutvikling og dannelse. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål:**

I denne masteroppgaven ønsker jeg å få en større forståelse for hvordan prestasjonskravene i skolen har en innvirkning på elevenes psykiske utvikling. Jeg ønsker å fokusere på elevenes selvutvikling og dannelse.

Forskning på feltet viser at mange elever ikke føler de strekker til, og at de står ovenfor flere valg og større ytre påkjenning enn bare en eller to generasjoner tidligere. Et økende press om å lykkes på flere arenaer, samt en økende individualisering, bidrar til en økning av frafall i videregående skole og utvikling av depressive symptomer. Utdanningssystemet skal bidra til elevens utvikling av seg selv, og også gjøre de i stand til deltakelse i samfunnet. Jeg ønsker derfor å intervjuere lærere, for å få bedre innsikt i hvordan utdanningssystemet løser dette dobbeltsidige oppdraget.

#### **Sentrale spørsmål:**

1. Hvordan kan utdanningssystemet bidra til den enkelte elevs selvutvikling og dannelse?
2. På hvilken måte bidrar individualisering og et økende prestasjonspress til elevenes psykiske utvikling?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet:**

UiT, Norges arktiske universitet institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta:**

Du får spørsmål om å delta fordi du er (kontakt)lærer ved en videregående- eller en ungdomsskole.

#### **Hva innebærer det for deg å delta:**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et i semistrukturert intervju i ca 30 minutter.

Spørsmålene som blir stilt handler om din forståelse av «prestasjonssamfunnet», utdanningssystemets

betydning for elevens psykiske utvikling, og elevens selvutvikling og dannelse. Jeg ønsker både å notere og å ta lydopptak av intervjuet. Lydopptakene vil videre transkriberes.

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 dine personopplysninger vil da bli slettet. 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:

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til opplysningene vil være student og veileder.

· Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Innhentet datamateriale fra intervju, det vil si lydopptak, notater og transkribering av intervjuet, vil være trygt lagret på passord beskyttet PC.

· Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, da alle deltagerne i dette masterprosjektet vil bli anonymisert.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet:**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.12.2021. Opptak og andre personopplysninger skal da slettes.

### **Dine rettigheter:**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet personopplysninger om deg.
- Å få slettet personopplysninger om deg.
- Å 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 UiT, 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:

Veileder og prosjektansvarlig: Line Lundvoll Warth, telefon: \*\*\*\*\*, epost:

[line.lundvoll.warth@uit.no](mailto:line.lundvoll.warth@uit.no), student: Ida Aasen, telefon: 4812\*\*\*\*, epost: [iaa034@uit.no](mailto:iaa034@uit.no) eller

Personvernombud UiT: Joakim Bakkevold, telefon: 776 46 322/976 91 578, epost:

[personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: · NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Line Lundvoll Warth og Ida Aasen

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

.. Å delta i semistrukturert dybdeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Intervjuguiden

<b>Bakgrunns-spørsmål</b>
Hvor lenge har du jobba som lærer? Hvilken klasse er du lærer for?
Hvor mange klasser har du vært kontaktlærer for? Har du fulgt mange av klassene over flere år?
Hvilken utdanning har du?
Hvilke fag underviser du i? Fag med mange undervisningstimer?

<b>Dannelse og selvutvikling</b>
Hvordan forstår du begrepet «dannelse»?
Hva tenker du er intensjonen ved dannelse?
Hvordan formidler du dannelse til elevene dine? Hvordan legger du til rette for dannelse i fagene dine?
Hvordan forstår du begrepet selvutvikling?
På hvilken måte ivaretar skolen den enkeltes selvutvikling og dannelse?
Har dere jobbet på team om de nye temaene i den overordnede læreplanen? Hvordan har dere jobbet med dem? Har dere en felles forståelse for hvordan de er med på elevenes dannelsesprosesser?
Sosial læring og utvikling
Å lære å lære
Tverrfaglige temaer 1. Folkehelse og livsmestring 2. Demokrati og medborgerskap 2. Bærekraftig utvikling
Er det noen utfordringer som går igjen når man driver med dannende undervisning?

<b>Prestasjonssamfunnet</b>
Hva legger du i begrepet «prestasjonssamfunnet» eller «generasjon prestasjon»?

Tror du at de yngre opplever et økende prestasjonspress i dag, enn tidligere generasjoner, og på hvilken måte?

Opplever du at utdanningssystemet kan bidra til et økende prestasjonspress?

Og hvilket utfall kan dette få for dannelsesmålet i skolen?

