

Damsgaard, H.L. & I.K. Lindvig (2019). Utdanning og danning. I A. Lone, og T.J. Halvorsen (Red.), *Sosialpedagogiske perspektiver* (s. 105-119). Oslo: Universitetsforlaget.

# Utdanning og danning

Hilde Larsen Damsgaard  
Inger Kjersti Lindvig

*Min læring handler ikke bare om formidling av kunnskap, men om at det også skapes en undring, gjenkjennelse og refleksjon med større dybde. Jeg sitter ikke og absorberer faktainformasjon – det handler om en prosess som innebærer så mye mer enn bare det (masterstudent).*

## Introduksjon

Høyere utdanning har gjennomgått store endringer de siste tiårene. Et sentralt utviklingstrekk er bevegelsen fra en eliteutdanning som var forbeholdt de få, til en utdanning for de mange. Dette blir omtalt som massifisering av høyere utdanning. Utviklingen henger sammen med velferdsøkningen i samfunnet og behovet for kvalifisert arbeidskraft, og den er ønsket og styrt fra politisk hold. Å ta høyere utdanning er også i enkeltindividers interesse fordi det å studere er personlig utviklende. I tillegg kan utdanning ses som et nødvendig grunnlag for å kvalifisere seg til et arbeidsmarked i rask endring (Aamodt & Stølen, 2003). I et samfunn som bruker mye penger på utdanning, blir det økende oppmerksomhet omkring denne investeringen. Det stilles i økende grad krav til effektivitet og sterkere styring av virksomheten. Studentene forventes å gjennomføre utdanningen på normert tid, og kvalitet blir i stor grad knyttet til parametere som kan måles og telles. Et slikt fokus kan ses i lys av at norsk høyere utdanning skal tilpasses et europeisk rammeverk basert på økt styring og målrasjonalitet med vekt på effektivitet og resultater (Hoel, 2012; Stensaker & Prøitz, 2015). Det kan fremstå som en motsetning til utdanning forstått som danning med vekt på prosesser som bidrar til utvikling av hele mennesket med kritisk refleksjon, myndiggjøring og frigjøring som sentrale elementer (Gjertsen, 2003).

I dette kapitlet ser vi nærmere på frigjøring og dialog som del av danningen i høyere utdanning. Vi tar utgangspunkt i Freires frigjøringspedagogikk og to narrativer fra en kvalitativ studie blant masterstudenter. Videre problematiserer vi danningens vilkår i det som kan omtales som utdanning i tellingens tidsalder. Et slikt fokus fremstår som et sentralt anliggende innenfor positivismekritikken og sosialpedagogikken som er denne bokens omdreiningspunkt.

## Frigjøring, dialog og danning

Freire regnes som grunnleggeren av frigjøringspedagogikken. Denne kritiske, frigjørende og dialogbaserte pedagogikken bygger på en grunnleggende idé om at alle mennesker er likeverdige, og at alle er subjekter i eget liv. Ifølge Freire er menneskets «livskall» og eksistensielle utfordring å forvalte sitt livspotensiale og frigjøre seg fra alt som bidrar til undertrykking og manglende realisering av menneskeverdet (Berkaak, 2003).

Anvendt i høyere utdanning kan frigjøringspedagogikken sies å ha som mål å bevisstgjøre både lærere og studenter om undertrykkende strukturer som hindrer en likeverdig deltakelse i undervisning og samfunnsnivå. Forutsetningen for endring er at man blir bevisst på slike strukturer og tar et oppgjør med taushetens kultur, forstått som monologer der læreren ytrer seg på bekostning av studenten. Denne kulturen må erstattes av ekte dialoger der alle deltakere har «stemmerett.» Dette innebærer på sin side at mennesker anerkjenner og vurderer hverandre som likeverdige samtalepartnere med felles mål om å forandre de undertrykkende strukturer (Freire, 1992, 2003; Lindvig & Mousavi, 2017). Dialogen er derfor å betrakte som et fundament for læring og frigjøring og som det sosialpedagogiske «grunnstoffet» all undervisningen må være forankret i.

Det er et tydelig slektskap mellom Freires dialogbaserte pedagogikk og Skjervheims deltakerorienterte argumentasjon for dialogen som en tre-leddet relasjon. Denne dialogen foregår mellom to likeverdige subjekter som samtaler om et tema de begge er engasjert i. Temaet er å forstå som objektet og det tredje leddet i relasjonen (Skjervheim, 1996). Dialogen skal klargjøre og gi ny innsikt og handler ikke om å vinne over den andre. Det forutsetter at deltakerne anerkjenner hverandre som subjekter som i felleskap streber etter forståelse og nye erkjennelser.

Freire går på basis av denne tankegangen langt i sin kritikk av den tradisjonelle kunnskapsformidlingen som han kaller sparebankundervisning. Denne undervisningen fremstår som en inaktiv oppmagasinerings av kunnskap som ifølge Freire undertrykker den potensielt lærende. Kunnskap er i en slik forståelse noe man setter inn, som et innskudd, og senere kan hente ut gevinsten av. Viten blir da betraktet som en «gave skjænket af dem der betragter sig selv som vidende, til dem de betragter som uvidende» (Freire 1992, s. 45). Studenten anses dermed som et objekt som skal fylles med den kunnskapen læreren som aktivt handlende subjekt er i besittelse av. Læringsinnholdet reduseres til ferdigdefinert og tingliggjort informasjon som ikke har tilknytning til studentens læringspotensiale og

virkelighetsforståelse. Læring blir da å tilpasse seg den rådende situasjonen som en passiv tilskuer med få muligheter til kritisk å reflektere over læringsinnholdet, knytte det til egne erfaringer og omdanne det slik at det gir mening.

I motsetning til en slik undervisning består den frigjørende undervisningen av livsnære temaer som fremmer aktive læringsprosesser og kritisk refleksjon. Frigjørende undervisning begynner med å oppheve motsetningen mellom lærer og student og isteden aktivisere begge som lærende subjekter. Freire ser på læreren mer som en tilrettelegger for studentenes lærings- og dannelsprosesser. Læreren er en bidragsyter når det gjelder å gi studentene nødvendig verktøy, slik at de selv aktivt kan søke etter kunnskap og forståelse, og gjennom det bli bevisstgjorte. Dialogen forstått som bevisstgjøring og erkjennelse, har praxis som endelig mål. Freire knytter praxis til enkeltindividers evne til refleksjon og handling i den hensikt å endre maktstrukturer som virker undertrykkende. Fordi danning ses i sammenheng med kritisk refleksjon og bevissthet om samfunnsmessig ekskluderings- og inkluderingsprosesser, er Freires frigjørende pedagogikk også et politisk dannelsprosjekt og et sosialpedagogisk anliggende (Madsen, 2006).

Danning er vanskelig å definere entydig, men blir ofte knyttet til personlige egenskaper, holdninger, dyder, modning, selvbestemmelse og selvdanning. Det er snakk om en livslang menneskelig utviklingsprosess bestående av allmennkunnskaper, kulturelle og praktiske ferdigheter, samt personlig og sosial kompetanse (Dannelsesutvalget, 2009; Løvlie, 2009; Straume, 2013). Det siste innebærer at danning også assosieres med forandring og utvikling, eller det Harvey og Green (1993) kaller transformasjon. Teoretisk sett er begrepet danning uløselig knyttet til oppdragelse og sosialisering der det normative og kulturelle aspektet er viktig (Hagtvedt & Ognjenovic, 2011; Hellesnes, 1992). Det innebærer at danning også er en vesentlig del av sosialpedagogisk arbeid (Gjertsen, 2003).

Dannelsesutvalget beskriver blant annet danning som å stille interessante spørsmål og forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen. Evnen til å uttrykke sine tanker presist og overbevisende inngår også i danningen. Det samme gjelder evnen til å forbinde og integrere ulike forståelsesrammer og på den måten skape kunnskap eller persepsjoner som ikke er tilgjengelig ved bruk av bare ett perspektiv. Dermed blir danning også forbundet med studentenes forståelse av komplekse sammenhenger, evne til å mobilisere egen tankekraft og til å strekke seg intellektuelt (Hagtvedt, 2009; Hjordemaal & Jordell, 2011). I vår studie, som vi skal presentere i det følgende, beskriver studentene sin egen læringsprosess og den danningen som finner sted i den utdanningen de er en del av.

## Vår studie

### Kontekst

«Kvalitet og læring i høyere utdanning» er en studie som har til hensikt å belyse og diskutere ulike sider ved høyere utdanning med utgangspunkt i studenters opplevelser, refleksjoner og erfaringer. Studien inkluderer studenter som har gått på et tverrfaglig masterstudium innen helse- og sosialfag. Som en del av dette masterstudiet skulle studentene en gang pr måned skrive en tekst om det å være student og hva som fremmer og hemmer læring. De sto fritt med hensyn til sjanger og lengde. Til sammen er det samlet inn 1040 tekster i prosjektet som har pågått fra 2011 – 2017 og har inkludert 120 studenter fordelt på seks kull.

Studiet er preget av en sosialpedagogisk tilnærming til studentene i den forstand at det legges til rette for læring, utvikling, deltakelse og tilhørighet innenfor en studiekontekst preget av likeverd og samspill. Studentene anses som subjekter med sine unike læringsreiser. De månedlige tekstene er et ledd i å få frem deres beskriver av disse reisene og åpne opp for kritisk refleksjon og selvdannelse. Dette kan ses i sammenheng med en forståelse av danning som en selvbiografisk oppgave som kan realiseres gjennom fortellingen om seg selv (Løvlie, 2009).

Studiekonteksten kjennetegnes av klar struktur, forutsigbare rammer, tydelige forventinger, tett oppfølging av studentene, varierte arbeidskrav og tilbakemelding på studentenes arbeider, samt mye skrivetrening for å oppøve kompetansen knyttet til akademisk skriving. Studiet har hatt hyppige evalueringer slik at studentene har hatt mulighet til å vurdere studiet både underveis i de ulike emnene og ved emnenes slutt. Studenttekstene er derfor ikke å forstå som en evaluering, men som refleksjoner over egen studentrolle og læringsprosess.

### Narrativ tilnærming

Det empiriske materialet i dette kapitlet består av to narrativer som er konstruert på basis av to studenters månedstekster. Vi bruker videre narrativer og fortellinger som synonyme begreper. Enkelt sagt er narrativer en fremstilling av hendelser eller handlinger. Labov og Waletzky omtaler narrativer som en redegjørelse for ulike hendelser i den rekkefølgen de opptrer i for å få frem et poeng (i Glintborg & Berger, 2018). I denne sammenheng baserer vi oss på en forståelse av narrativer som en fortelling om hendelser og handlinger som knyttes sammen og gir kontekstuell mening. Det innebærer at man kan forstå det som skjer gjennom å se sammenhengen mellom hendelser og en hendelse som konsekvens av en annen. Fokus er på hvordan det er for mennesker å erfare det som skjer og konsekvensene av disse hendelsene.

Narrativer kjennetegnes i tillegg ofte av det som omtales som et plot. Det kan forstås som strukturen i fortellingen og øyeblikk eller hendelser som vektlegges spesielt (Glintborg & Berger, 2018; Herman, 2010; Riessman, 2008).

En narrativ forskningstilnærming kan ses i lys av det som omtales som den språklige vendingen i samfunnsvitenskapen. Kort sagt innebærer den at man beveget seg bort fra fokus på allmenne årsakssammenhenger og standardisert datamateriale og isteden rettet oppmerksomheten mot fortolkning av menneskers livsverden, tanker og intensjoner. Sagt på en annen måte ble man mer opptatt av å fortolke og gjennom det prøve å forstå hvordan aktører forstår seg selv enn av å forklare ved hjelp av kausalitet (Bratberg, 2014).

Denne tankegangen preger også den narrative vendingen. Den er basert på en erkjennelse av at det finnes mange måter å forstå menneskelig erfaring på, og at mennesker har ulike og sammensatte grunner til å tenke og handle som de gjør. Derfor ble det økt interesse for å få frem enkeltmenneskers fortellinger. Fokus dreies gjennom narrative bort fra det generelle og over mot det spesielle, man er mer opptatt av enkeltpersoners erfaringer enn av generelle teorier. Den narrative vendingen baserer seg også på en erkjennelse av at kvantitative tilnærminger med vekt på telling og målinger ikke er tilstrekkelige til å fange opp og uttrykke menneskers livsverden. Følgelig er det behov for å ta i bruk kvalitative metoder, for eksempel narrativ tilnærminger som inngang til forstå menneskers verden (Fangen, 2010). Innenfor en narrativ tilnærming betraktes ikke forskeren som en observatør som kan stille seg utenfor det som studeres og objektivt beskrive verden (Blix & Sørly, 2017; Bratberg, 2014; Glintborg & Berger, 2018). Forskeren og forskningsobjektet er i en relasjon preget av gjensidig påvirkning. Skjerveim (1996), som vi allerede har referert til tidligere i dette kapitlet, kan ses som en forløper til denne utviklingen. Hans vektlegging av den treleddede relasjonen omfatter også forskeren og informantene. Også her er det snakk om møte mellom subjekter.

En narrativ tilnærming kan også ses i lys av et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Sentralt her er nettopp at mennesker forstår verden ulikt og handler ut fra sin forståelse, kunnskap og det som gir mening. En slik mening konstrueres innenfor en kontekst og sammen med andre. Det betyr at menneskers fortellinger skapes gjennom de relasjonene og den kulturen de er en del av (Glintborg & Berger, 2018).

I vår sammenheng innebærer dette at vi må forstå og diskutere studentenes tekstene, studentenes fortellinger, i lys av den studiekonteksten de inngår i. Denne konteksten må på sin side ses i sammenheng med det samfunnet studentene er en del av. Utgangspunktet må

samtidig være en respekt for at mennesker opplever og erfarer verden ulikt også innenfor samme kontekst og at vi for å forstå mer må ta i bruk metoder som får frem det unike i den enkeltes historie.

### Narrativene

Studentenes månedstekster er først kodet og lagt inn i empirisk baserte kategorier i analyseverktøyet NVivo. På basis av den tematiske analysen av materialet, har vi deretter konstruert to narrativer. Disse er en fortettet fremstilling av essensen i de samlede tekstene til hver av studentene og består av tekstutdrag slik studentene selv har skrevet dem. Det er med andre ord studentenes egne fortellinger og deres egne ord som ligger til grunn for de konstruerte narrative. De er laget slik at det plotet som preger samlingen av hver students tekster, også fremheves i de fortattede fortellingene. Vi har endret noe på rekkefølgen for å få frem en fortelling med en slags kronologi ut fra hva vi oppfatter som plotet i det samlede tekstmaterialet. Dette kan omtales som en narrativ analyse som nettopp handler om å rekonstruere data og sette dem sammen til en historie som viser sammenheng og får frem hendelser som er av betydning for fortellingen og dens utvikling (Polkinghorne, 1995).

Narrativene er presentert i jeg-form fordi studentene selv skriver fra sitt perspektiv. Der vi har foretatt justeringer av tekst, er det for å sikre anonymitet. Narrative har fått navn som gjenspeiler det som er fortellingenes plot.

De to narrative fremstår som unike, subjektive fortellinger. Samtidig er det slik at det som vektlegges som betydningsfullt i de to narrative, også er tematikk som berøres hos mange andre studenter. Dermed kan man si at narrative tegner et bilde av hendelser og plot som er gyldig ut over de to narrative som blir fremstilt i dette kapitlet. Det er likevel nødvendig å understreke at hensikten med narrative er å få frem studentenes unike fortellinger og i tråd med forståelsen av narrativ tilnærming ikke handler om generelle situasjoner eller erfaringer (Herman, 2010). Det betyr også at målet med narrative ikke er å generalisere. Samtidig vil det være slik at det som fremkommer i vår analyse av fortellingene, kan ha gyldighet ut over vår kontekst. Overførbarhet henger i stor grad sammen med hvorvidt det som diskuteres kan gjenkjennes av andre og i andre kontekster (Thagaard, 2018). Speiling mot teori og annen forskning på feltet, kan bidra til å fremheve analyser som gjør at unike fortellinger kan være av interesse også innenfor andre kontekster og være et relevant bidrag i diskusjonen om danningens vilkår i dagens høyere utdanning.

## Situering

Å situere seg betyr å plassere seg i forhold til noe. Feltsituering innebærer at forskeren reflekterer over hvordan han eller hun påvirker det feltet det forskes i gjennom sin deltakelse (Neumann & Neumann, 2012). I denne sammenheng handler situering om at vi som forskere tydeliggjør vår posisjon når det gjelder det masterstudiet som er rammene for studentenes tekster. Begge kapitelforfattere er ansatt på det instituttet som masterstudiet er en del av og har vært involvert i studiet på ulike måter. Den ene av oss har vært perifert tilknyttet studiet som veileder, den andre har vært tett på som leder av studieprogrammet, foreleser og veileder. Vi forsker dermed på en studievirksomhet vi selv er en del av, men med ulik tilknytning til studiet.

For å få tak i kvalitative aspekter, kan det argumenteres for at man må ta del i og forholde seg nært til informantenes verden. Nærhet til den konteksten en studie foregår innenfor, kan følgelig være et nødvendig grunnlag for å få tak i den kunnskapen man er ute etter (Fangen, 2010; Repstad, 2007). Samtidig er det en fare for at nærhet til forskningskonteksten kan føre til en form for nærsynthet. At en av forskerne selv ikke i særlig grad har vært direkte involvert i studiet, kan være en mulig korreksjon i så måte.

En forventning om nøytralitet og objektivitet handler i stor grad om et naturvitenskapelig ideal som ikke er gyldig på samme måte innenfor human- og samfunnsvitenskap. Dette er allerede beskrevet som en sentral del av den narrative vendingen. I en kvalitativ studie, er det ikke mulig å unngå å påvirke informantene (Neumann & Neumann, 2012). De påvirkes av studiekonteksten og dens kjennetegn, av forskernes deltakelse og av relasjonene de inngår i. Nettopp derfor er det nødvendig med feltsituering slik at både kontekst og forskernes rolle blir synlig og tilgjengelig for andre.

## Studentenes fortellinger

I det følgende presenterer vi de to narrative som utgjør dette kapitelts empiri. Det første narrative, handler om en students tanker om og erfaring med læring innenfor et læringsmiljø preget av dialog.

### Læring er en slags dialog

*Jeg har alltid følt at det er jeg, og bare jeg, som har ansvar for egen læring. Jeg har aldri før nå opplevd at noen har engasjert seg i min læringsprosess eller de spørsmål jeg måtte ha. Jeg har faktisk aldri kjent på følelsen av at læring er en slags «dialog» eller utveksling mellom mennesker før. Tidligere har det vært så mye lettere for meg å sitte i en krok og høre litt her og der på hva en fremmed foreleser sier. Jeg har ofte følt meg helt ensom med min egen «hemmelige» lille*



*læringsprosess. Jeg har få gode lærings – og mestringsopplevelser med meg i ryggsekken. Rett og slett fordi jeg opplevde skole som uinteressant og irrelevant gjennom hele oppveksten. Jeg har alltid hatt et ønske om et «læringsmiljø» av en annen kvalitet enn jeg har opplevd før. Samtidig har jeg opplevd det som viktig for meg at motivasjonen kommer innenfra, og at jeg ikke ønsker å være styrt av ytre forhold.*

*Nå erfarer jeg at jeg får konstruktive innspill, nye ferdigheter og en gyllen mulighet til å utvikle meg og bli bedre. Nå ser jeg tydeligere at det indre og ytre ikke behøver å være motsetninger. Jeg har innsett at relasjonen til lærere er potensielt viktig, og er egentlig ganske forundret over i hvor liten grad jeg har gode erfaringer med det fra før. Det er ikke alle lærere, eller forelesere, som «banker på døra» til studentene. Noen gjør det. Men det er ikke tilstrekkelig at noen banker på. Noen må også åpne opp, og invitere vedkommende inn i sin egen læringsprosess. For at jeg skal velge å åpne døra, i hvert fall litt på gløtt, så må jeg føle at vedkommende vil inn, og har ærlige hensikter. Jeg trenger en opplevelse av en slags ekthet, og at vedkommende er til å stole på. Læreren må oppleves som ærlig, tydelig, direkte – og faglig kompetent. Men det er i seg selv heller ikke nok! Hun eller han kan ikke være for brutal eller kritisk, så det må være en komponent av vennlighet og velvilje der, ellers blir det for skremmende.*

*Det morsomste med dette studiet er kanskje at jeg aldri har trodd at lærerens rolle har vært særlig viktig. Jeg har ikke en gang vært i stand til å se hvordan lærere skulle kunne bidra med noe positivt i min læringsprosess. Det er bare en av mange, mange ting jeg har trodd om læring, som nå er motbevist. Kombinasjonen av å ville gjøre ting veldig riktig, og det å egentlig ville være usynlig, har vært veldig hemmende for meg. Det er befriende å gi litt slipp på det. Studiet setter i gang viktig tankearbeid og skaper refleksjoner. Min læring handler ikke bare om formidling av kunnskap, men om at det også skapes en undring, gjenkjennelse og refleksjon med større dybde. Jeg sitter ikke og absorberer faktainformasjon – det handler om en prosess som innebærer så mye mer enn bare det.*

Det andre narrativet beskriver en students oppgjør med egne devaluerende tanker.

### **Nissen sover nå**

*Jeg er frustrert over egne krav til å prestere, over å devaluere meg selv, over å ta øvingsoppgavene så dønn seriøst. Jeg trives med å skrive, men jeg fokuserer for mye på at resultatet skal bli bra og ikke på selve læringsprosessen. Jeg må jobbe med å kvitte meg med nissen som er med på lasset, den som forteller meg om alt jeg ikke kan. Som spør hva i all verden jeg gjør på dette studiet når jeg har brukt omtrent all min fritid på å lese pensum, jobbe med arbeidsoppgaver, og så bare har lest en brøkdel av alt vi skal igjennom. Jeg er redd for å levere fra meg noe som vitner om at jeg ikke har forstått det vi driver med. Redd for ikke å greie å knytte nok relevant pensum inn i oppgaven. Redd for å velge bort områder det er innlysende at jeg burde hatt med. Disse tankene binder meg fremfor å åpne opp refleksjoner rundt temaet. Jeg må bli kvitt tankekjøret om all den innlysende teorien jeg skulle ha*

*brukt. Jeg må bli kvitt de devaluerende tankene og den hersens nissen. Jeg må fokusere på hva jeg kan, hvem jeg er. Jeg er bestemt på at jeg skal greie dette, og jeg skal jobbe med å bli kvitt alle snubletrådene som setter meg ut av spill. Når det gjelder min egen prosess, er jeg derfor fast bestemt på å kaste nissen langt av gårde. Jeg orker ikke ha den med på lasset lenger. Den er så tung og så ubeskrivelig unødvendig å ha med seg. Jeg vet at innimellom kan en miniutgave av nissen banke på døra, men da sier jeg bare: «Velkommen inn et lite øyeblikk og si det du vil si. Men til middag blir du ikke!» Da skal du se han blir skuffa og går sin vei.*

*Hva skjer?? Nissen sover ennå. Det var da en lang hvilepause den skulle ha denne gangen? Men akk, så deilig!!! Jeg nyter hver eneste dag, hvert eneste sekund. Lenge har jeg ikke «hørt» en lyd fra nissen som forteller meg hvor ubrukelig jeg er. Nissens fravær har ryddet plass i hodet mitt. Masse plass! Plass for konsentrasjon, for selvfølelse og selvtillit. For glede og tilfredshet. For motivasjon. Jeg elsker å studere og jeg elsker å ta inn ny kunnskap. Det er til så stor berikelse at jeg nå opplever kunnskapen som en mer integrert del av meg. Noe jeg merker godt i forhold til debatter i media, nyheter og samtaler med folk jeg omgås. Det er superspennende, og jeg er virkelig nysgjerrig og interessert i vekselvirkningen individ-samfunn.*

*Og hva har dette med studiet å gjøre? Veldig mye! Jeg har blitt fulgt opp og blitt møtt av lærerne. Flere ganger har jeg vurdert å slutte. Flere ganger har jeg indirekte uttrykt at studiet blir for mye for meg. At jeg ikke mestrer det. Da har jeg fått oppmuntring til å fortsette. Blitt spurt om hvordan det går. Jeg har følt meg sett og at jeg er ønsket på studiet. Den kontakten jeg som student har med lærerne har jeg aldri opplevd før. For meg har det vært avgjørende for at jeg er der jeg er i dag. Den endringen jeg har hatt i løpet av de to siste årene handler om flere ting enn studiet, men likevel mener jeg bestemt at studiet har hatt stor betydning.*

*Kan forklaringen være så «enkel» at det handler om den oppfølgingen jeg har fått i studiet? Jeg er ikke vant til at man på høyskole- og universitetsnivå ser studenten utenom det som har med oppgaver og innleveringer å gjøre. For meg personlig har nærheten til lærerne på dette studiet bidratt til både at jeg har orket å stå i det i krevende perioder med innleveringer osv., altså at jeg ikke har sluttet, og til at den faglige kvaliteten på mine arbeider har økt. Min læringsprosess har vært en spennende indre reise, som har resultert i bedre selvforståelse og tro på meg selv - en følelse av å bety noe, være noen, ha en verdi. Men det beste av alt? At jeg ikke har hatt nissen med meg det siste året. Nissen sover nå.*

## Danningenes vilkår i dagens utdanningssystem

De to studentene forteller sin egen historie. Disse er unike og har sine særpreg. Den første handler om erfaringer med og refleksjoner omkring læring. Studenten beskriver bevegelsen fra å oppfatte læring som en ensom prosess til å erfare læring gjennom dialog. Hun knytter endringen til et læringsmiljø som engasjerer og er preget av relasjon til lærere som

interesserer seg for studentens læring. I et slikt miljø oppstår det en læringsprosess som handler om mer enn å tilegne seg faglig kunnskap.

Den andre historien handler om studentens ønske om og erfaring med å kvitte seg med egne devaluerende tanker for å få plass til ny kunnskap og andre og mer konstruktive bilder av seg selv. Når «nissen» etter hvert stilner, knyttes dette til relasjonen til lærere som forholder seg til studentene som hele mennesker. Det gir studenten en opplevelse av å bli tatt alvorlig og møtt med anerkjennelse, noe som har betydning både for den faglig kvaliteten og for eget selvbilde.

Selv om narrative er ulike, har de også felles trekk. Begge studentene opplever en personlig utvikling. De ser seg selv i et annet lys innenfor en læringskontekst preget av dialog og tett oppfølging. Relasjonen til lærerne er av betydning for den endringen begge beskriver, og det foregår hos begge en indre bevisstgjørings- og refleksjonsprosess som medfører ny handling. De beskriver vendepunkter som handler om et møte med et annet læringsfellesskap enn de tidligere har erfart. Begge beveger seg fra et «jeg» til et «vi». Narrative tegner et bilde av at studentene får mot til å ta et oppgjør med forståelser som virker hemmende på deres læring innenfor den konteksten de er en del av. Det foregår med andre ord noe som kan forstås som danning og personlig frigjøring.

De to narrative kan derfor ses i lys av den ekte og frigjørende dialogen Freire beskriver (1988). Den forutsetter at studentene aktivt søker å «navngi verden» og setter ord på egne betydningsfulle livs- og læringserfaringer som basis for undervisnings- og læringsaktiviteter. For Freire er bevisstgjøring dypest sett den prosessen som finner sted når mennesker i dialogform stiller spørsmål om og undersøker den virkeligheten de er en del av. Slike spørsmål kan beskrives som grensesituasjoner der man erfarer at tillærte lærings- og handlemåter ikke lenger er nok som kunnskapsgrunnlag. Begge de to studentene beskriver et oppgjør med tillærte og undertrykkende tankemønstre og handlemåter. Deres tidligere tilnærminger er verken tilstrekkelige eller hensiktsmessige. Gjennom deltakelse i et fagmiljø preget av dialog og refleksjoner, blir studentene oppmerksomme på sin egen læringshistorie på godt og vondt. Møtet med et anerkjennende og relasjonsorientert læringsfellesskap kan oppleves som en kontrast til erfaringene med «ensom» læring og redsel for ikke å strekke til. Dette fellesskapet kan gjøre det mulig for dem å frigjøre seg fra undertrykkende maktstrukturer knyttet til sine tidligere erfaringer. De refleksjonene og handlingene som oppstår gjennom utdanningen kan dermed danne grunnlag for en myndiggjøring og ansvarliggjøring av studentene. De tar selv et oppgjør med undertrykkende læringserfaringer,

men innenfor en kontekst der de opplever å ikke bli overlatt til seg selv. Studentenes tegner kort oppsummert et bilde av lærings- og dannelsesprosesser som gir dem mulighet og styrke til å påvirke sin egen utvikling, delta i beslutninger som angår dem og slik eie sin egen læringsprosess. Denne aktive deltakelsen kan på sin side føre til økt selvtillit og evne til kritisk refleksjon.

Studentene fremstiller læring og sin utvikling også som et relasjonelt anliggende. Det de beskriver kan forstås som sosial verdsetting som innebærer at man utvikler sine evner og egenskaper innenfor et fellesskap som har felles mål og verdsetter det man kan tilføre fellesskapet. Kanskje handler studentenes bevegelse også om at de opplever at deres evner, egenskaper og kvalifikasjoner betraktes som unike, og at det de har å bidra med anses som viktige i læringsfellesskapet. Slike erfaringer beskrives av Honneth (2008) som en form for anerkjennelse. Også den kan bidra til frigjøring og danning.

Studentene læringserfaringer i studiet kan videre forstås som en motsats til sparebankundervisning (Freire, 1988). Studentene fremstår ikke som objekter som skal fylles opp av kunnskap, men snarere som aktive aktører som bevisst reflekterer over det de lærer, måten de lærer på og hva som gir mening for dem. Erfaringene deres kan dermed ses som en kontrast til en to-leddet relasjon med læreren som subjektet som overfører læring til studenten som på sin side blir objektivert og tildelt en tilskuerposisjon i egen læringsprosess (Skjervheim, 1996). Studentene beskriver en endring, en transformasjon, både faglig og personlig, og det de lærer i studiet, framstår som betydningsfullt også ut over studiekonteksten. Denne transformasjonen kan ses i sammenheng med det Harvey og Green (1993) omtaler som å forstyrre studentene intellektuelt og myndiggjøre dem slik at det kan skje en forandring. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvilke vilkår det er for transformasjon og frigjørende dannelsesprosesser innenfor dagens utdanningssystem.

For flere tiår siden kritiserte Hellesnes høyere utdanning for å være preget av kunnskaps- og ferdighetsformidling med tilhørende ekspropriasjon av danning. Han mente studenter snarere ble utsatt for avdanning enn danning (Hellesnes, 1992). Dannelsesperspektivet i høyere utdanning er i dag fortsatt under stort press som følge av blant annet tilpasning til Bologna-prosessen med strømlinjeformede og markedstilpassede europeiske studieløp. Fokus blir i økende grad rettet mot transparens, effektivitet, produktivitet og pålitelighet (Dannelsesutvalget, 2009; Straume, 2013). En konsekvens av produktivitets- og effektivitetsfokuset kan være at det blir mindre rom for prosesser som krever tid og som ikke har konkrete og målbare resultater. Sagt på en annen måte: I tellekantenes tidsalder er det fare

for at det primært er det som kan telles som teller (Damsgaard, 2003, 2017). Dette gjelder i høyere utdanning, men får også konsekvenser for sosialpedagogisk virksomhet i grunnskolen og videregående skole. Hvis utdanningene strømlinjeformes og rettes inn mot raskest vei mot et fastsatt læringsutbytte, kan det være nærliggende å nedprioritere de prosessene som ikke kan målstyres. Dette kan ses i sammenheng med den utviklingen som finner sted når det gjelder forståelsen av kvalitet i utdanningene. Også denne bærer preg av styringsideologien innenfor offentlig sektor med effektivitet og målbare resultater i fokus (Hoel, 2012).

Kvalitet i høyere utdanning er et sammensatt fenomen som må belyses gjennom flere dimensjoner. Én av disse er effektivitet og økonomi (Harvey & Green, 1993). Problemet er derfor ikke at dette vektlegges. Det handler mer om at denne dimensjonen i praksis ser ut til å overordnes, mens transformasjonen, den faglige og personlige utviklingen, som er et annet kvalitetskjennetegn, underordnes. Dermed blir kvalitetsforståelsen i høyere utdanning dominert av et produksjons- og produktivitetsbilde der hovedvekten blir lagt på parametere som kan kvantifiseres og måles. En mulig konsekvens av dette er at studielivskvalitet, forstått som studentenes subjektive erfaringer, opplevelser og refleksjoner, i liten grad settes på dagsorden verken i utdanningssystemet eller i debatten om høyere utdanning (Damsgaard, 2019). I et slikt bilde kan studentenes fortellinger om hva som skal til for at de skal lære, trives og fullføre utdanningene bli underordnet tall som viser hvor mange som produserer hvor mange studiepoeng på hvor lang tid. Kvalitet blir da først og fremst å forstå som kvantitet. Hvis dette er tilfellet, står vi i fare for at de kvalitative prosessene knyttet til dialogen, frigjøringen og de likeverdige relasjonene taper terreng. Det kan være ulike grunner til det. Det kan handle om at slike prosesser ikke oppfattes som viktige, at de tar tid og at de derfor ikke tilfredsstillt krav til effektivitet. Dessuten lar den frigjørende dialogen og dannelsesprosessene seg vanskelig måle.

Innenfor et strømlinjeformet utdanningssystem med krav om effektivitet og rask resultatoppnåelse kan det være mer nærliggende å prioritere sparebankundervisning preget av et syn på kunnskap som noe som kan overføres på en effektiv måte. Til tross for at offentlige styringsdokumenter vektlegger studentaktive læringsformer, rapporterer studentene om at tradisjonell og monologpreget forelesning fortsatt dominerer (Lid, Pedersen & Damen, 2018). I et system som belønner og er mest opptatt av gjennomstrømming og studiepoengproduksjon, er det ikke gitt at arbeidet med utvikling av studentaktive læringsformer og frigjørende og myndiggjørende læringsprosesser blir prioritert. Dermed er det fortsatt grunn til å diskutere om høyere utdanning i masseutdanningens og tellingens

tidsalder er mer avdannende enn dannende, og om dette i så fall er en konsekvens av en ønsket politikk.

Studenter som erfarer en utdanning som er preget av danning, får en kompetanse som er viktig både for egen livsmestring og i arbeidsmarkedet. Utdanningen skal gi studenter mulighet til å være prøvende og nysgjerrige, integrere ulike perspektiv, mobilisere tankekraft, strekke seg intellektuelt og være selvstendig og kritisk tenkende (Hagtvedt, 2009; Hjordemaal & Jordell, 2011). Utdanning handler følgelig også om danning og frigjøring. Dette er å forstå som grunnleggende sosialpedagogiske prosesser.

## Kilder

- Aamodt, P. O. & Stølen, N. M. (2003). Vekst i utdanningssystemet. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa60/kap-4.pdf>.
- Berkaak, O. A. (2003). Innledende essay. I P. Freire (Red.), *De undertryktes pedagogikk* (s. IX-LIV). Oslo: De norske bokklubbene AS.
- Blix, B.H.S. & Sørly, R. (2017). Introduksjon. I B.H.S. Blix & R. Sørly (Red.), *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 19-32). Stamsund: Orkana Akademisk.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Damsgaard, H.L. (2013). Tellingens tidsalder. *Forskerforum*. Hentet fra <https://www.forskerforum.no/tellingens-tidsalder/>
- Damsgaard, H. L. (2017). Jeg vil ikke bare telles, jeg vil faktisk telle. *Forskerforum*. Hentet fra <http://www.forskerforum.no/jeg-vil-ikke-bare-telles/>
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet - studenters opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget - utgis 2019
- Dannelsesutvalget. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Freire, P. (1992). *Håbets pædagogik. Et gensyn med «De undertryktes pædagogik*. København: Fremad.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene AS.
- Gjertsen, P.-Å. (2003). *Sosialpedagogikk. Grunnlagstenkning, kunnskap og refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glintborg, C. & Berger, N. P. (2018). Narrative forskningstilgange. I C. Glintborg, L. Hedegaard-Sørensen & B. Kirkebæk (Red.), *Professionelle blikke på den anden . når fortællinger forandrer identitet* (s. 14-27). Fredriksberg C: Frydenlund Academic.
- Hagtvedt, B. (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden. I Dannelsesutvalget (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*.
- Hagtvedt, B. & Ognjenovic, G. (2011). Forord. I B. O. Hagtvedt, G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning - modning - refleksjon* (s. 15-22). Oslo: Dreyer Forlag.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-26.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. . I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Herman, D. (2010). Introduction. I D. Herman (Red.), *The Cambridge Companion to Narratives* (s. 3-21). Cambridge: Cambridge university press.
- Hjordemaal, F. R. & Jordell, K. Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*(3), 5-19.

- Hoel, T. L. (2012). Innleiing. I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? : spenninger i høgere utdanning* (s. 9-26). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax.
- Lid, S. E., Pedersen, L. F. & Damen, M.-L. (2018). Underviserundersøkelsen 2017. Hovedtendenser. I NOKUT (Red.), *NOKUTs utredninger og analyser*. Oslo: NOKUT.
- Lindvig, I. K. & Mousavi, S. (2017). Skolesamfunnet . Kompetansekrav og ungdomssfelleskap. I M. Bunting & G. H. Moshuus (Red.), (s. 172-202). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I Dannelsesutvalget (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning* (s. 28-38).
- Madsen, B. (2006 ). *Sosialpedagogikk. Integrering og inkludering i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, C. E. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. California: Sages Publication.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Stensaker, B. & Prøitz, T. S. (2015). Fra en elitistisk til en demokratisk forståelse av kvalitet. I N. Frølich (Red.), *Hva skjer i universiteter og høgskoler? Perspektiver fra vitenskapelige ansatte og studenter* (s. s. 25-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Straume, I. S. (2013). Wilhelm von Humboldt. Fra antikkens Hellas til det moderne universitet. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. (s. 197-211). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.