

Markus S. Jonsjord

# Skolens dannelsingsoppdrag etter Fagfornyelsen

En kvalitativ undersøkelse av læreres opplevelse av skolens dannelsingsoppdrag





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Markus S. Jonsjord

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er dannelsbegrepet og hvordan lærere opplever skolens dannelsoppdrag. En av grunnene til at jeg ville skrive om danning i denne oppgaven er fordi jeg satt med et inntrykk av at meningsinnholdet i dannelsbegrepet har vært vanskeligere å gripe enn andre pedagogiske temaer vi har vært innom i løpet av grunnskolelærerstudiet. Jeg føler at denne masteroppgaven har styrket min forståelse av dannelsbegrepet som jeg tidligere syntes var utfordrende å forholde meg til.

For å kunne forstå dagens dannelsbegrep i skolen har jeg redegjort for begrepets utvikling og innhold. I tillegg har jeg i korte trekk forsøkt å forklare hva som skiller det fra andre pedagogiske fenomener som oppdragelse og utdanning. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 fremstiller hvilke prinsipper for danning som skal følges, som skal legge grunnlaget for når danning skjer. For å forstå hvordan lærere forholder seg til dannelsbegrepet og skolens dannelsoppdrag, gjennomførte jeg tre kvalitative dybdeintervjuer av lærere. Resultatene fra undersøkelsen har blitt analysert etter dannelsoppdragets mål i LK20, og blitt drøftet i lys av ulike perspektiver fra litteraturen. Gjennom å kategorisere svarene fra dybdeintervjuene etter dannelsoppdragets mål, har jeg diskutert hvordan intervjumaterialet kan besvare forskningsspørsmålene.

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan lærere opplever og forstår dannelsoppdraget etter den nye læreplanen. Som kommende samfunnsfagslærer ønsket jeg å se nærmere på hvordan samfunnsfaget kan fungere som en dannelsarena, og hvilke temaer som kan være verdifulle for elevenes ferdighetsutvikling i dannelsarbeidet. Samtidig inneholder oppgaven filosofiske tanker, hvor spenningsfeltet mellom frihet og grenser vil bli diskutert i lys av intervjumaterialet.

Den kvalitative analysen som er gjort i dette prosjektet viser at lærere oppfatter danning annerledes etter fagfornyelsen, hvor blant annet de tre tverrfaglige temaene kan ivareta dannelsoppdraget.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	6
1.2 Begrepsavklaring .....	7
1.2.1 Danning vs. Allmenndanning, utdanning og oppdragelse .....	8
1.3 Tidligere forskning .....	10
1.4 Problemstilling .....	11
1.5 Tekstens struktur .....	12
<b>2 Teori</b> .....	<b>13</b>
2.1 Danningsbegrepets utvikling .....	13
2.2 Et filosofisk begrep .....	14
2.3 Danning som sosialiseringssprosess .....	16
2.4 Spenningsfeltet mellom frihet og grenser .....	18
2.5 Et dannelsingsoppdrag i det pedagogiske paradoks .....	21
2.6 "Utdanning som innvielse" .....	22
2.7 Danningsbegrepet i LK20 .....	23
<b>3 Metode</b> .....	<b>28</b>
3.1 Det kvalitative prosjektets muligheter og begrensninger .....	28
3.2 Dybdeintervjuet som en kvalitativ forskningsmetode .....	30
3.3 Intervjuguide .....	31
3.4 Dybdeintervjuets struktur .....	32
3.5 Utvalg av informanter .....	33
3.6 Validitet og reliabilitet i dybdeintervjuet .....	34
3.7 Kategorisering av intervjumaterialet .....	35
<b>4 Funn og analyse</b> .....	<b>38</b>
4.1.1 Frihet som mål i dannelsingsoppdraget .....	38
4.1.2 Selvstendighet som mål i dannelsingsoppdraget .....	41
4.1.3 Ansvarlighet som mål i dannelsingsoppdraget .....	44
4.1.4 Medmenneskelighet som mål i dannelsingsoppdraget .....	46

<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>49</b>
5.1	Hvilken rolle har samfunnsfaget i dannelsingsoppgaven? .....	49
5.2	Hvordan har LK20 endret lærernes syn på dannelse?.....	52
5.2.1	Samfunnets krav og forventning .....	53
5.2.2	Dannelse i sammenheng med andre.....	54
5.3	Hvordan kan de tre tverrfaglige temaene ivareta dannelsingsoppgaven?.....	56
5.3.1	Selvstendighet gjennom folkehelse og livsmestring .....	56
5.3.2	Medmenneskelighet gjennom demokrati og medborgerskap .....	58
5.3.3	Ansvarlighet gjennom bærekraftig utvikling .....	59
5.4	Hvordan finne balansen i spenningsfeltet mellom frihet og grenser? .....	60
5.4.1	Retningsbestemt frihet – fordeler og ulemper .....	60
5.4.2	Mestringsfølelse tuftet på frihet .....	63
5.4.3	Det pedagogiske paradoks.....	64
5.4.4	Lærernes påvirkningsmakt som dannelsesagent.....	65
<b>6</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>67</b>
<b>7</b>	<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>71</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>73</b>

# Forord

Dette har vært en fantastisk lærings- og utviklingsreise. Denne masteroppgaven har gitt meg innsikt og kunnskap om danningsbegrepet som jeg kommer til å dra nytte av i lærerjobben.

Jeg vil spesielt takke min veileder, Hege Roll-Hansen ved Universitetet i Sørøst-Norge, for konstruktive tilbakemeldinger og kommentarer i forskningsprosessen. Det har vært et hektisk år med tanke på coronapandemien, med inn og ut av karantener og ventekarantener. Takk til informantene som har vært samarbeidsvillige når avtaler måtte gjøres om og planlegges på nytt. I tillegg vil jeg takke flere av mine studievenner for gode samtaler og diskusjoner i en nokså ensom skriveprosess.

En takk går også til familien min som har vært støttende i en krevende, men vel så spennende læringsprosess.

Porsgrunn, mai 2021

Markus S. Jonsjord

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne masteroppgaven er dannelsbegrepet og hvordan man kan forstå skolens dannelsoppdrag i henhold til LK20. Danning som begrep består av svært mange forståelsesmuligheter og ulike oppfatninger alt ettersom hvilke preferanser og tradisjoner man legger til grunn. I løpet av lærerstudiet har dannelsbegrepet kommet og gått regelmessig i diverse temaområder, men jeg har savnet et mer tydelig og konkret fokus omkring danning som et pedagogisk fenomen, som kan virke nok så omfattende for uerfarne lærerstudenter. I forhold til klasseledelse, fagdidaktikk og tilpasset opplæring etc., har etter min mening skolens dannelsoppdrag fått betydelig mindre fokus på lærerstudiet. Dette styrker min nysgjerrighet til dannelsbegrepets meningsinnhold. I tillegg har jeg et inntrykk av at dannelsbegrepet kan være vanskelig å fange, som en følge av at det finnes ulike forståelser og aspekter av et begrep med flere tradisjoner. Samtidig falt valget på denne tematikken som en følge av utviklingen av fagfornyelsen og ny læreplan fra 2020. LK20 har naturlig nok vært et gjentakende tema i løpet av de to årene på masterstudiet, og jeg ønsker å benytte meg av denne masteroppgaven til å undersøke ytterligere hva som egentlig menes med skolens dannelsoppdrag i læreplanen som et statlig styringsdokument. Oppgavens forskningsspørsmål vil forhåpentligvis knytte innholdet i dannelslitteraturen til hvordan jeg best mulig kan håndtere praktiske situasjoner som kan forekomme i elevenes dannelsprosess.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hvilken rolle dannelsbegrepet har i LK20 og hvordan lærere opplever dannelsoppdraget etter den nye læreplanen ble gjeldende i fjor høst. Jeg vil se nærmere på hvordan danning blir arbeidet med i skolen gjennom å intervju tre lærere som underviser i samfunnsfag på ulike trinn i grunnskolen. Kunnskapen og innsikten informantene formidler vil bli sett i lys av de teoretiske perspektivene i den pedagogiske og filosofiske dannelslitteraturen. Hva som blir definert som dannelsoppdragets mål i LK20 og hvordan dannelsbegrepet konseptualiseres i utvalgt litteratur, vil legge grunnlaget for hva jeg ønsker samtalen med de tre informantene skal dreie seg om. Som en følge av dette har jeg formulert fire forskningsspørsmål som sammen skal kunne besvare problemstillingen. De fire forskningsspørsmålene er følgende:

1. Hvilken rolle har samfunnsfaget i dannelsoppdraget?



2. Hvordan har LK20 endret lærernes syn på danning?
3. Hvordan kan de tre tverrfaglige temaene ivareta dannelsoppdraget?
4. Hvordan finne balansen i spenningsfeltet mellom frihet og grenser?

Arbeidet med fagfornyelsen og utformingen av LK20 bar blant annet preg av å gjøre det elevene skal lære mer relevant og fremtidsrettet med fokus på dybdelæring og læring på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg betrakter derfor skolens dannelsoppdrag som en avgjørende faktor i en ønsket skolehverdag med elevenes utvikling av ferdigheter og sosiale trivsel for øyet, der oppdrageren både skal ivareta individets frihet og grensesetting. I overordnet del av LK20 blir det presisert skolens ansvar for danning, i tillegg til utvikling av kompetansen til alle elever i grunnopplæringen. Alle som arbeider i grunnopplæringen skal la et slikt grunnsyn prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen (Udir). Profesjonsteoretikeren Anders Molander (2008) forklarer perspektivet på læreren som profesjonsutøver, hvor staten og offentligheten kan forstås som en forlengelse i lærerens profesjonsutøvelse i interaksjon med eleven. I en slik sammenheng forstår jeg at en lærer som profesjonsutøver skal utføre et oppdrag på vegne av samfunnet og fellesskapet. Lærere er forpliktet av statens styringsdokumenter, her under læreplanen, og læreren har i kraft av sin ansettelse signert en avtale der staten skal være med på å regulere lærerens utøvelse av dannelsoppdraget. Her kan vi se at det er et forpliktende forhold mellom læreplanens dannelsoppdrag og læreren, der lærerens tolkning er avgjørende for å ivareta elevenes danning som en sentral del av skolens samfunnsmandat på vegne av fellesskapet. På bakgrunn av dette virker det aktuelt og betimelig å undersøke hvordan lærere forstår og opplever dannelsbegrepet i læreplanen basert på hvordan det kommer til uttrykk i læreplanen.

## 1.2 Begrepsavklaring

Danning, eller dannelse, kommer til uttrykk allerede i opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for at begge begrepene kan brukes, ønsker jeg likevel å avklare hvorfor jeg i denne masteroppgaven ønsker å benytte meg hovedsakelig av begrepet «danning», og ikke «dannelse». Min oppfatning rundt dette er at danning kan kanskje forstås som et mer aktivt ladet begrep, mens dannelse kanskje kan oppfattes som et mer passivt ordvalg. Videre oppfatter jeg at danning er noe som skjer, mens dannelse har skjedd. På denne måten kan danning forstås som en prosess i et vedvarende løp som deler likhetstrekk med det kontinuerlige begrepet «læring». På bakgrunn av dette er det forsvarlig å kunne mene at danning skjer i nåtid, og kan fungere som et aktivt begrep i elevenes sosiale og faglige utvikling. En annen årsak til dette valget

er at skolens dannelsingsoppdrag er nevnt i problemstillingen, og bruken av ordet danning kommer derfor som en naturlig følge av problemstillingens formulering. Samtidig bruker LK20 begrepet «danning», og siden LK20 er en sentral del av teksten ønsker jeg å bruke samme begrep. Fagfornyelsen og LK20 går litt om hverandre gjennom 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 teksten.

### 1.2.1 Danning vs. Allmenndanning, utdanning og oppdragelse

Først og fremst kan det være lurt med en kjapp oversikt over hvilket dannelsingsbegrep oppgaven skal omhandle og hva som skiller begrepet fra andre pedagogiske fenomener. Store norske leksikon påpeker danning som formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral, der begrepet fokuserer på individets evne og plikt til å forme seg selv, og det er dette som skiller dannelsingsbegrepet fra sosialisering, oppdragelse og utdanning (Hogstad, 2021). Som vi ser kan vi forstå danningens vesen som et subjektivt ønske om å ville dannes, i motsetning til blant annet oppdragelse som omhandler forming utenfra og ytre krav. Videre definerer store norske leksikon at allmenndannelse brukes om et visst minstemål av allmennkunnskaper, der både være- og tenkemåte er resultatet av oppdragelse, miljø og utdanning, og burde ansees som felles for alle medlemmer av et samfunn (Tjeldvoll, 2021). På denne måten er det mulig å betrakte allmenndanning og danning som to ulike begreper som en følge av at allmenndanning er i større grad preget av kunnskapen som kommer til syne i utdanningen. I tillegg kan tankene om danning som et aktivt begrep, som nevnt ovenfor, bidra til forståelsen om at danning er noe som skjer i nåtid, mens allmenndanning er målbart i form av et visst minstemål av allmennkunnskaper.

Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson (2011, s. 8) hevder at dannelsingsbegrepet har blitt redusert fra å være et politisk nøkkelbegrep med ulike former for kompetanse man må ha for å overleve i et moderne samfunn, til at individene skal fungere godt i et moderne livslangt læringsmiljø med en målstyrtbasert tankegang. ”Dette er på mange måter en redusert forståelse av dannelse, fordi dannelse tradisjonelt har blitt betraktet som noe annet enn utdannelse eller utdanning ved at den på ingen måte først og fremst skal være funksjonell, nytteorientert, yrkesforberedende eller orientert mot formell kompetanse” (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8). På samme måte påpeker de at oppdragelse ikke kan ses på som det samme som danning, som en følge av at det å bli dannet krever pågangsmot og et iboende driv uten et bestemt mål. Her kan vi se at danningens vesen er tilbake på

individets, eller elevens, subjektive ønske om å ville dannes og at elevens indre driv står sentralt dannelsingsprosessen.

Selv om dannelsingsbegrepet skal belyses grundig i kapittel 2, ønsker jeg her å kort gjøre rede for hvor begrepet stammer fra og hvordan det kan forstås i læreplansammenheng. Finn Daniel Raaen (2002, s. 9) nevner i *Læreplaners fortelling om danning* at ordet «danning» er oversatt fra det tyske ordet *Bildung*, som henviser til Hans-Georg Gadammers tanker om at dannelsingsbegrepet knyttes til middelalderens og barokkens mystikk. *Paideia* betydde i den greske kulturen barneoppdragelse, og danning skilles fra dette som en følge av at danning blir betraktet som et livslangt prosjekt.

”Danning vil generelt forstås som den forming som bidrar til bestemmelsen av hva mennesket er og har muligheter til å bli, og som gjør det i stand til å føre og ordne sitt liv både i forhold til seg selv og andre, og derigjennom håndtere livsførselsproblemene” (Raaen, 2002, s. 11). Personlig danning og allmenndanning er gjennomgangstemaer i generelle deler av læreplanene M87 og L97, ifølge Raaen (2002), og i flere sammenhenger blir det påpekt at danning bærer preg av selvbestemmelse, og at elevene lærer å forholde seg selvstendige og kritiske i en frigjørende demokratiseringsprosess. Disse perspektivene legger grunnlaget for oppgavens ønske om å belyse dannelsingsoppdragets rolle i det pedagogiske paradoks og forskningsspørsmålet som dreier seg om hvordan man kan forstå balansen i spenningsfeltet mellom frihet og grenser.

Det er verdt å nevne at alle de overlappende aspektene av dannelsingsbegrepet gjør vanskelig å framstille fenomenet på en utvetydig og definerbar måte. Steinsholt og Dobson (2011, s. 7-9) innleder med at dannelsingsbegrepet er beslektet med en lang rekke ord, som kan fortelle mye om danning, men som igjen gjør det utfordrende å få frem noe presist om selve kjernen i begrepet. Selve målet for den tyske danningen skulle være å oppnå en individualitet i betydningen av å være et allsidig, selvstendig og harmonisk menneske som har ferdigheter til å reflektere rundt sin egen virksomhet. Individet forholder seg til seg selv, sine medmennesker og sin egen verden, samtidig som det reflekterer over selve dannelsesprosessen på et metanivå. Tradisjonelt har danning sjeldent blitt ansett som kun faktakunnskap, men mer om hvordan mennesket forholder seg til kunnskapen som et verdifullt element ved egen tilværelse (Steinsholt & Dobson, 2011). Som vi ser kan danning blant annet forstås som en refleksjonsflate omkring sine ferdigheter og kunnskaper rundt egen virksomhet og tilværelse. En slik forståelse av dannelsingsbegrepet legger grunnlaget for forskningsspørsmålet som skal undersøke hvordan de tre tverrfaglige temaene kan ivareta dannelsingsoppdraget. De tre tverrfaglige temaene er ikke definert som egne kompetansemål i LK20, men fokusområder som skal innlemmes i alle fag. På denne måten er det mulig å spørre seg om de

tverrfaglige temaene kan fungere som refleksjonsflaten i danningen, og hvordan elevene kan forholde seg til kunnskapen og tematikken på, som Steinsholt og Dobson (2011) omtaler som et verdifullt element i elevenes danning.

### 1.3 Tidligere forskning

Det finnes flere perspektiver på dannelsbegrepets plassering i ulike læreplaner og skolen for øvrig. Danningens rolle i norsk skolepolitikk og norske læreplaner ser ut til å ha vært diskutert i mange år, som bygger oppunder min nysgjerrighet til dannelsbegrepet. For som nevnt er prosjektets mål å forstå hvordan et omdiskutert dannelsbegrep kan bidra til å gjøre meg bedre rustet til å handtere elevenes dannelsprosess. En artikkel fra Utdanningsnytt.no påpeker at danning kan ha stor påvirkning på hvordan skolen skal organiseres og hvilket syn man har på mennesket, men på grunn av begrepets uklare innhold kan det være vanskelig for lærerprofesjonen å forstå hva begrepet egentlig innebærer (Sørensen, 2013). For hvordan skal lærere forstå dannelsbegrepet, hvis ikke anerkjente filosofer og pedagoger er enige om hva danning er og hvordan danning foregår?

For å klare å belyse det forrige spørsmålet kan det være lurt å undersøke hvordan dannelsbegrepet har endret seg gjennom årenes løp. I grunnskolen har begrepet hatt varierende tyngde og det er flere som har forsøkt å ta for seg dannelsens utvikling i norsk skole de siste tiårene. Jeg har benyttet meg av tidligere masteroppgaver for å få en oversikt over dannelsbegrepets posisjon i forskjellige læreplaner, og hvilke aspekter av begrepet som blir ansett som sentrale. Etter å ha skimlest disse oppgavene sitter jeg med et inntrykk av at dannelsbegrepet er i endring, der danning som begrep har blitt tillagt mer vekt i læreplaner fra de siste femti årene. Masteroppgaven «Utvikling og samspill av begrepene danning og læring i norske læreplaner» av Tetyana Djærff (2020) har blitt brukt som et eksempel på hvordan man kan undersøke innholdet i norske læreplaner. Noen av funnene tyder på at dannelsbegrepet har blitt betydelig mer fokusert på i de siste læreplanene, og at danning og læring som begreper flyter inn i hverandre på flere områder. I tillegg kommer det frem i oppsummeringen at et demokratisk utviklet samfunn behøver medborgere som blant annet har god utdanning, intelligens, innsikt og forståelse, og at dette kan oppnås ved å kombinere utdanning og danning. Avslutningsvis understreker hun at den overordnede delen i LK20 viser at politikere ser formålet med den idealiserte utviklingen av den norske grunnopplæringen i retning mot ”utdanning med danning”.

Et annet eksempel på tidligere forskning som har tatt for seg dannelsbegrepet er masteroppgaven «Fra allmenndannelse til dannelse» av Anna Horgen (2020). Formålet med oppgaven var å utforske

hvilken posisjon danningsbegrepet har i sentrale utdanningspolitiske dokumenter, og hvordan det kommer til uttrykk i lys av utdanningshistorie og danningsteori. Oppgaven viser tegn til at det har skjedd endringer i begrepsbruken av danning i LK06 til LK20. Allmenndanningsbegrepet forsvant gjerne ut med forandringen i lærerutdanningen, som gikk fra å utdanne allmennlærere til mer spesialiserte lærere med mastergrad. Samtidig viser oppgaven antydninger til at det er vanskelig å skille mellom begrepene danning og allmenndanning, blant annet som en følge av at det ikke finnes noen klar definisjon i verken LK06 eller LK20.

Min oppgave kan forstås å bygge videre på de to nevnte masteroppgavene ved at den går mer i dybden på hvordan lærere opplever og forstår danningsoppdraget etter LK20 fikk sin innmarsj i grunnskolen høsten 2020. Selv om mitt prosjekt ikke skal se på utviklingen av danningsbegrepet over tid, kan det likevel være verdifullt å se på de funnene som foreligger i de tidligere masteroppgavene siden et av mine forskningsspørsmål dreier seg om lærernes forståelse av danningsbegrepet etter fagfornyelsen. Med fare for å dempe oppgavens bidrag til en konkret forståelse av danningsbegrepet i fagfornyelsen, er det verdt å bemerke seg at det kan bli vanskelig å definere en eksakt og entydig forståelse av danningens vesen og skolens danningsoppdrag. Det lar seg ikke gjøre å ramme inn dette oppdraget med en klar definisjon, men forhåpentligvis kan denne oppgaven bidra til å supplere pedagogers kontinuerlige refleksjon omkring danningsbegrepet og skolens danningsoppdrag. Med andre ord er prosjektets mål å bedre kunne *forstå* fenomener i og rundt et stadig mer vektlagt og omdiskutert danningsbegrep.

## 1.4 Problemstilling

Som en følge av at motivasjonen og bakgrunnen for prosjektet er tilegne meg et bredere kunnskapsnivå om danningsbegrepet før jeg begynner å jobbe som lærer, vil jeg finne ut av hvordan lærere forstår og opplever danning. Å utforske læreres innsikt om danning som fenomen og deres tanker og refleksjoner omkring ulike aspekter ved begrepet, kan forhåpentligvis bidra til at jeg er bedre rustet til å håndtere danningsoppdraget etter endt utdanning. For å oppnå dette er det aktuelt å intervju lærere som arbeider i skolen. På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

**Hvordan kan man forstå danningsbegrepet i LK20, og hvordan opplever tre lærere skolens danningsoppdrag?**

## 1.5 Tekstens struktur

Oppgaven består av flere deler som skal utgjøre helheten. De ulike delene skal skape et helhetsbilde som skal besvare problemstillingen, som vil fungere som en rød tråd gjennom teksten. Kapittel 1 er innledningen, som innebærer bakgrunn for tema, begrepsavklaring, tidligere forskning og problemstilling. Kapittel 2 tar for seg det teoretiske rammeverket, hvor danningsbegrepet blir gjort rede for. Kapittel 3 omhandler de kvalitative metodene som har blitt valgt for undersøkelsen, og i kapittel 4 beskriver jeg funn og analysearbeidet. I kapittel 5 blir datamaterialet diskutert og drøftet opp mot teorien, der jeg forsøker å svare på de fire forskningsspørsmålene. I kapittel 6 oppsummerer jeg det oppgaven har belyst, hvor jeg skal forsøke å besvare problemstillingen.

## 2 Teori

For å belyse tematikken vil det bli presentert flere forståelser og oppfatninger av et danningsbegrep som kan være vanskelig å fange. Gjennom en redegjørelse av pedagogiske og filosofiske verk omkring danningsbegrepet kan det bidra til å gi et tydeligere bilde av hva begrepet innebærer. I tillegg kan en slik framstilling av sentrale teoretiske perspektiver muligens føre til mer klarhet om hva som kan være hensiktsmessig å trekke inn i dybdeintervjuene.

### 2.1 Danningsbegrepets utvikling

I innledningen så vi at danningsbegrepet kan knyttes til middelalderens og barokkens mystikk, og hvordan den antikke greske kulturen fungerte som en inspirasjonskilde for senere filosofer. *Paideia* betydde barneoppdragelse, og ordet «danning» er en oversettelse av det tyske ordet *Bildung* (Raaen, 2002, s. 9). Danningsbegrepet kan forbindes med tysk åndsliv i midten av det 18. århundre, og dernest til tyske nyhumanistiske oppfatninger om hvordan den allsidige og harmoniske personlighet kan utvikles gjennom kulturell påvirkning. Som en følge av inspirasjonen fra gresk ånd skulle man utforme egne krefter og livsbetingelser, hvor danningens nye indre dimensjon omkring individets aktive personlighet var førende. Samtidig fikk det også en kulturell og samfunnsborgerlig betydning, der det klassiske greske som sammenlikningsgrunnlag for utformingen av egne idealer i en mulig framtidig tysk kulturnasjon (Raaen, 2002, s. 9-10). Utviklingen av den flersida forståelsen av danningsbegrepet har sine røtter fra slutten av 1700-tallet til omtrent 1830-årene, hvor begrepet refererer til prosessen og produktet av personlig utvikling, styrt av fornuft (Gundem, 2011). De tysktalende områdene i Europa var betydningsfulle for videreutvikling av danningsbegrepet, og selv om det var ulike forståelser og motsetningsfylte oppfatninger, var det likevel noen fundamentale felles standpunkter som fremsto. Forståelsen av det ansvarlige og sosialt bevisste mennesket som medvirket til sin egen skjebne og som behersket det å vite, føle og handle, ble blant annet sett på som grunnleggende.

Forestillingen og oppfatningen om danning, eller *Bildung*, har spilt en svært viktig rolle i oppbygningen av vårt moderne samfunn, og denne tankegangen er fortsatt essensiell i den vestlige pedagogiske tenkning (Steinsholt & Dobson, 2011). Kjetil Steinsholt (2011) forklarer at Hans-Georg Gadamer (1900-2002) hevdet at dannelsesbegrepet influerte den moderne vestlige kultur i tre århundrer og gjennom det 19. århundre påførte det en atmosfærisk ånd i de humanistiske fagene, og

at denne perioden bar preg av inngående intellektuelle forandringer. Ved å se på danningens omfattende betydning for det moderne vestlige samfunn, kan det si en god del om hvordan vi kan oppfatte vårt eget selv som subjekt i kultur og menneskelig frihet (Steinsholt & Dobson, 2011). Videre påpeker Steinsholt (2011) at oppdragelse og danning handler om oppdragende prosesser som er forbundet til det å forme noe. Samtidig er det språklig sett en ulikhet mellom oppdragelse og danning som en følge av at oppdragelse henviser til selve oppdragelses- eller formingsprosessen, mens danning kan i denne sammenhengen forstås å være én formingsprosess eller å være formen som bibringes gjennom en slik prosess (Steinsholt & Dobson, 2011). Mary Brekke (2010) forklarer at mens den kristelige dannelsen som var det mest sentrale dannelsesidealet første halvdel av 1800-tallet gradvis ble svekket, vokste den materiale dannelsen fram som stadig mer relevant. Den innebærer et større fokus på innhold og omfang av pensum, der noen fag ble gitt oppvurdert status med en særlig stor ”dannelsesgehalt” (Brekke, 2010). ”Norge skulle gjennom folkeskolen utdanne *det flerkulturelle mennesket og det nye norske mennesket* basert på norsk litteratur, norsk historie, norsk moral og norsk estetikk” (Brekke, 2010, s. 31).

Dette bringer oss videre til den norske skolehistorien og danningens utvikling i den norske skolen i siste halvdel av 1800-tallet. Hvordan man kan forstå dannelsesbegrepets posisjon og tyngde i norsk skolesammenheng i dag avhenger av å se nærmere på hvordan det kom til uttrykk i det norske samfunnet. Merethe Roos (2016, s. 25) påpeker i *Kraften i allmenn dannelse* at det var folkeopplysningsmennene som på mange måter skulle danne det norske folk og bidro til skoleutviklingen som fant sted i det 19. århundre. Folkeopplysningsmennene hentet inspirasjon fra utenlandske filosofer og ideologer, og gjennom intellektuelle trender fra andre land skulle nordmenn belæres om hva som var det riktige. Hartvig Nissen, som var en høyt ansett embetsmann og folkeopplysningsselskapets leder, ble kjent med andre lands skoletenkning, og hadde mulighet til å iverksette endringer i den norske politikken som baserte seg på det han hadde sett. På denne måten var folkeopplysningsmennene i en posisjon hvor de kunne informere og opplyse folket, hvor de blant annet argumenterte for at danning innebærer noe felles menneskelig og som dermed plasserte embetsmennene på lik linje med alle andre (Roos, 2016, s. 26).

## 2.2 Et filosofisk begrep

Straume (2013) skriver at det finnes like mange meningsfulle svar på hva danning er, som det finnes måter å leve livet sitt på. Disse oppfatningene er meningsfulle for dem det angår, og derfor går det an å hevde at danning alltid er meningsfylt. Selv om en slik forståelse av danning alltid er



meningsfylt, eksisterer ikke denne meningen i seg selv påpeker Straume (2013), og den må sees i sammenheng med samfunnet, kulturen og historien. Av denne grunn vil mennesker se på kulturelle idealer som har oppstått i andre samfunn som fremmede i sitt meningsinnhold, og derfor ikke ønskverdige utenfor den samfunnsmessige sammenhengen de har oppstått. Disse idealene lar seg sjeldent overføre fra en kultur til en annen kultur, og dermed lite meningsfylte for andre. For eksempel vil ikke dagens nordmenn vandre rundt og leve seg inn i verdensbildet til vikingene, som for over tusen år siden levde i sterk norrøn tro og frykt for guddommelig vrede. Vi kan forstå årsakene og bakgrunnen til en slik levemåte og tankegang, men det er vanskeligere, hvis ikke umulig, å mobilisere sterke følelser og tiltrekning for de samme fenomenene. Disse samfunnsmessige idealene er altså ikke virksomme og aktuelle for oss, og derfor vil vi aldri kunne oppdra våre barn til å bli noe som ikke er ønskverdig eller forståelig i den sammenhengen idealene har oppstått (Straume, 2013).

”Danning innebærer alltid en *viss* forming av individet innenfor en *viss* samfunnsmessig orden, og det å være dannet, er alltid å være dannet «for oss», som et speilbilde av en tid og et sted, skikker og normer” (Straume, 2013, s. 17). Ulike samfunn og kulturer har alltid hatt sine dannelsesidealene. Å bli dannet kan således bety å bli mer eller mindre en bestemt sosial type med liknende karaktertrekk. Som en følge av at antall forskjellige samfunn som kan skapes er uendelig, må det være uendelig antall dannelsesidealene, ifølge Straume (2013). Samtidig er forståelsen om at danning kun har effekt innenfor bestemte samfunnsnormer verdt å nevne. Disse samfunnene ser på dannelsesbegrepet som et filosofisk problem i seg selv, og håndterer det som noe dynamisk og sammensatt, altså som et refleksivt begrep. Slike begreper er grunnleggende i dannelsesfilosofien og spiller en nøkkelrolle i utformingen av samfunnens institusjoner, og som omdreiningspunkter for samfunnets refleksjon omkring sine idealer, altså over seg selv (Straume, 2013). Denne forståelsen av dannelsesbegrepet sto i sentrum i de nordiske landene i forhold til opprettelsen av moderne, demokratiske institusjoner som folkeopplysning og folkedanning.

Ifølge Gudem (2011) var Wolfgang Klafki en av de som videreutviklet teori om danning eller danningsteori i 1965. Han utviklet forestillingen om kategorial danning, hvor forståelsen er en dialektisk forbindelse mellom selvrealisering og solidaritet der de sosiale maktrelasjonene bestemmer, definerer og påvirker læringsprosesser som har som mål å formidle danning. Videre hevder Klafki at individet vil til enhver tid befinne seg i en spenningstilstand der de to ytterpunktene er krav fra den ytre verden og retten til å følge egen sti (Gudem, 2011).

”Danning innebærer å tilegne seg ideer og kulturelle betydninger, men dette skjer ikke av seg selv, som ren sosialisering. Det kreves også et aktivt arbeid fra subjektets side: et ønske om å ville dannes” (Straume, 2013, s. 28). Som vi ser kan dannelsesbegrepet belyses og forstås ut ifra hvordan et samfunn velger å vektlegge ulike normer og verdier. Dette blir også trukket frem av Straume (2013) som forklarer at det er rimelig å tenke seg at dannelsesidealene til et samfunn kan forstås som en utkrystallisering av verdier og praksiser som dette samfunnet ser på som betydningsfullt å etterstrebe.

Videre hevder Straume (2013) at refleksiv danning handler om et reflekterende subjekt som er i stand til å stille spørsmål om ulike sider ved egen danning. ”Refleksiv danning bygger dermed opp under en subjektivitet som er kritisk, selvrefleksiv og politisk (Straume, 2013, s. 30). En slik oppfattelse av danning der grunnholdningen er et spørrende subjekt, er nært tilknyttet til individets evne til å våge å tenke selv. Altså ikke umiddelbart underkaste seg andres overbevisning uten å ha undersøkt dem. I slike selvrefleksive samfunn er danning basert på dømmekraft, frihet og ansvar, og er nært forbundet med den greske oppfattelsen av danning - «Paideia», som nevnt ovenfor - som anses å være dannelseshistoriens begynnelse i vestlig tradisjon (Straume, 2013). Et slikt refleksivt perspektiv kan bli sett i sammenheng med det Gudem (2011) påpeker om hva et dannelsesideal kan innebære. Der det ideelle målet for danning dreier seg om individets evne for å nå frem til ansvarlig handling som er konstituert på et indre driv, samtidig som det skal være tuftet på de felles verdier og normer som samfunnet anerkjenner. Faktorer som er grunnleggende i den frie forståelsen av dannelsesprosessen er individets indre, forpliktelsen overfor samfunnet og kulturarven (Gudem, 2011).

### **2.3 Danning som sosialiseringsprosess**

For å forstå læreres opplevelse av dannelsesbegrepet, er det viktig å undersøke om de betrakter danning som noe de kan styre, eller om danning bare er noe som *er*, som lærere ikke kan påvirke. I intervjuet av lærere vil jeg forsøke å tilegne meg en dypere forståelse om hvorvidt lærere opplever om danningens vesen er preget av individets indre rasjonalitet, eller objektets ytre innhold. Det vil derfor bli undersøkt om danning som begrep blir betraktet i læreplanen som en mål-middel strategi med en begynnelse og en slutt, eller om danning er noe som aldri kan avsluttes, og bare noe som *er* tilstede i skolehverdagen og livet for øvrig. Kan skolen styre elevenes danning og arbeide målrettet med identifiserte mål og tilstander, eller blir dannelsesbegrepet betraktet som en integrert del av individet og konteksten? Hva innebærer egentlig skolens dannelsesoppdrag da i så fall? Jon

Hellesnes (1992) poengterer at danning skiller seg fra utdanning som en følge av at det ikke eksisterer noen form for endestasjon for dannelsingsprosessen, men utdanningen på sin side kan forstås å ha en start og en slutt.

”Når det pedagogiske subjektet får elev-subjektet til å forstå noko det før ikkje forstod ved at dei i fellesskap konsentrerer seg om saka, om spørsmålet, så er dette praksis” (Hellesnes, 1992, s. 90). Jon Hellesnes’ innlegg ”Ein utdana mann og eit dana menneske” fra 1969 handler om refleksjoner omkring et utvidet dannelsingsbegrep, hvor det kan være problematisk å betrakte danning som en prosess med en endestasjon, slik man lettere kan med utdanning. Danning har heller ikke et begynnelsespunkt ifølge Hellesnes, for når vi begynner å danne oss selv er vi alt dannet av andre. Han argumenterer for at samværet mellom oppdrager og individ, eller inter-subjektiviteten, belages på dialog og praksis, og at danning dermed kan forekomme under slike vilkår ut ifra ulike forståelseshorisonter (Hellesnes, 1992, s. 90-91). Gjennom en slik oppfatning burde man ikke betrakte og avveie danning som et middel for å oppnå resultater og definerte mål, slik som dagens kunnskapsbaserte skolevirksomhet ofte kan gjennomsyres av.

Samtidig trekker Hellesnes (1992) fram at danning skjer gjennom en kulturell selvforståelse i samhandling med andre, og illustrerer en forestilling om at hvis man var alene i verden ville danninga vært totalt fraværende. Det er bevisstheten omkring den andres forståelse som kan gi subjektet en grunnleggende refleksjon rundt sin egen forståelse og eget *indre* (Hellesnes, 1992). Argumentet til Hellesnes bærer preg av at fellesskap og samhandling legger til rette for en dialogisk dannelsingspraksis, der oppdrageren kan bidra i en læringssituasjon slik at danning skjer. Brekke (2010) hevder at Hellesnes gjør seg til en talsmann for en sosialisering som dreier seg om både danning og tilpasning, og at alle sosialiseringprosesser krever en form for tilpasning (Brekke, 2010, s. 34). Som vi ser kan Hellesnes’ argumenter om et danna menneske innebære å tilegne seg evnen til å tenke kritisk og selvstendig i forhold til egen kultur og tenkning. Likevel er sosialiseringprosessen forbundet med styring og kontroll hvor individet må kunne tilpasse seg samfunnet. Her kommer det pedagogiske paradoks til syne i en dannelsingspraksis som skal vektlegge frihet og selvstendighet hos eleven, samtidig som styring og kontroll må være tilstede i elevens tilpasning til et demokratisk samfunn.

En dannelsingspraksis der dialog og ulike forståelseshorisonter er gjeldende, kan på individnivå sies å være avhengig av den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev, eller oppdrager og individ. Enkelte vil kanskje fremstille danning som et middel eller en strategi karakterisert av tanker og

handlinger som er særlig gunstig for å oppnå identifiserte mål eller tilstander. Hellesnes (1992) betrakter heller danning som en integrert og ufravikelig side ved tilværelsen i verden, hvor det ikke er et spørsmål om dannet eller udannet, men i hvilken grad danningen, eller livet, harmonerer med både individet og konteksten.

## 2.4 Spenningsfeltet mellom frihet og grenser

Til nå har teksten tatt for seg ulike filosofiske tilnærminger rundt dannelsbegrepet. Som en følge av at elevenes utvikling er grunnleggende i arbeidet omkring skolens danning av elevene, vil det være hensiktsmessig å forstå hvilke forutsetninger læreren burde vektlegge i sin dannelspraksis. Siden jeg skal undersøke læreres livsverden i dybdeintervjuene, er det betimelig å se nærmere på hvordan lærerens autoritet kan påvirke elevenes tilegnelse av ulike verdier og ferdigheter. ”Det pedagogiske paradoks” introduserte tidligere i teksten at det å være underlagt en autoritet, og samtidig frigjøre seg fra den samme autoriteten er et viktig moment av dannelsbegrepet. På bakgrunn av dette vil jeg i denne delen presentere spenningen mellom grenser og frihet, og hvilke begreper som er sentrale. Her vil betraktningene til Reidar Myhre (1981) og Hans Skjervheim (1992) danne grunnlaget for teorier og begreper.

Vi har sett hvordan den refleksive dannelsfilosofien fremmer frie, reflekterende og autonome individer. Selv om denne forståelsen forfekter frihet, og politisk og sosialt engasjement hos elevene, kan det samtidig by på utfordringer, ifølge Straume (2013). Refleksivitetens pris kan være at danning blir et ansvarsområde som det enkelte individ må ta på seg og for sin egen skyld, og derfor blir det vanskeligere å vite hva det er som egentlig kreves (Straume, 2013). Videre hevder hun at samfunn der refleksivitet har blitt institusjonalisert, vil det kanskje komme til et punkt hvor det er utfordrende å binde seg til noe som helst, og at refleksiviteten i seg selv ikke har noen endepunkt. Så selv om toleranse og frihet til å ytre seg kan virke nødvendige som grunnidealer, behøves det samtidig ansvarlighet og forpliktelser (Straume, 2013). Som vi ser kan for mye fokus på frihet og autonome individer føre til en viss retningsløshet, der det kan være vanskelig for elevene å vite hva som kreves.

Reidar Myhre definerer autoritet som et forhold mellom to parter der den ene parten opptrer som retningsbestemmende for den andre (Myhre, 1981, s. 23). Han sammenligner autoritet med oppdragelse, og påpeker at autoritetsøvelsen ligger mer eller mindre innebygd i oppdragelsen. Oppdragelsen er preget av flere dobbeltheter, eller spenninger, blant annet mellom det objektive og

det subjektive eller mellom fornyelse og tradisjon. Videre hevder Myhre at slike spenningsforhold kan først forstås når de ses i forhold til hverandre, der begrepene nærmest er avhengig av hverandre. Enkelte vil kanskje forbinde autoritet med forbud og påbud, og derfor har mindre grad av entusiasme knyttet til begrepet. Forbud og påbud betegner han som autoritært, og fremhever at autoritet skiller seg fra dette blant annet ved at den fungerer i et polart forhold til frihet (Myhre, 1981, s. 24). Myhre slår et slag for å anerkjenne lærerens autoritet og krav til grensesetting i større grad, men han er samtidig opptatt av å formidle at de to faktorene likevel henger sammen i et gjensidig forhold til hverandre. Denne oppfatningen har han valgt å kalle for frihetsorientert autoritet.

”Hvis vi ser autoritet i forhold til frihet, blir det vanskelig å oppfatte autoritet som makt og tvang; og hvis vi betrakter frihet i forhold til autoritet, vil frihet vanskelig kunne oppfattes som tøylesløshet” (Myhre, 1981, s. 56). For å forstå begrepene er det viktig se på hvordan de kan gi hverandre en gjensidig balanse ifølge Myhre, og påpeker at oppdragelse til selvstendighet og myndighet innebærer den indre friheten og friheten til det sosial-poliske plan. Barn burde derfor få frihet fra ytre tvang og frihet til å leve etter egne tanker og egen samvittighet. Myhre kaller dette for en frihetsorientert virkelighet, hvor det må finnes normer som barn kan gjøre om til sine egne etter eget initiativ. Der han ikke oppfatter autoritet i et makt- og tvangssystem, men som en positiv faktor i oppdragelsen. Forståelsen av autoritet på en slik måte kan man tilegne seg gjennom økt innsikt i forholdet mellom grenser og frihet i form av de ulike kombinasjoner som autoriteten virker gjennom i en frihetsorientert form (Myhre, 1981, s. 55).

I tillegg fremhever Myhre (1981, s. 58) at frihetsorientert autoritet kommer i tre forskjellige grunnformer; institusjonell autoritet, saksautoritet og personlig autoritet. Institusjonell autoritet innebærer den autoriteten man har i kraft av sin stilling, der uansett status han eller hun har ellers i livet ikke vil påvirke en slik autoritet. Lærerens institusjonelle autoritet innebærer en lovgivning og en pedagogisk tankegang der målet er å tilrettelegge gode utviklingsvilkår for barn og unge. Denne autoriteten er ikke forstått ut ifra makttanker, og fremstår gyldig som et hensiktsmessig middel i elevenes utvikling av selvstendighet. Saksautoriteten derimot omhandler den myndigheten læreren har i kraft av sin faglige innsikt. Her kan eleven akseptere lærerens autoritet som en følge av at læreren kan og vet mer på et faglig nivå, men den må ikke misbrukes til å bli et ekspertvelde. Gjennom bruk av teorier og begreper som barn ikke forstår kan læreren umyndiggjøre eleven, og dermed frata eleven motivasjonen til å bruke egen fornuft og kritiske sans. Den tredje og siste grunnformen for autoritet kaller Myhre (1981) for personlig autoritet, som innebærer lærerens

livskvalitet. Her kommer lærerens myndigheten til syne gjennom sin verdighet, anseelse og personlige egenskaper. Livskvaliteten og egenskapene bidrar til at eleven får respekt for oppdrageren slik at den grunnleggende tilliten vokser fram. I denne atmosfæren kan lærerens verdier og personlige egenskaper bli overført til eleven, som ser på læreren som et forbilde på grunn av den etablerte respekten og tilliten. Som vi ser er det flere valg og momenter av grensedimensjonen som læreren burde ta høyde for i dannelsingsoppdraget.

”Pedagogen kan ikkje forma sitt materiale – elevane – på same måten som ein bilethoggar kan forma eit stykke marmor til ein statue, eller ein ingeniør kan forma stål og krom til ein bil” (Skjervheim, 1992, s. 68). Hans Skjervheim (1992) beskriver sine betraktninger rundt spenningen mellom det å påvirke individet, altså den tekniske forståelsen av pedagogikken, og fri vekst, altså den frie utviklingspedagogikken. Videre nevner Skjervheim (1992) dialektikken, som også befinner seg i denne spenningstilstanden, som dreier seg om det å ikke overtale individet, men å overbevise. Denne spenningstilstanden mellom frihet og grenser virker å være grunnleggende i enhver oppdragelsesprosess, der balansegangen mellom fri vekst og grensesetting skal overholdes. Selv om en lærer ikke kan forme sitt materiale, eleven, fullstendig etter eget ønske, som Skjervheim (1992, s. 68) metaforisk uttrykker ovenfor, kan kanskje oppdrageren likevel influere individet på forskjellige måter i form av overbevisning som kan tyde på påvirkningskraft. Sammenhengen mellom en slik påvirkning utenfra og vekst innenfra er avhengig av individets oppfatning om at det er en virkelig innsikt og ikke bare en mening (Skjervheim, 1992).

Samtidig er det viktig å være bevisst om disse verdiene og normene stammer fra et indre behov fra elevens side eller om eleven blir pålagt å måtte ha disse verdiene og normene fra samfunnets side. Det kan forekomme dilemmaer hvis oppdrageren tar utgangspunkt i det å ha faste verdier og holdepunkter ut i fra et nytteverdisynspunkt. Og det er forskjell på det «å ha» faste normer og verdier, og det «å måtte ha det» (Skjervheim, 1992, s. 76). Det er dette Skjervheim (1992) betrakter som grunnproblemer i dannelsesfilosofien, der det er avgjørende å tenke over hva som er sann innsikt fremfor en mening, og hva som er sant i motsetning til falskt. Det indre og det ytre blir dermed opphevet av saken, eller selve argumentet med en overbevisende begrunnelse. Individet kan da oppleve å bli tilsluttet til argumentet og gjøre det til sitt eget, som Skjervheim (1992) omtaler som ekte dialog. Skjervheim (1992, s. 74) hevder at det å overbevise andre handler er avhengig av et subjekt-subjekt forhold, hvor oppdrager og individ skal dele samme oppfatning om saken. Det innebærer en dialog hvor det ikke gjelder for enhver pris å overtale den andre, men å overbevise den andre gjennom argumenter og virkelig innsikt. Overtaling forutsetter et subjekt-objekt forhold,

men overbevisning forutsetter et subjekt-subjekt forhold. Det er viktig at begge parter deler den samme oppfatningen av den virkelige innsikten, der den grunnleggende maktrelasjonen mellom lærer og elev er uten noen spesiell betydning.

## **2.5 Et dannelsingsoppdrag i det pedagogiske paradoks**

Lars Gunnar Briseid (2008) påpeker at skolen som en samfunnsbyggende institusjon skal føre barn og unge inn i det samfunnet og kulturen de selv er en del av, og i tillegg legge til rette for at de skal få utfolde egne evner i et forpliktende fellesskap samtidig som at individet skal anerkjennes som et selvstendig tenkende vesen (Arneberg & Briseid, 2008). Dette kan frembringe det pedagogiske paradoks, som innebærer forholdet mellom det å være underlagt en autoritet, og samtidig kunne frigjøre seg fra den samme autoriteten (Arneberg & Briseid, 2008). Eleven som individ skal ikke bare tilpasse seg forhåndsdefinerte mål, men også utvikle selvstendige ferdigheter til å mestre livsutfordringene. Briseid (2008) hevder videre at utfordringen hviler i spenningsfeltet mellom elevenes selvbestemmelse og pedagogens autoritet og forpliktelse til å innvie elevene inn i fag og kultur, og tilegnelsen av kunnskap er derfor et middel i dannelsingsprosessen (Arneberg & Briseid, 2008).

Som tidligere nevnt er dette prosjektet blant annet tiltenkt å undersøke hva som blir sett på som dannelsingsoppdragets mål i læreplanen og hva den formidler at skolen skal. Det er derfor relevant å forstå sammenhengen mellom opplæringsloven og den pedagogiske praksisen hvor prinsippene for danning kommer til uttrykk. I en slik pedagogisk virksomhet hvor skolen fungerer som hovedaktør i arbeidet med å danne den oppvoksende generasjon, er det flere ferdigheter som skal kunne beherskes. I opplæringslovens formålsparagraf nevnes det at en del av opplæringens mål er å danne elevene ved å utvikle kunnskap og ferdigheter, der elevene for eksempel skal tilegne seg kunnskap og forståelse om den nasjonale kulturarven, og evnen til å tenke kritisk (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Begge disse eksemplene fra opplæringslovens formålsparagraf omhandler læring, utvikling og danning som fagfornyelsen har nedfelt i ulike prinsipper. Skolens utdannings- og dannelsingsoppdrag i fagfornyelsen er dermed et lovpålagt mandat i grunnopplæringen som opplæringsloven påpeker. Prinsippene omkring danning som finnes i fagfornyelsen skal hjelpe lærere i arbeidet med skolens danning av elevene. Samtidig står det videre i opplæringsloven at skolen skal gi elevene utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Varierende undervisningsplanlegging og didaktiske valg i en pedagogisk virksomhet som fremmer elevenes

helhetlige dannelsingsprosess kan være alt fra demokratisk deltakelse til kritisk tenkning, og ut i fra opplæringsloven er lærere pliktig til å fokusere på dette arbeidet.

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 tredde i kraft i den norske skolen høsten 2020, og den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen gjennom hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Blant annet skal fagfornyelsen bidra til et verdiløft i skolen som læringsarena, der læringsarbeidet skal bære preg av et fremtidsrettet skolefellesskap. I den overordnede delen blir det presentert flere prinsipper for læring, utvikling og danning som skal bidra og hjelpe til å løse skolens danning- og utdanningsoppdrag. Alt fra strukturert arbeid til spontan lek blir nevnt blant disse prinsippene for danning, som også gjenspeiler grunnopplæringens verdier. Samfunnet forandrer seg raskt med ny kunnskap og utvikling, ny teknologi og nye dilemmaer, og skolen skal legge til rette for elever som er reflekterende, utforskende, miljøbevisste, kritiske og kreative. Fagfornyelsen vektlegger at elevene skal oppnå forståelse og se sammenhengen på tvers av fag, der skolen skal fremme og legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Udir). Om dannelsingsbegrepet kan forstås å ha blitt delt inn i de tre tverrfaglige temaene i fagfornyelsen er et tema som vil bli tatt opp i intervjuene.

## 2.6 "Utdanning som innvielse"

Oppfatningen om at danning gjennom utdanning er relevant for skolens dannelsingsoppdrag blir også trukket fram av R.S. Peters (1992), som understreker viktigheten av utdanning som innvielse. "Respekt for andre mennesker, styrket av fellesskapsfølelse, sørger her for en varme som gjør at læreren kan ivareta sin hovedoppgave, nemlig å demonstrere de tenkemåter som han prøver å innvie de andre i" (Peters, 1992, s. 125). Denne forståelsen omkring utdanning som innvielse til Peters (1992) innebærer at individet selv må ta et valg som handler om ønsket om å bli innviet inn i verdier og holdninger som er tradisjonelle og forankret gjennom mange generasjoner – og således innvie eleven inn i en måte å forstå samfunnet og verden på. I dette tilfellet fungerer utdanning som en prosess der elevene blir stilt ovenfor noe av verdi og noe betydningsfullt, der de av egen fri vilje skal erverve det verdifulle på en måte slik at det blir en integrert del av deres karakter og følgelig en sentral del av dannelsingsprosessen.

Ifølge Peters (1992) er bruken av begrepet *innvielse* relevant som en følge av at faglig kunnskap kan forstås som en invitasjon til å bli dannet. På denne måten kan utdanning forstås som en



betegnelse på prosesser som innvier elevene i nedarvede tradisjoner og verdier, og dermed kan beherskelse av grunnleggende ferdigheter føre til en mer mangfoldig arv (Peters, 1992, s. 121). Slike verdier kan ikke tvinges inn i motvillige hoder og lukkede sinn, men de kan oppnås gjennom kontakt med dem som besitter allerede besitter dem. En slik kontakt mellom oppdrager og individ er derfor preget av tålmodighet, energi og kompetanse som er med på å legge grunnlaget for å lykkes med innvielsen (Peters, 129, s. 129). Som vi ser er den dialogiske relasjonen mellom lærer og elev vel så viktig som den faglige kunnskapen som innvielsen begynner med. Gjennom selvbestemmelse får barnet, eller individet, forklart og uttrykt sine egne følelser, behov og emosjonelle etterspørslar. På denne måten kan relasjonen mellom oppdrager og individ bli styrket, som igjen kan føre til at individet ønsker å erverve det verdifulle av egen fri vilje.

Samtidig som danning er et vidt begrep preget av tilpasning og innvielse i fag, verdier og kultur, nevner Lars Gunnar Briseid (2008) at begrepet også dreier seg om spesifikke ferdigheter som selvbestemmelse, demokratiforståelse, refleksjon og handling. Til tross for at det er et vidt begrep, kan det ikke omfatte alt, og det er dette grunnforholdet som gir begrepet styrke (Arneberg & Briseid, 2008). Begrepet omfatter mer enn den danninga som kun forekommer i skolesammenheng og det er mulig å arbeide med danning hele livet. På den andre siden er det mer naturlig å knytte begrepet allmenndanning til den organiserte undervisningen i grunnskolen hvor elevene skal, gjennom ti år, bli konfrontert med vitenskapelige aspekter, uten at det skal gå på bekostning av det allmenne (Arneberg & Briseid, 2008). I en slik tankegang er det derfor naturlig å skille danning og allmenndanning ved at danning ikke bare omfatter å tilegne seg kunnskap, men samtidig forutsetter kritisk refleksjon.

## **2.7 Dannelsingsbegrepet i LK20**

For å kunne stille gode spørsmål i intervjuene er det viktig å sette seg inn i hvilket dannelsingsbegrep som finnes i LK20. Å forstå dannelsingsbegrepet i LK20 innebærer blant annet å tilegne seg en oversikt omkring de ulike prinsippene og verdiene som læreplanen er bygget opp rundt. I dokumentet står det flere ganger hva som skal til for å oppnå danning og når danning skjer, men for å forstå substansen i teksten kan det være lurt å se nærmere på hvilke ferdigheter og egenskaper som er vektlagt i dannelsingsoppdraget. Britt Ulstrup Engelsen diskuterer i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2020) for overordnet del av LK20 i et historisk perspektiv, der hun påpeker viktigheten av de ulike prinsippene for skolens praksis. Det mest relevante utviklingstrekket som Engelsen (2020) trekker frem er kanskje at den overordnede delen faktisk opererer i større grad med prinsipper og punkter for skolens praksis, deriblant danning. Videre nevner hun at

utdanningsmyndighetene har brukt flere år på å utforme læreplanens generelle del, hvor det har blitt lagt ned mye arbeid for skolens visjoner. Det interessante er at hun avslutningsvis stiller spørsmål ved om lærere faktisk leser læreplanens generelle/overordnede del, som kanskje er noe av det viktigste i hele prosessen om ny læreplan.

For at lærere og andre som jobber i skolen skal kunne bidra til elevenes danning, som en forlengelse av staten, er det nødvendig at de har satt seg inn i læreplanens meningsinnhold og hvilke momenter av dannelsbegrepet dokumentet har valgt å vektlegge. Det enkleste hadde vært om det sto svart på hvitt i læreplanen hva danning er og en oppskrift på hva man må gjøre for å oppnå det, men en slik fremstilling ville vært overfladisk og tatt lite høyde for et omfattende begrep med flere ytterpunkter og gråsoner. Teksten er konsis og lett å henge med i, men selv om det står forklart når danning skjer, er det likevel rom for tolkning i språket og teksten. «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» er delt inn i tre deler:

1. Opplæringens verdigrunnlag.
2. Prinsipper for læring, utvikling og danning.
3. Prinsipper for skolens praksis.

«Prinsipper for læring, utvikling og danning» i overordnet del er delt inn i fem delkapitler. For ordens skyld heter disse «Sosial læring og utvikling», «Kompetanse i fagene», «Grunnleggende ferdigheter», «Å lære å lære» og «Tverrfaglige temaer». Dannelsingsoppdragets mål kommer tydelig i fram i starten av teksten. «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål».

Refleksjon blir trukket fram som en avgjørende ferdighet. Kritisisk tenkning og deltakelse kommer fram i teksten som opplevelser og evner som skal bidra i arbeidet med å utvikle refleksjon hos elevene. God dømmekraft, selvbylde og bevissthet om egne holdninger blir trukket frem som faktorer som fremmer danning. Kritisisk tenkning blir også nevnt som en viktig del av et økt fokus på dybdelæring. Videre blir dannelsbegrepet nevnt i sammenheng med ferdigheter som ansvarlighet og medmenneskelighet som elevene skal tilegne seg. Elevene skal gjennom ulike utfordringer bygge opp en erfaringsbank som inneholder holdninger og verdier preget av selvstendighet og evnen til å ta egne valg. I en setning blir deltakelse nevnt sammen med opplæring, og i en annen setning blir selvstendighet nevnt sammen med danning. Elevene skal forstå seg selv og verden, gjøre gode valg, gradvis ta en aktiv rolle i egen læring og formulere spørsmål. Det kan det tyde på at fagfornyelsen aksentuerer at skolen skal legge til rette for prosesser, ferdigheter og opplevelser som fremmer refleksjon hos eleven.

Samtidig viser refleksjon seg å være et begrep fulladet av mentale prosesser og kognitive evner som er tilegnet av et modent og tenkende individ. Ifølge fagfornyelsen skal elevene i grunnopplæringen bli satt ovenfor prosesser som legger til rette for tilegnelse av dybdelæring som krever kritisk tenkende individer som reflekterer. Grunnlaget for å forstå seg selv og verden som elevene skal få i opplæringen, kan forstås å være en del av læringsprosesser som skolen skal vektlegge. Her kan vi se en parallell til Klafkis danningsteori om kategorial danning, der forbindelsen mellom selvrealisering og solidaritet er førende i sosiale maktrelasjoner som definerer og påvirker læringsprosesser som formidler danning (Gundem, 2011). Det kan tenkes at skolen fungerer som en sosial maktrelasjon som fokuserer på å utvikle reflekterende individer. Elevene skal bli innført i krav fra verden, samtidig som de skal forstå retten til å følge sin egen vei. I prosesser hvor elevene blir eksponert for en slik spenningstilstand og forstår betydningen av den, kan det bidra til karakterbygging og videre til at kan danning skje. På denne måten kan refleksjon forstås å være sentralt i skolens dannelsingsoppdrag.

Innledningsvis står det at dannelsingsoppdraget og utdanningsoppdraget henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Opplæringen i grunnskolen skal gi et godt utgangspunkt for elevene innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv, og grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess. Det blir videre nevnt i sammenheng med danning flere ganger, blant annet der det står at danning skjer når elevene får kunnskap og innsikt i ulike fag. Kompetanse blir forbundet med faglig læring og kompetansemål, og kommer til syne i læreplanens overordnede del gjennom kunnskap, ferdigheter og innsikt elevene skal tilegne seg i grunnopplæringen.

Det er finnes flere antydninger til at læreplanen er preget av et sosiokulturelt læringssyn. Dialog og kommunikasjon blir trukket fram i prinsipper om sosial læring og utvikling, der skolen skal formidle verdien av og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. Videre blir det nevnt at dialog er sentralt i møte med andre, kommunikasjon og samarbeid. Å lære å lytte til andre og argumentere for egne syn skal gi elevene grunnlag for å håndtere konflikter og uenighet. Elevens identitet, selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre, og betydningen av relasjoner blir fremhevet som en verdifull komponent når det gjelder utviklingen av sosiale og språklige ferdigheter.

I teksten kommer det frem at ”lærerne skal fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet for å ytre egne meninger”. Dette kan tyde på at relasjonen mellom lærer-elev er

sentral i et dannelsingsoppdrag der elevene skal utvikle mot og trygghet gjennom faglig kompetanse og språklige ferdigheter. Jeg forstår dette funnet som at fagfornyelsen vektlegger en dannelsingspraksis der læreren skal fremme ferdigheter og tenkemåter som elevene skal ta til seg og erverve til sitt eget. Dette er i tråd med Peters (1992) teorier om at utdanning er relevant for dannelsingsbegrepet, der lærerens hovedoppgave er å demonstrere de tenkemåter, verdier og holdninger som han eller hun prøver å innvie eleven i. Eleven må ta valget om ønsket om å bli innviet i de verdiene som er forankret gjennom generasjoner, og slik kan forstå verden på. Når fagfornyelsen poengterer at relasjonen mellom lærer-elev er viktig for å tilegne seg faglig kunnskap og ferdigheter, kan det tenkes at relasjonen også er essensiell i elevenes danning. Gjennom den dialogiske relasjonen, som Peters (1992) kaller den, får eleven en følelse av selvbestemmelse, og relasjonen mellom oppdrager og individ blir styrket. Slik kan utdanning fungere som en prosess hvor elevene skal av egen fri vilje erverve lærerens verdier og holdninger som en del av deres karakter. På denne måten ser vi at utdanningsoppdraget og dannelsingsoppdraget kan forstås å være gjensidig avhengig av hverandre, som det blir omtalt som i starten av «Prinsipper for læring, utvikling og danning».

Som nevnt ovenfor har fagfornyelsen valgt å rette fokus på elevenes frihet. Det blir lagt vekt på å anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi og rom for å arbeide på egenhånd. Skolen skal anerkjenne elevenes egenverdi og la de få utfolde seg her og nå, og fri vekst kommer til syne i teksten gjennom spontan lek og kreativitet. Samtidig blir medbestemmelse og medvirkning fokusert på gjennom samarbeid og hva det innebærer å fungere sammen med andre. Ansvarlighet står nevnt i første setning som et av dannelsingsprosessens mål, og senere i teksten blir det påpekt at elevene skal lære seg å opptre ansvarlig og hensynsfullt i sammenhenger både i og utenfor skolen. Samtidig nevnes det at hjemmet også har et ansvar for å bidra til et godt arbeidsmiljø og fellesskap. Strukturert og målrettet arbeid kan tyde på forming, og kommer til uttrykk gjennom at lærere følger elevenes utvikling, og støtter og veileder dem. I tillegg blir det påpekt at skolen skal utvikle ansvarlige elever som skal vise hensyn til hverandre for å skape et godt fellesskap og miljø i og utenfor skolen.

I lesningen av dokumentet kommer det frem at fagfornyelsen har vurdert spenningen mellom grenser og frihet i dannelsingsoppdraget, der skolen skal jobbe for å dyrke både ansvarlighet og frihet hos eleven. I randsonen mellom grenser og frihet finnes det nyanser som er verdifulle å diskutere for å tilegne seg en bedre forståelse av dannelsingsbegrepet. Ved at elevene skal lære seg å opptre ansvarlig, ligger det til grunn at grensesetting er tilstedeværende i form av regler og retningslinjer

som gjelder i klassen. I overordnet del blir det påpekt at læreren skal følge elevenes utvikling tett, og dermed være en del av å forme dem inn i et samfunns normer, verdier og kultur, samtidig som elevenes selvbestemmelse og frie vekst skal bli overholdt. Dette tyder på at det pedagogiske paradoks, som Briseid (2008) omtaler, er tilstede i fagfornyelsen. Der læreren fungerer som en autoritet som elevene skal innordne seg etter, samtidig som de skal lære å frigjøre seg fra den samme autoriteten. Utfordringen ligger i spenningsfeltet mellom elevenes selvbestemmelse og læreren som autoritet.

### 3 Metode

I denne delen vil det bli presentert hvilket metodisk valg som er blitt ansett som den mest hensiktsmessige for undersøkelsen. I tillegg vil det bli diskutert svakheter og styrker ved metoden, utvalg av informanter og hvilke krav som stilles i forskning. I arbeidet med den metodiske tilnærmingen til prosjektet er det avgjørende å tenke på problemstillingen. Som forsker har jeg vært bevisst på at ulike vurderinger og refleksjoner burde til enhver tid ses i lys av hvordan de kan tjene oppgaven og besvare problemstillingen min. Derfor vil denne delen av oppgaven dreie seg om valg omkring prosjektets forskningsmetodiske opplegg, i tillegg til redegjørelse og begrunnelse for hvilke metodevalg som er blitt gjort. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode for å besvare problemstillingen.

#### 3.1 Det kvalitative prosjektets muligheter og begrensninger

”Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær relasjon til deltakere i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer” (Thagaard, 2013, s. 17). Problemstillingens formulering i en masteroppgave er avgjørende for de metodiske valgene og tilnærmingene. Det behøver ikke å være utfordrende å velge mellom en kvalitativ eller en kvantitativ undersøkelse hvis forskeren har sett for seg prosjektets gang. Uten å ta en stor redegjørelse for de to, kan det nevnes at kvalitative tilnærminger søker etter å gå i dybden og fokuserer på betydning, mens kvantitative tilnærminger vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2013). Som en følge av at oppgavens problemstilling inneholder verbene å forstå, å tolke og å oppleve, er det naturlig at valget faller på kvalitative forskningsmetoder. Problemstillingen søker forståelse og innsikt rundt danningsbegrepet i LK20 og læreres tolkning og opplevelse omkring skolens dannelsesoppdrag. Å anskaffe seg et helhetlig bilde av et begrep og informanters tanker og betraktninger i forhold til ulike aspekter ved begrepet krever kvalitative metodiske tilnærminger (Dalland, 2012). Med en slik tankegang er det hensiktsmessig å benytte seg av forskningsmetoder som har mulighet til å fange opp dybdeforståelse og det særegne ved danningsbegrepet. Dalland (2012, s. 112) hevder at spørsmål som dette krever kvalitative orienterte metoder.

Som vi har sett i teoridelen har de teoretiske perspektivene om danning munnet ut fenomener og ideer som skal brukes til å stille spørsmål ved innhenting av empiri. Teorien belyser ulike perspektiver på danningsbegrepet, og vil bidra til å belyse intervjumaterialet. Ved å basere

spørsmålene på grunntanker i dannelseslitteraturen, kan innsamlingen av informasjon og data bearbeides i lys av de teoretiske perspektivene. I tillegg kan en slik tilnærming styrke oppgavens muligheter for å få pålitelige resultater, som Befring trekker fram som et viktig kvalitetskrav til forskning (Befring, 2015). Samtidig gjør valget rundt kvalitative tilnærminger det utfordrende å tallfeste noe i analysen og få frem gjennomsnittlige opplysninger fra felten. Selv om det er lite relevant for oppgaven å tallfeste noe spesifikt, kunne et aspekt i oppgaven dreie seg om å undersøke antall ganger ordet «danning» forekommer i LK20. For at dette skulle hatt noe betydning for prosjektet måtte jeg da ha undersøkt en tidligere læreplan, og som forklart i innledningen fokuserer denne oppgaven på å gå i dybden av informantenes opplevelser.

Denne oppgaven dreier seg om å forstå læreres opplevelser av dannelsesoppdraget i LK20. Som forklart i innledningen kan denne oppgaven bygge videre på tidligere forskning omkring dannelsesbegrepets innhold i ulike læreplaner. Etter en gjennomgang av en tidligere masteroppgave er det grunn til å tro at dannelsesbegrepet i norske læreplaner har forandret seg de siste femti årene (Djærff, 2020). Funnene tyder på at det doble oppdraget mellom danning og utdanning i grunnskolen står sterkt i LK20, og at det er tette forbindelser mellom begrepene danning og læring. Samtidig blir det nevnt i oppsummeringen at et demokratisk utviklet samfunn har behov for medborgere som blant annet har god utdanning, intelligens, innsikt og forståelse, og at utdanning og danning kan bidra sammen i arbeidet omkring skolens doble oppdrag (Djærff, 2020). Disse funnene er relevante for mitt prosjekt som en følge av at jeg blant annet skal forstå opplevelsene til informantene i lys av dannelsesbegrepets innhold i LK20. På denne måten er tidligere forskning omkring dannelsesbegrepets utvikling i ulike læreplaner relevant. Mitt prosjekt skiller seg fra Djærff (2020) når det gjelder nærhet til felten. Datainnsamlingen fra intervjuene skjer i direkte kontakt med lærerinformantene, og mulighetene for å innhente opplevelser og erfaringer er tilstede.

Til tross for ulike begrensinger og muligheter er tidligere forskning og undersøkelser likevel relevant for min oppgave. På denne måten er min forskningsvirksomhet *kumulativ*, som betyr at oppgaven bygger videre på den forskningen som allerede foreligger, og undersøkelsen gjør seg kjent med de svarene andre forskere har kommet fram til (Dalland, 2012). Det er likevel viktig å påpeke at mitt prosjekt ikke prøver ut en hypotese fra tidligere forskning, men heller tar utgangspunkt og kjennskap i noen av funnene som tidligere oppgaver har presentert. Videre kan en slik tilnærming bidra til å inspirere oss til å se sammenhengen mellom vår egen undersøkelse og de store linjene i forskningen, nevner Dalland (2012, s. 119), som i dette tilfellet gjelder dannelsesbegrepets innhold og utvikling i norske læreplaner.

## 3.2 Dybdeintervjuet som en kvalitativ forskningsmetode

Etter å redegjort for overordnet del i LK20 er jeg bedre rustet til å formulere hensiktsmessige spørsmål i intervjuene og trekke fram relevante temaer i analysen. Å bevege seg inn i en samtale med en annen person innebærer å benytte seg av både menneskelige og faglige ressurser, der man må forstå en situasjon og besitte de egenskapene som kreves for å bli forstått. Den profesjonelle samtalen handler om å forstå hva det som sies betyr for den personen du snakker med, og derfra er ikke veien lang til forskningsintervjuet. Dalland (2012, s. 151) påpeker at forskningsintervjuet skiller seg fra den profesjonelle samtalen som en følge av at det omfatter dimensjonen om å produsere kunnskap. Det er i relasjonen mellom intervjuer og informant at denne intervjukunnskapen produseres, der selve innsikten skal kunne si noe utover den personen som blir intervjuet (Dalland, 2012).

”Dybdeintervjuet som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå informantenes opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette” (Tjora, 2017, s. 114). Målet med dybdeintervjuer av lærere er å skape en samtale som fokuserer på deres opplevelser og tolkninger av dannelsesbegrepet. Det grunnleggende i dybdeintervjuer er at forskeren kan undersøke forhold som er knyttet til informantens subjektivitet. I situasjoner der forskeren er ute etter nyansene i opplevelser og erfaringer er dybdeintervjuer hensiktsmessige (Tjora, 2017). Dybdeintervjuene skal forsøke å finne ut av informantenes forståelse av skolens dannelsesoppdrag og hvordan informantenes svar kan belyse forskningsspørsmålene. Samtidig undersøker intervjuene hvordan informantene reflekterer omkring dannelsesbegrepet, og som Tjora (2017) nevner ovenfor, deres opplevelser og erfaringer om hva skolens dannelsesoppdrag handler om fra et fenomenologisk perspektiv.

Dybdeintervjuer, eller semistrukturerte intervjuer, er en utbredt form for intervjuing innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s. 113). Som en følge av at problemstillingen etterlyser forståelsen og opplevelsene hos lærere, er dybdeintervjuer som forskningsmetode derfor aktuelt å gjennomføre. Postholm & Jacobsen (2014) omtaler det som *et halvstrukturert intervju*, som kjennetegnes av at det er mer åpent og induktivt enn det *strukturerte intervjuet* som er betegnet som mer lukket og deduktivt (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 75). På denne måten kan det halvstrukturerte intervjuet legge et godt grunnlag for informantenes spontane og uventede refleksjoner omkring dannelsesbegrepet. Når vi skaper en situasjon som legger til rette for en fri



samtale mellom forsker og informant som dreier seg om konkrete temaer, kan det tenkes at refleksjonene og selve dybdeforståelsen til informanten kommer frem, som det kanskje ikke ville gjort hvis spørsmålene var mer tydelige. På bakgrunn av dette blir dybdeintervjuet, eller det semistrukturerte intervjuet, ansett som den mest fordelaktige intervjuformen for problemstillingen min. I denne teksten vil begrepene bli brukt litt om hverandre, men i redegjørelsen av metoden ønsker jeg å bruke *dybdeintervju* som begrep for tilnærmingen, mens i intervjuguiden blir det omtalt som *det semistrukturerte intervju*. Grunnen til dette er at jeg opplever begrepet *semistrukturert* som mer passende for hvordan jeg ønsker samtalen i intervjuene skal utarte seg.

### 3.3 Intervjuguide

Å være ute etter informantens livsverden og forholde seg til den informasjonen som kommer fram i samtalen innebærer flere valg som forskeren må ta høyde for i forkant av intervjuet. Det er avgjørende å ha reflektert rundt aspekter som for eksempel hva slags informasjon intervjuobjektene får før samtalen, digresjoner, intervjuets varighet, samtykke osv. Det er viktig å se for seg hvordan samtalen kan utarte seg, og hvilke spørsmål som stilles for å få belyst tematikken som er ønskelig. Dalland (2012, s. 167) understreker viktigheten av å utarbeide en intervjuguide (se vedlegg), og nevner at forskerens ulike refleksjoner i forkant av intervjuet skal komme til fram i denne. Intervjuguiden min bærer preg av hovedtemaer jeg ønsker samtalen skal dreie seg om. Den inneholder både konkrete spørsmål og frie temaer hvor informanten kan reflektere rundt egne opplevelser. Utformingen av intervjuguiden ser jeg på som en slags mental og faglig forberedelse, hvor både spørsmål og stikkord blir skrevet ned for å huske de temaene jeg ønsker skal bli belyst i samtalen. I tillegg ser jeg på en slik semistrukturert tilnærming, med både spørsmål og frie temaer, som fordelaktig for samtalen for å få frem intervjuobjekts opplevelser og tolkninger. Hvor nøye man skal formulere spørsmålene kommer an på erfaringen hos forskeren og hva slags intervju det er snakk om, men Dalland (2012, s. 167) oppfordrer til å bruke temaene så fritt som mulig. Intervjuet er egentlig et møte der forskeren og informant skal ta opp et fenomen som angår begge parter, for gjennom samtalen å forstå fenomenet bedre.

Dybdeintervjuet legger til rette for at informanten kan gå i dybden der de har mye å komme med. ”Man vil også i intervjusituasjonen tillate (og sågar framelske) digresjoner fra informantens side, og kan dermed komme inn på temaer eller momenter som intervjueren ikke nødvendigvis hadde tenkt ut på forhånd, men som kan synes viktig for informanten, og dermed vise seg relevant for undersøkelsen” (Tjora, 2017, s. 114). Spørsmålene og temaene i intervjuguiden er derfor plassert i

en spesiell rekkefølge som gir rom for digresjoner og levende svar. Derfor er de første spørsmålene faktaorienterte og lette å besvare. De viktige temaene og spørsmålene kommer et godt stykke ut i samtalen, som Dalland (2012, s. 167) påpeker kan være utfordrende og krevende å besvare for informanten. På denne måten kan forskeren opparbeide seg tillitt hos intervjupersonen, og det kan være lettere for informanten å besvare de viktige spørsmålene og temaene når han eller hun er varm i trøya (Dalland, 2012). Det kan tenkes at svarene kan forstås som mer ærlige som en følge av den opparbeidede tilliten, og dermed styrke påliteligheten i datamaterialet. Jeg anser derfor intervjuets struktur som avgjørende for hva slags data som blir innhentet, hvor det er mitt ansvar som forsker å ta strategiske valg der forholdene ligger til rette for at informantene gir de mest utfyllende svarene. Som en følge av dette har jeg valgt å følge Tjoras (2017) premisser for dybdeintervjuets struktur.

### **3.4 Dybdeintervjuets struktur**

Et dybdeintervju kan formes på flere måter, men det grunnleggende er at det går gjennom tre faser; oppvarming, refleksjon og avrunding. De tre fasene preges i ulik grad av forventet refleksjon fra informantene (Tjora, 2017, s. 145). Oppvarmingsspørsmålene er enkle og konkrete spørsmål om hvilket trinn informanten underviser på, hvilke fag og hvor lenge han eller hun har jobbet som lærer. Spørsmålene i denne fasen krever ikke mye refleksjon hos intervjuobjektene, og Tjora (2017) fremhever at spørsmålene i denne fasen burde fremstå som uformelle og ufarlige for informanten. Det er også verdt å nevne at jeg før oppvarmingsspørsmålene starter med løs prat og informerer om min intensjon med intervjuet slik at vi har en lik forståelse om hva intervjuet skal brukes til. I tillegg til uformell prat blir det også her påpekt informantens anonymitet, lydopptak og min taushetsplikt. Dette legger grunnlaget for opparbeidelsen av tillit som Dalland (2012) påpekte ovenfor.

Når oppvarmingsspørsmålene er unnagjort beveger samtalen seg inn i refleksjonsfasen, som danner kjernen i intervjuet. Her inviterer jeg informanten til å gå i dybden i ulike deler av temaene som tas opp. Ved å starte spørsmålene med ”Kan du beskrive..” eller ”Kan du forklare..” legger jeg opp til at informanten kommer med et gjennomtenkt svar, som kan ta oss med på erfaringer eller beskrivelser av opplevelser han eller hun har gjort seg. Tjora (2017, s. 146) kaller dette for «grand tour questions», og hevder at ofte kan et slikt spørsmål være nok til at informanten snakker seg gjennom hele intervjuguiden for egen maskin. For å være på den sikre siden har jeg valgt å formulere oppfølgingsspørsmål eller stikkord for hvert tema om det skulle være nødvendig.

Den tredje og siste fasen kalles for avrundingsfasen, som har som hensikt å lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået i forrige fase. Avrundingen skal normalisere situasjonen mellom meg og informanten, hvor jeg har valgt å stille noen uformelle spørsmål igjen. Her skal relevante temaer om prosjektets vei videre bli nevnt, som for eksempel hva som skal skje med datamaterialet fra intervjuet, hvordan informanten skal få tilbakemelding og lignende (Tjora, 2017). Avslutningsvis gjør jeg informanten klar over at han eller hun kan trekke seg fra undersøkelsen etter intervjuet er gjennomført og transskribert, eller om personen eventuelt ønsker at enkelte deler av samtalen ikke skal brukes i oppgaven.

### **3.5 Utvalg av informanter**

For å avdekke utvalgets opplevelser og erfaringer rundt dannelsesbegrepet og skolens dannelsesoppdrag, har jeg valgt å intervju tre lærere som jobber på forskjellige skoler i grunnskolen. De tre informantene har fått tilsendt et dokument som forklarer oppgavens bakgrunn og formål, og de er innforstått med deres rolle i forskningsprosjektet. I tillegg har de fått tilsendt et samtykkeskjema (se vedlegg), slik at de vet hva som intervjuet skal brukes til og hvilke rettigheter de har i forhold til personvern og lignende. For å få den mest troverdige informasjonen har jeg bedt informantene om å ikke lese seg opp på temaet, og på en slik måte kan jeg få de mest autentiske erfaringene og synspunktene de besitter. Deltakerne jobber på ulike skoler, i ulike kommuner og på ulike trinn, men de har til felles at de underviser i samfunnsfag. For å presentere en oversiktlig analysedel har jeg valgt å bruke pseudonymer for å gjøre teksten mer musikalsk. Informant A har fått navnet Anders, informant B har fått navnet Beate og informant C har fått navnet David.

Hensikten med alle former for intervju er at datainnsamlingen skal kunne innebære tilfredsstillende svar fra informantene som inneholder relevant informasjon for problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 75). Siden lærerne jeg har valgt ut er i daglig kontakt med elever, er det rimelig å anta at de sitter på verdifulle opplevelser og profesjonelle holdninger til dannelsesbegrepet. Samtidig kan de bidra med flere fenomener og utfordringer fra sitt praksisfelt, og kan derfor betraktes som primærkilder på de erfaringene de besitter. Hvis utvalget av informantene treffer godt og samtalen beveger seg i riktig retning, kan personene som intervjues fremvise et intuitivt engasjement for tema som tas opp, og dermed føre til nye perspektiver på problemstillingen jeg ikke tidligere har vurdert.

### 3.6 Validitet og reliabilitet i dybdeintervjuet

Det finnes grunnleggende vitenskapelige metoderegler i et forskningsarbeid. Dalland (2012, s. 52) fremhever at metodene skal gi troverdig kunnskap, og derfor må blant annet kravene for reliabilitet og validitet tas i betraktning. I korte trekk innebærer det ulike refleksjoner omkring datamaterialets relevans og pålitelighet. Validitet dreier seg om at det som måles må være relevant og gyldig for problemstillingen, og reliabilitet stiller krav til datamaterialets pålitelighet, der feilmarginer angis (Dalland, 2012, s. 52).

Det er viktig å bemerke at det er forskeren selv som er hovedinstrumentet i et intervju, og validitetsspørsmålet handler i denne sammenheng om forventninger og forskerens forutinntatthet. Befring (2015, s. 55) nevner at dette dreier seg om personlig integritet hos forskeren, der validiteten av data kan bli redusert som en følge av forventninger og meninger. En forsker vil alltid ha en forutforståelse som ofte kan påvirke objektiviteten, og kravet om å være en selvkritisk leser og tolker burde bli vektlagt. Det må komme tydelig fram hva som er informantens utsagn og tolkninger av egne handlinger, og hva som er forskerens tolkning av disse (Befring, 2015, s. 55). Validitetskravet kan blant annet forstås å bli ivaretatt gjennom oppgavens problemstilling. Den inneholder to spørsmål, hvor begge spørsmålene starter med spørreordet *hvordan*. På denne måten opplever jeg at problemstillingens formulering kan dempe forforståelsen og minimalisere mine forventninger eller meninger til undersøkelsen, slik at objektiviteten kan bli mest mulig ivaretatt.

Undersøkelsen etterlyser læreres forståelse og opplevelse av dannelsesbegrepet, og krever dermed at informantene bidrar med innholdsrike og relevante uttalelser. Spørsmålene i intervjuguiden er som nevnt formulert på en måte som gjøre at informanten må beskrive og reflektere omkring sine tanker og erfaringer, som kan føre til at datamaterialet ikke bærer preg av besvarte spørsmål som er utarbeidet i lys av en forforståelse. I tillegg kan valget om å gi deltakerne pseudonymer i analysearbeidet bidra til å fremstille teksten som forståelig og oversiktlig for leseren.

Å få svar som er allmenn interessante er også viktig for å oppnå en formålstjenlig validitet. Befring (2015, s. 55) påpeker at dette kalles for generaliseringsvaliditet, som innebærer hvordan forskningens resultater skal være gjeldene for andre personer eller situasjoner.

”Generaliseringsvaliditet i kvalitativ forskning har som regel en annen rolle enn i kvantitative studier, da kjernen i kvalitativ forskning er å beskrive det unike ved forskjellige fenomener og situasjoner” (Befring, 2015, s. 55). For at svarene jeg kommer fram til skal ha en generell verdi burde det være mulig for andre å kjenne seg igjen i temaet og problemstillingen som intervjuene

dreier seg handler om. Hvis informasjonen og opplevelsene som informantene beskriver i intervjuet er aktuelle for andre studenter eller lærere kan prosjektet som kvalitativ forskning ha en generell verdi. Det er nærliggende å anta at problemstillingen gjelder flere studenter som deler samme oppfatning som meg, at danning som begrep ikke har fått like mye fokus som andre pedagogiske fenomener på lærerstudiet. På denne måten kan oppgavens resultater være relevante for andre personer, og bidra til validitetskravet.

Som nevnt tidligere er informantene blitt valgt ut på bakgrunn av at de vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet, som Tjora (2017, s. 130) omtaler som et strategisk eller teoretisk utvalg. Samtidig er personene det er snakk om plukket ut som en følge av relasjoner til forskeren, som kan bety at utvalget av informantene har innvirkning på datamaterialet. Det kan tenkes at relasjonen mellom meg og intervjuobjektene kan føre til et solidaritetsproblem. Deltakerne kan opptre solidariske i form at de kanskje føler de må bidra med data som kan tjene oppgaven og forteller det de tror jeg vil høre, snarere enn data som er reelle. Dette kan muligens begrense troverdigheten på informasjonen som kommer fram. Som nevnt har jeg bedt informantene om å ikke lese seg opp om temaet før intervjuet, men de har blitt tilsendt et skriv som inneholder bakgrunn for oppgaven og prosjektets formål. På en annen side kan man betrakte relasjonen som formålstjenlig i dybdeintervjuet. Som en følge av at forsker og informant kjenner hverandre fra før kan det bidra til at informantene er varme i trøya som Dalland (2012) nevnte tidligere, og derfor ikke har noe problem med å fortelle personlige erfaringer. Relasjonen kan dermed fungere som en bidragsyter for å innhente troverdig materiale.

I intervjuguiden har jeg skrevet ned hvilke mål av dannelsoppdraget jeg søker svar på, der informanten har mulighet til å utdype og komme med sine opplevelser av hvert begrep. Før jeg tar opp de ulike elementene, spør jeg informanten om det er enkelte sider av dannelsbegrepet han/hun vektlegger. Dette gjør jeg som en følge av at jeg ønsker at informanten skal sette det på dagsordenen, og ikke intervjueren. Dette kan øke graden av troverdige svar, der informanten bringer temaet på banen. Dette kan bidra til å styrke datamaterialets reliabilitet.

### **3.7 Kategorisering av intervjumaterialet**

Som en følge av at svarene til informantene bli transkribert, er det nærliggende å betrakte intervjumaterialet som en tekst. I arbeidet med å registrere og kode innholdet i intervjumaterialet innebærer den hermeneutiske sirkel at analysen framstår som en pendling mellom teksten og en

stadig mer utvidet forståelse av innholdet. Her kan det være hensiktsmessig å skille mellom manifest og latent innhold. ”Det manifeste innholdet kommer til uttrykk på en direkte og entydig måte, mens det latente ikke framtrer klart, og må således fortolkes ut fra konteksten eller sammenhengen” (Befring, 2015, s. 89). Dette forstår jeg som at undersøkelsen i analysen dreier seg blant annet om å tolke det latente innholdet i intervjumaterialet, der meningen ikke kommer til uttrykk på en direkte og entydig måte.

Thagaard (2013, s. 221) påpeker at kvalitative tekster kjennetegnes ved at begreper og ord knyttes til mønstre eller tendenser i datamaterialet. Fortolkning i et kvalitativt forskningsarbeid er derfor et viktig moment å ta med seg i innsamlingen av informasjon og data. For å avdekke mønstre eller tendenser i intervjumaterialet har jeg valgt å systematisere tematikken i samtalene etter hva som ble nedfelt som dannelsingsoppdragets mål i LK20. Svarene vil derfor bli kategorisert etter de fire målene: frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet.

Det er verdt å nevne at kodingsarbeidet av intervjumaterialet kan beskrives som *induktiv empirinær koding*. Et kjennetegn ved induktiv empirinær koding er at den ligger tett på empirien og gjerne bruker begreper som allerede finnes i materialet, såkalte «innfødte begreper» (Tjora, 2017, s. 197). Poenget er at kodene skal ligge tett på tekstutdragene og på denne måten ivareta det spesifikke i materialet. Ifølge Tjora (2017, s. 197) vil denne tilnærmingen ekstrahere essensen i det empiriske materialet, redusere materialets volum og legge til rette for idegenerering på basis av detaljer i empirien. Kodingsarbeidet i oppgaven forstår jeg som både induktiv, som en følge av materialets innhold, og deduktiv, som en følge av mine forkunnskaper om dannelsesbegrepet fra teoretiske perspektiver. Den deduktive delen av kodene er som en følge av mine forkunnskaper om LK20, hvor intervjumaterialet blant annet skal bli kategorisert etter dannelsingsoppdragets mål. Et slikt kodingsarbeid baserer seg på empirisk finlesning, og danner grunnlaget for å reflektere rundt uttalelsene til informantene som jeg skal drøfte i lys av dannelseslitteraturen. Samtidig vil drøftingen enkelte steder inneholde hva LK20 nevner om det som diskuteres.

For eksempel er informantenes betraktninger om kritisk tenkning, elevenes egne meninger, deltakelse, frie valg, livsmestring etc. kategorisert under selvstendighetsmålet. På denne måten mener jeg at analysen kan fordele svarene til informantene på en hensiktsmessig måte for å bedre kunne forstå hvordan de opplever dannelsingsoppdraget. Samtidig er informantenes tanker om forskjellene fra LK06 til LK20 plassert under selvstendighetsmålet, som en følge av at

intervjumaterialet bærer preg av en endret forståelse når det gjelder arbeidet med å utvikle selvstendige elever.

## 4 Funn og analyse

I dybdeintervjuene har jeg undersøkt hvordan tre lærere i samfunnsfag opplever og forstår skolens dannelsingsoppdrag. I læreplanen er dannelsingsoppdragets mål formulert følgende: «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål». Som en følge av at dette blir forstått som dannelsingsoppdragets mål nedfelt i LK20, anser jeg det som formålstjenlig å kategorisere analysen av dybdeintervjuene etter disse fire begrepene. Å dele opp analysen etter dannelsingsoppdragets mål kan bidra til å få tak i de enkelte sidene ved det informantene har sagt, og dermed skape et mest mulig nøyaktig bilde av informantenes opplevelse av dannelsingsoppdraget. Basert på dette vil jeg forsøke å se informantenes svar opp mot hvilke teoretiske perspektiver dette kan forstås ut ifra. På denne måten legger analysen grunnlaget for drøftingsdelen som kommer senere i oppgaven. Der vil jeg, gjennom resultatene fra begge forskningsmetodene, diskutere om jeg kan komme frem til ny innsikt omkring problemstillingen. Som nevnt i metoddelen har informantene fått utdelt hvert sitt pseudonym for å gjøre teksten mest mulig oversiktlig for leseren.

På bakgrunn av dette vil analysen av dybdeintervjuene bli delt inn på følgende måte:

**Frihet som mål i dannelsingsoppdraget**

**Selvstendighet som mål dannelsingsoppdraget**

**Ansvarlighet som mål i dannelsingsoppdraget**

**Medmenneskelighet som mål i dannelsingsoppdraget**

### 4.1.1 Frihet som mål i dannelsingsoppdraget

Anders, som jobber på fjerde til syvende trinn, hadde flere synspunkter om frihetsdimensjonen i dannelsingsoppdraget. Han forklarte tidlig i samtalen at «danning skjer gjennom elevmedvirkning» og at han gir elevene en stor dose frihet gjennom at «de får lov til å bestemme selv hvilke valg de tar». Anders ser på dannelsingsoppdraget som «utvikling av eleven til å bli en medborger» som han forklarer er en person «som vet hva han eller hun vil, og som bidrar i samfunnet». «Å vite hva man vil kommer av frihet» påpeker Anders, og legger til rette for dette i klasserommet gjennom å «gi dem frie valgmuligheter». Ifølge Anders burde man likevel passe seg for å gi elevene for mye frihet og forteller videre «jeg gir de ikke totalt frie valg, men jeg gir de muligheter for frie valg innenfor



gitte rammer». Et slikt frihetssyn blir også delt av Beate, som nevner at de kan få en følelse av selvbestemmelse gjennom å «ved å gi de fem muligheter, så føler elevene at de kan velge mye selv, men jeg har laget de fem mulighetene så uansett hva de velger går det jo egentlig ut på det samme». Beate kaller dette for en «illusjon av frihet», der hun påpeker at friheten ikke er falsk, men at det er «en retningsbestemmende frihet». Hun sier videre at «for mye frihet er heller ikke bra», og påpeker at dette gjelder også for oss voksne. Ifølge Beate er det er her dannelsingsoppdraget skal gjøre elevene «klare for et voksent liv» som i stor grad handler om «frihet til å velge selv, men innenfor visse grenser».

Anders og Beate verdsetter elevenes selvbestemmelse og medvirkning når de forteller om deres opplevelse av frihetsdimensjonen i dannelsingsoppdraget. Gjennom fokus på elevenes evne til å ta frie valg mener Anders at han legger til rette for reflekterende og frie individer, selv om han er klar over hva som kan skje dersom han gir elevene for mye frihet. Beate forteller også om en tilrettelegging for valgfrihet hos elevene gjennom å konstruere valgmuligheter basert på hennes retningsbestemmende frihetsutøvelse. På lik linje med Anders er hun kjent med ulempene ved for mye frihet, hvor hun trekker frem grensesetting som et relevant aspekt. Et slikt perspektiv kan minne om refleksiv danning, som Straume (2013, s. 30) mener kjennetegnes av et reflekterende subjekt som våger å tenke selv.

Svarene til David, informanten på 3. trinn, bærer også preg av en gjennomtenkt balansegang mellom frihet og grenser, som er «spesielt viktig på de lavere trinnene». Han forteller at «bare frihet kan fort bli kaos». Han legger til at elevene behøver mye frihet «men ikke uten beskjeder og veiledning fra læreren». Samtidig tyder svarene til David på at danning gjennom frihet kan forekomme på flere måter. Han forteller at han ser frihet i dannelsingsoppdraget i forbindelse med evnen til «å ta egne og kreative valg», hvor elevene dannes gjennom å «beherske og lære av den friheten de får til rådighet». David nevner at kreativitet er noe han har vektlagt mye etter fagfornyelsen, ikke bare når det er snakk om danning, men også generelt. Ifølge David er det viktig at elevene skal kunne få til å tenke selv og sier at «kreativitet ofte kommer som et resultat av frihet». Ved å fokusere på frihet kan elevene gjennom kreativitet lære seg «hva som fungerer og hva som ikke fungerer». På denne måten kan vi se at individets frihet er en viktig faktor i forbindelse med utvikling av ferdigheter, og i tillegg kan fokus på frihet føre til at elevene erfarer verdien av kreativitet og bruk av fantasi. Danningen kan forstås å komme til syne som en følge av at elevene behersker den friheten de får til rådighet, som David påpeker.

På spørsmål om han noen ganger føler at han gir elevene for mye frihet svarer David «ja, det gjør jeg nok ganske ofte, men det finnes læring i det også». Han forklarer dette med «som jeg nevnte i stad handler det om at de skal mestre friheten på en måte, men hvis de ikke gjør det må jeg sette tydeligere krav». Med dette mener David at dannelsesoppgaven handler om at elevene skal «sitte igjen med menneskelige egenskaper for å takle motgang senere i livet», og det at de får «kjenne på sine egne begrensninger» betrakter han som en viktig erfaring for elevene å ta med seg videre. Han forteller videre at det «i bunn og grunn er det jo mitt ansvar å kjenne elevene mine såpass godt at de ikke får for mye frihet». Frihet kan, ifølge Davids tankegang, bidra til en verdifull ressursbank hos elevene hvor de har fått prøve seg på egenhånd, men med ulik grad av styring av læreren. I tillegg til å være klar over spenningen mellom frihet og grenser, er han også opptatt av å si at «det med elevenes frihet er en vanskelig balansegang hvor jeg ofte gjør feil, og det føler jeg at man aldri kan bli utlært på som lærer».

Davids forståelse om for mye frihet er tilstedeværende i hans vurdering av dannelsesoppgaven, hvor han er påpeker at bare frihet fort blir kaos. Likevel mener han at det samtidig finnes læring i det å gi elevene for mye frihet, gjennom at de kjenner på egne begrensninger for å mestre friheten. På denne måten kan elevene ta lærdom av den utfordrende balansegangen mellom frihet og grenser, selv om David vet at det er hans ansvar å kjenne elevene sine godt nok til at de ikke får for mye frihet. Han poengterer at den såkalte ressursbanken er et viktig verktøy i elevenes dannelse, som både inneholder elevens frihet til å ta egne valg og grensesetting fra pedagogen. Opplevelsene til David om hans styring av elevene kan vi se i lys av Reidar Myhres teorier om lærerens autoritet, hvor han hevder at hvis man ser autoritet i forhold til frihet, vil det sjeldent bli sett på som bruk av tvang og makt (Myhre, 1981, s. 56).

Anders, som blant annet underviser i 7.trinn, hadde flere tanker om frihet hos de litt eldre elevene som er verdt å merke seg. Han forteller at «får de frihet til å velge selv opplever jeg at de får et større eierskap til det de gjør», og han ser på frihet som verdifullt i denne sammenhengen fordi det «kan skape et demokratisk engasjement hos elevene». Dette vil ifølge Anders «føre til at elevene gjør noe de har lyst til selv», og dermed «kan friheten være en bidragsyter for å vekke en iboende interesse hos elevene». Anders legger til at han opplever elevenes større behov for frihet når de nærmer seg ungdomsskolen, og «jo eldre de blir jo mer delaktige føler de at de har rett på å være». På denne måten legger Anders til rette for deltakelse fra elevene gjennom demokrati, hvor han opplever at elevene utvikler større eierskap og engasjement. Disse perspektivene til Anders kan vi se i sammenheng med det Gudem (2011) karakteriserer som et dannelsesideal, som omhandler

individets evne til handling som er bygget på et indre driv. Et spørsmål som er verdt å stille seg i diskusjonen i den forbindelse er om den ansvarlige handlingen er bygget på elevens indre driv, eller som en forpliktelse ovenfor samfunnet, som Gudem (2011) understreker er grunnleggende faktorer i den frie forståelsen av dannelsingsprosessen.

#### 4.1.2 Selvstendighet som mål i dannelsingsoppdraget

Et fellestrekk i de tre dybdeintervjuene var at samtalen gled nokså naturlig fra tanker om valgfrihet over til kritisk tenkende individer. Informantene var tydelig opptatt av at evnen til å tenke selv er et grunnleggende element i dannelsingsoppdraget. Beate, læreren på mellomtrinnet, ser på det å ha egne meninger som svært viktig i elevenes utvikling og forteller at hun noen ganger ser egne meninger skapes når elevene er engasjerte. «Det skal til enhver tid være rom for egne meninger» sier hun, og legger til at «det handler om ryggrad til å stå for det man mener». Beate fortsetter tankerekken om utviklingen av selvstendige elever på følgende måte «egne meninger blir til gjennom diskusjoner», og som oftest er meningene sterkest der elevene «engasjerer seg av egen fri vilje». Erfaringene til Beate tilsier at det som regel ikke er faglige diskusjoner hvor et slikt engasjement kommer til syne, men heller «om hvem som skal være ordenselever eller hva vi skal se på i storefri». Uansett om meningene er bygget på fag eller andre forhold, tyder svarene til Beate på at selvstendighet kan komme som et resultat av frihet, der elevene viser evne til å tenke kritisk over saker de er engasjerte i. Beate legger til «da opplever jeg hvertfall at de vurderer sidene av saken nøye og tenker på hva som er viktig for dem».

Synet til Beate om at kritisk tenkende individer er essensielt i arbeidet med elevenes danning blir delt av David. Han understreker at skolen skal være et springbrett for å takle det voksne livet, hvor de skal klare å «stå på egne ben» gjennom blant annet å «forberede de på valgenes kval». Videre nevner han at lærerens rolle i selvstendighetsarbeidet handler om å «veilede eleven til å tilegne seg sunne verdier» slik at de skal «utvikle seg sammen med resten av samfunnet». Som vi ser ønsker både Beate og David å fremme selvstendig tenkende individer i dannelsingsoppdraget.

Selvstendigheten kommer til uttrykk gjennom å utvikle egne meninger og stå på egne ben, som Beate hevder kommer som en følge av en frihetsorientert dannelsingspraksis, der elevene engasjerer seg av egen fri vilje. I tillegg bærer svarene til de to informantene preg av at elevene skal tilegne seg en sterk ryggrad til å ta fornuftige og frie valg, men som er tuftet på samfunnets verdier. Her

kan vi se antydninger til det Briseid (2008) påpeker omkring det pedagogiske paradoks, som oppstår når man skal frigjøre seg fra det å være underlagt en autoritet (Arneberg & Briseid, 2008). Briseid (2008) hevder at individet skal anerkjennes som et selvstendig tenkende vesen, men utfolde egne evner i et forpliktende fellesskap.

Anders hadde en noe mer fagorientert tankegang når det kommer til utvikling av selvstendighet og kritisk tenkning hos elevene. Han forklarer at han legger vekt på «dybdeløring etter fagfornyelsen kom» gjennom å «bruke samme temaer i forskjellige fag». Han mener at «dybdeløring kan være så mangt, blant annet det å stille åpne spørsmål», fordi dette «får elevene til å skjønne at det nødvendigvis ikke bare er et fasitsvar». Ved å gjøre dette hevder Anders at han «legger til rette for refleksjon og kritisk tenkning» og får derfor en opplevelse av «dybdeløring i praksis». Anders kommer med et matematisk eksempel på hvordan han går fram i arbeid med åpne spørsmål. På et oppfølgingsspørsmål om hvordan han kan gjøre dette i samfunnsfag kommer han med et eksempel på en undervisningstime der han underviste om verdensdelene. Han forklarer at «jeg presenterer fire kontinenter, og ber elevene komme med likhetstrekk og forskjeller mellom dem». Ifølge Anders «finnes det ikke bare ett svar på det» for da må elevene «vurdere alt fra klima og miljø, til religion og levemåter».

På lik linje med Anders, ble fagfornyelsen blir også trukket fram i samtalen med David, informanten på 3. trinn. Selv om han fokuserte på selvstendighet før den nye læreplanen, legger han større vekt på at elevene skal kunne «forstå begreper og bruke ferdigheter på tvers av fag». På oppfølgingsspørsmål om hvordan David forholdt seg til danningsbegrepet før LK20 svarer han «egentlig ikke så mye», fordi «det var mange kompetansemål i LK06 og de fikk nesten alt fokuset». Samtidig er han «relativt ny i lærerjobben» som «kanskje er en av grunnene til at jeg ikke hadde noen forhold til danningsbegrepet i LK06». Videre forteller han om et «et stort sprik av elevenes evne til å tenke selv», der han opplever at «etter LK20 er det flere måter å jobbe på når det kommer til å utvikle selvstendige elever». «Kritisk tenkning er en av de seks globale ferdighetene i dybdeløring» forteller David, og man kan fokusere på dette hos elevene blant annet gjennom å utvikle «nysgjerrighet» og «elevenes evne til å ta spontane valg og avgjørelser». David bruker lekser som eksempel når han setter ord på forskjellene i elevgruppa, «der ser jeg fort hvem som utvikler selvstendige rutiner til eget skolearbeid». Som vi ser benytter både Anders og David seg av LK20 i planlegging og gjennomføring av undervisningen. De fokuserer på å utvikle selvstendige elever blant annet gjennom tverrfaglighet, slik at elevene skal forstå temaer og sammenhenger på tvers av fag. Samtidig trekker informantene fram kritisk tenkning som et kjennetegn på

selvstendighet, som kan fokuseres på gjennom åpne spørsmål og evnen til å ta spontane valg som kan tjene egen læring.

Samtalen med Beate berørte etter hvert lærerens rolle som aktør i arbeid med kritisk tenkning og kildekritikk. Hun forklarer at «kildekritikk har vi jobbet mye med, hvertfall i samfunnsfag» og begrunner dette med «fake news og sosiale medier», der de fokuserer mye på å «stille seg spørsmål om hvorfor vi skal velge noe fremfor noe annet». Måter å gjøre dette på er ifølge Beate å «ha en kritisk tilnærming til hva vi leser, og ikke ta alt for god fisk hele tiden». Hun påpeker videre at «det stiller krav til meg som lærer», fordi hun opplever ofte at «jeg må vise de hvorfor kildekritikk er viktig og nødvendig». Hun opplever dette som vanskelig fordi «det krever innsats og guts fra elevene», og derfor «hjelper det ikke bare å si det, men jeg må vise det for at de skal forstå gevinsten og fordelene med god kildekritikk». Måten Beate influerer elevene på i arbeid med kildekritikk kan minne om Skjervheims beskrivelser om dialektikken, som innebærer å overbevise barnet, snarere enn å overtale (Skjervheim, 1992, s. 68).

På spørsmål om hennes påvirkning av elevenes selvstendighet svarer Beate at «der kommer vi inn på den illusjonen som jeg nevnte i stad» og forklarer «jeg gir de frie valg, men valgene er laget på mine premisser». Hun begrunner «det er derfor egentlig lærere er til, jeg vet ofte hva som er best for de», for «ellers kunne de strengt talt vært på skolen alene». Hun fortsetter med «relasjonen jeg har til elevene mine handler jo om påvirkning fra min side», og kommer som en følge av «jeg ønsker det beste for de». Beate legger til «relasjonen mellom meg og eleven fører til at han eller hun ikke ønsker å skuffe meg», og hun opplever ofte «en gjensidig respekt som kan føre til at elevene hører etter». På denne måten kan lærer-elevrelasjonen «bidra til at elevene forandrer seg» fordi de «respekterer meg som lærer». Beate vektlegger viktigheten av den etablerte tilliten og respekten elevene har for hun, der lærer-elevrelasjonen kan benyttes til å påvirke eller forme elevene etter hennes ønsker. En slik påvirkning minner om det Skjervheim omtaler som et grunnproblem i dannelsesfilosofien (Skjervheim, 1992, s. 68). Han mener det kan by på utfordringer som en følge av at oppdrageren tar utgangspunkt i at elevene burde tilegne seg faste verdier og holdepunkter som stammer fra et nytteverdisynspunkt.

Livsmestring ble av David fremhevet som et gunstig tema for å dyrke elevenes selvstendighet. Han opplever livsmestring som «det å takle motgang», der «psykisk helse og andre personlige utfordringer» kan fungere som «viktig for elevens utvikling». David forklarer at «gjennom samtale og dialog mellom elevene seg imellom» opplever han at «elevene noen ganger får bedre forståelse

for hvordan andre mennesker har det», og det kan «elevene vokse på». «Forebyggende arbeid krever innsikt og refleksjon fra elevene» mener David, hvor de blant annet skal «forstå seg selv og verden». Et slikt livsmestringssyn der elevene utvikler selvstendige egenskaper blir også delt av Anders, som mener at «livsmestring i alle fag er bra». Han begrunner dette fordi «livsmestring handler om å ta ansvarlige valg», og det kan bidra til å skape «selvstendige barn og unge». Han mener at «psykisk helse, rus, kropp, sosiale medier» er alle temaer som havner under begrepet livsmestring.

### 4.1.3 Ansvarlighet som mål i dannelsingsoppgaven

I datamaterialet fra intervjuene er det mulig å se flere likhetstrekk mellom selvstendighetsmålet og ansvarlighetsmålet, men det er også mulig å likevel se tegn til forskjeller. Der selvstendighet dreier seg om egne valg og kritisk tenkning, handler ansvarlighet, ifølge resonnetet til Anders, om «samfunnets forventninger til eleven». Han fortsetter med «skolen skal jobbe for å få elevene til å forstå det med å stå til ansvar for sine handlinger», som skal gi eleven et godt grunnlag for å «utvise god dømmekraft senere i livet». Gjennom hans utøvelse som lærer skal han få elevene til å «holde seg selv ansvarlige i ulike kontekster». Informanten på 3.trinn, David, legger på sin side noe mer vekt på relasjoner i sitt arbeid med å danne elevene til å bli ansvarlige medborgere. Selv om han deler Anders sitt syn om å stå til ansvar for sine handlinger gjennom å «ta konsekvensene», betrakter han også ansvarlighetsbegrepet som noe man kan «oppnå gjennom lærer-elev relasjonen», der hans «tydelighet og klare instruksjoner» er avgjørende. Dette begrunner han med at «de må bli stilt krav til», fordi han opplever at «færre og færre foreldre gjør det». Som vi kan se opplever både Anders og David at deres rolle som klasseleder innebærer å få elevene til å ta ansvar for sitt eget liv og læring. De verdsetter en skolepraksis som skal tilrettelegge for utvikling av god dømmekraft og ansvarlige medborgere, hvor det er relevant med en god lærer-elevrelasjon for å kunne gi tydelige instruksjoner og sette grenser.

Beate trekker også fram at forventninger kan bidra til ansvarlighet, men disse forventningene skal «komme fra eleven selv». Hun ser på gruppearbeid som en hensiktsmessig måte å gi elevene «et felles ansvar» som de videre skal fordele i mindre ansvarsområder. På denne måten opplever hun at «elevene får mer eierskap til ansvaret når de fordele det selv», blant annet fordi «ingen vil bli oppfattet som en unnasluntrer». Beate forklarer videre at «de setter krav til hverandre» som igjen

kan føre til at de «setter krav til seg selv». På denne måten føler hun at «elevene får en ansvarsfølelse når de får eierskap om noe sammen med andre». Dette kan vi se i lys av det Jon Hellesnes (1992, s. 90) påpeker om at danning kan skje i samhandling med andre.

Alle tre samtalene beveget seg inn på informantenes egne verdier og holdninger, der de kom med tanker om hvordan de forholder seg til sin rolle som lærer i dannelsesarbeidet. Anders mener at det er viktig å «sette begrensinger og forklare konsekvenser av ting», og måten han gjør dette på er blant annet å «gå foran som et godt eksempel». Han forteller videre at hans elever på mellomtrinnet «ofte tar etter meg» og «har lyst til å gjøre som oss voksne». Gjennom å «opptre politisk korrekt og tenke på hvordan han oppfører seg» føler Anders at han ivaretar hans rolle som «et godt eksempel og forbilde for elevene». Han understreker likevel at «elevene møter forskjellige lærere hele tiden» hvor alle har en «ulik oppfatning av verdier og holdninger og hvordan de ønsker å ha det i klasserommet».

Beate har også gjort seg noen refleksjoner om hennes egen oppførsel i dannelsesoppgaven. Hun forklarer at «mye av jobben min handler om å være et forbilde», og «selv om man ikke merker det, så vil elevene etterligne deg». Hun mener derfor at «det er viktig å være seg selv» fordi «elevene vil fort merke om du ikke er det». David deler synet til de to andre og er enig i at dannelsesoppgaven handler mye om det å være rollemodell, men han mener også at elevene kan dannes som en følge av hans feil. Ifølge han er lærerjobben blant annet «en fin arena til å vise elevene hvordan man skal oppføre seg som et voksent menneske», der han ofte må tenke på «hvordan min oppførsel og mine meninger kan påvirke elevene». Han forteller at han «flere ganger har fått dårlig samvittighet for noe jeg har sagt eller gjort», men samtidig «er vi alle mennesker, og mennesker gjør feil». Derfor påpeker David at «elevene lærer ikke bare av det jeg gjør riktig, men også det jeg gjør feil». På denne måten ser David på seg selv som en ansvarlig voksen hvor han forsøker å fungere som et godt eksempel for elevene.

Som informantene påpeker er de alle tre innforstått med at deres oppførsel er av betydning for elevene. De opplever at elevene ofte vil etterligne deres oppførsel og ta til seg det som er i lærernes livsverden som en følge av at de er voksne. Samtidig trekker informantene fram viktigheten av det å være seg selv siden elevene fort kan merke om læreren ikke er ærlig. Ved å utvise gode verdier og sunne holdninger, mener informantene at elevene ofte kan få de samme de samme meningene som læreren. Dette kan underbygges av de ulike autoritetsperspektivene til Reidar Myhre, som innebærer lærerens personlige autoritet (1981, s. 58). Lærerens myndighet kommer til uttrykk

gjennom hans verdighet, anseelse og personlige egenskaper, der respekten elevene har for læreren kan føre til at lærerens verdier videreføres til eleven. Samtidig kan svarene til informantene minne om det R.S. Peters omtaler som lærerens hovedoppgave, som handler om å demonstrere verdier og tenkemåter for elevene på en måte slik at de ønsker å erverve det (Peters, 1992, s. 125).

På spørsmål om hvordan han kan legge til rette for å skape ansvarlige elever i samfunnsfaget, understreker David at «klimautfordringer og bærekraftig utvikling» er et relevant tema. Han forklarer at «det første vi gjorde når vi jobba med bærekraftig utvikling var å gå ut og plukke søppel» som han forklarer var med på «skape engasjement fordi det er noe elevene synes er gøy». David opplever dette som «en god inngangsport til temaet bærekraftig utvikling», og som et verdifullt redskap for å «fremme ansvarlighet og det å forstå konsekvenser av handlinger». I samtale med informantene kom det fram flere måter å legge til rette for ansvarlighet i undervisningen på. Det er likevel verdt å nevne at informantene ikke nevnte spesifikke metoder i samfunnsfaget, med mindre de fikk spørsmål om det eller ble oppfordret til å reflektere fra et samfunnsfagperspektiv. Et spørsmål i diskusjonen vil derfor være om fagenes betydning kommer i skyggen av de tverrfaglige temaene.

#### 4.1.4 Medmenneskelighet som mål i dannelsingsoppgaven

David, informanten som underviser på 3.trinn, hadde flere betraktninger om medmenneskelighet i dannelsingsoppgaven. Hans beskrivelser av begrepet er at «medmenneskelighet handler om å vise respekt for andre mennesker» og «ha omsorg for andre mennesker som ikke har det så bra». Han tillater seg å bruke regelen «hvis du er snille med andre så er andre snille med deg» når han skal fokusere på det å være et godt medmenneske. Han nevner at han aldri har «hatt medmenneskelighet som et konkret mål i en undervisningstime før», men mener at «medmenneskelighet er noe av det viktigste elevene kan lære». Samtidig forteller David at «empati og medfølelse er ikke noe man konkret lærer på skolen, men man kan vise det på skolen», blant annet fordi «det finnes mange ulike mennesker på en skole, både unge og gamle, og alle skal bli behandlet godt». Derfor er det viktig at «lærere behandler elevene med respekt».

Beate er mer opptatt av å se på medmenneskelighet som «god folkeskikk», og svarene hennes skiller seg fra David sine som en følge av at hun noen ganger opplever at «elevene lærer mer om omsorg og empati på skolen enn de gjør hjemme». Hun påpeker at «der er vi inne på oppdragelsen



igjen», og forteller at hun alltid henger opp «klasseregler i klasserommet som er formulert av elevene». På denne måten mener Beate at hun vektlegger en «demokratisk prosess», der elevene selv skal «lage reglene og bestemme hvordan vi skal behandle hverandre».

Anders på sin side ser på medmenneskelighet i dannelsoppdraget som «noe man kan fokusere på gjennom de tre tverrfaglige teamene». Ifølge han kan man «bruke de tre temaene til mange ting, blant annet medmenneskelighet», som en følge av at «det er mange likheter mellom medmenneskelighet og medborgerskap». Gjennom å fokusere på medborgerskap i alle fag har man mulighet til å belyse «ulike verdenskulturer» slik at elevene kan få «kunnskap om hvordan forskjellige mennesker lever på». I tillegg betrakter Anders medmenneskelighet som «noe man kan vise sammen med andre», og dermed ser det i sammenheng med dannelsoppdraget fordi «danning handler mye om utvikling av mennesker». På spørsmål om hva han legger i begrepet medborgerskap svarer han «det er en person som folk har et godt forhold til», og «en som bidrar i samfunnet». David trekker også fram de tre tverrfaglige temaene når det kommer til medmenneskelighetsmålet i dannelsoppdraget. Han mener at «demokrati og medborgerskap er et tema hvor elevene kan lære om respekt for andres meninger».

Videre poengterer han at demokrati og medborgerskap innebærer «menneskerettigheter og ytringsfrihet», som han ser på som «viktig i arbeid med medmenneskelighet». Samtidig er «demokratiet og ytringsfriheten vi har i Norge noen av våre grunnverdier», og David påpeker at han ofte opplever «engasjerte elever når det gjelder minoriteter og andre vanskeligstilte grupper i samfunnet». Beskrivelsene om å bruke demokrati og medborgerskap som et slags middel for å oppnå bevissthet omkring ulike menneskers levevaner og kulturer blir vektlagt av informantene. Både Anders og David verdsetter demokrati og medborgerskap for å innføre elevene i medmenneskelige verdier. De deler synspunkter som kan tyde på at medmenneskelighet og medborgerskap kan ses i sammenheng med hverandre, hvor respekt for andres meninger og ytringsfrihet er sentrale temaer. I tillegg gir noen av svarene uttrykk for at barn og unge interesserer seg i menneskerettigheter, som blir bevist gjennom engasjement for minoriteter og andre befolkningsgrupper hvor det kan være hensiktsmessig med økt fokus på medmenneskelighet.

Det kommer tydelig frem i intervjumaterialet at informantene forbinder medmenneskelighet med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Om demokrati og medborgerskap kan være en nyttig arena for å arbeide mot medmenneskelighetsmålet vil bli diskutert senere i teksten. Samtidig kan vi se likheter mellom de to andre tverrfaglige temaene og selvstendighetsmålet og

ansvarlighetsmålet i danningsoppdraget. På denne måten er det mulig å diskutere hvordan de tre tverrfaglige temaene kan ivareta danningsoppdraget.

## 5 Diskusjon

For å komme frem til ny innsikt omkring problemstillingen vil jeg i denne delen forsøke å drøfte intervju materialet fra de tre samtale. Svarene jeg fikk i dybdeintervjuene har blitt analysert etter hvordan LK20 formulerer danningsoppdragets mål, og på denne måten kan jeg diskutere hvordan svarene til informantene kan belyse forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene skal i fellesskap prøve å svare på hvordan de tre lærerne forstår og opplever danningsoppdraget.

Som nevnt i innledningen er forskningsspørsmålene som følger:

1. Hvilken rolle har samfunnsfaget i danningsoppdraget?
2. Hvordan har LK20 endret lærernes syn på danning?
3. Hvordan kan de tre tverrfaglige temaene ivareta danningsoppdraget?
4. Hvordan finne balansen i spenningsfeltet mellom frihet og grenser?

### 5.1 Hvilken rolle har samfunnsfaget i danningsoppdraget?

Ut ifra analysen kan vi forstå lærernes opplevelse av danningsoppdraget som noe overordnet. Selv om informantene trekker fram eksempler fra samfunnsfaget, kommer det likevel tydelig fram at fagene er underordnet. Selv om ikke fagenes betydning blir nevnt som svært relevant, er det ifølge informantene likevel viktig å bruke samfunnsfaget som en arena for danningsoppdraget.

Basert på informantenes svar ser vi et økt fokus på åpne spørsmål etter LK20, som skal bidra til kritisk tenkning og selvstendighet hos elevene. Beskrivelsene til Anders inneholder flere momenter av samfunnsfaget som kan være verdt å nevne. I arbeidet med å utvikle refleksjon og kritisk tenkning hos elevene, bruker Anders et eksempel fra undervisning om verdensdelene. Han ville at elevene skulle forklare forskjeller og likheter mellom ulike kontinenter, der elevene skulle vurdere alt fra klima og miljø, til religion og levemåter. Ikke bare er dette et godt eksempel på tverrfaglighet, men også samfunnsfagets rolle i utvikling av kritisk tenkning og refleksjon. I lys av at danning kan forekomme i alle sammenhenger ved bruk av midler for å oppnå mål, kan det tenkes at danningsoppdraget kan måles i form av oppnådde læringsmål og faglig kunnskap i samfunnsfaget. Kunnskap om verdensdelene kan dermed gi en danningseffekt ved å lære om ulike land og levemåter, som samsvarer med LK20. Der blir det nevnt at danning kan skje når elevene får

innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur og religion og livssyn. På denne måten kan vi forstå danningens vesen som noe målbart, hvor LK20 er et middel for å oppnå mål. En slik forståelse er Hellesnes (1992, s. 90) uenig i. Han mener danning skiller seg fra utdanning som en følge av danning ikke kan måles i resultater og definerte mål, og dermed ikke har noe form for endestasjon. Selv om vi kan forstå forskjellen på utdanning og danning i lys av Hellesnes, kan det være utfordrende for lærere å forholde seg til dannelsesbegrepet. Hvis det ikke eksisterer noen identifiserte mål eller tilstander, og danning bare blir forstått som en integrert del av individet og konteksten, er det vanskelig å forstå hva skolens dannelsesoppdrag egentlig innebærer. Likevel er det mulig å hevde at samfunnsfaget kan bidra til å utvikle hensiktsmessige ferdigheter som refleksjon og kritisk tenkning, som kan føre til danning, ifølge LK20.

I samtalen med Beate ble samfunnsfaget nevnt som en verdifull arena når tema er kildekritikk. Hun formidlet opplevelser om at samfunnsfag kom til uttrykk i dannelsesoppdraget når hun skal undervise om sosiale medier, fake news og andre samfunnsrelaterte forhold. Å undervise om kildekritikk og det å ha en kritisk tilnærming til hva man leser stiller krav til læreren mener Beate, fordi hun ofte opplever lite engasjerte elever i arbeid med dette. Det hjelper ikke bare å si det, men hun må vise det for å få elevene til å forstå gevinsten og fordelene med god kildekritikk. Som vi ser kan samfunnsfaget fungere som en plattform for læreren som dannelsesagent. I undervisning om samfunnsrelaterte temaer og forhold, hvor læreren bruker seg selv som rollemodell og skal overbevise eleven, fremhever Beate samfunnsfag som et fordelaktig fag å gjøre dette i. En slik dannelsespraksis hvor læreren ikke prøver å overtale eleven, men å overbevise, er i tråd med det Skjervheim (1992, s. 68) beskriver som dialektikken. Ifølge Skjervheim skiller overbevisning seg fra overtalelse som en følge av at både oppdrager og individ deler den virkelige innsikten der begge partene forstår den som ekte. På denne måten mener Skjervheim at oppdrageren kan influere og forme individet med en overbevisende påvirkningskraft og en sann innsikt, som kan føre til at individet ønsker å ta til seg det læreren viser og gjøre det om til sine egne verdier. Når elevene til Beate influeres av hennes meninger og synspunkter omkring kildekritikk, og hun formidler dette til elevene gjennom en sann innsikt og dialog, skapes det et klima for danning gjennom påvirkningsteorien til Skjervheim (1992, s. 68).

I lys av dette er det mulig å anta at samfunnsfaget kan bidra med flere temaer som lærere kan bruke til å overføre verdier til elevene. Det kan tenkes at forholdene ligger naturlig til rette i samfunnsfaget som en følge av at det inneholder en rekke temaer som behøver en eksemplifiserende og influerende lærer. En annen årsak kan være at samfunnsfaget fungerer som et

speilbilde av samfunnet som helhet, og er det faget i skolen som kan gjenspeile samfunnet på en mest mulig riktig måte, blant annet gjennom demokratisk undervisning. Både lærer og elev tilhører et felles samfunn som er preget av dannelsesverdier som Straume (2013, s. 17) hevder spiller en sentral rolle i utformingen av samfunnets institusjoner, deriblant skolen. Videre nevner Straume (2013, s. 17) at danning innebærer en viss samfunnsmessig orden med skikker og normer, der det å bli dannet kan bety å være en bestemt sosial type med liknende karaktertrekk. På denne måten ser vi at samfunnsfaget kan være en verdifull plattform for å danne elevene etter samfunnets verdier, der læreren skal operere som en dannelsesagent for å innvie elevene i en samfunnsmessig orden med skikker og normer.

Samtidig er det verdt å nevne en annen årsak til at samfunnsfaget kan være en hensiktsmessig plattform til å danne elevene. Dette kan begrunnes gjennom den virkelige innsikten som Skjervheim (1992, s. 68) poengterer kommer til syne gjennom et subjekt-subjekt forhold. Samfunnsfaget inneholder temaer som politikk, menneskerettigheter, ytringsfrihet og andre temaer som dagens ungdom brenner for. En av informantene forteller at han opplever engasjerte elever når det dreier seg om politiske temaer, og dermed kan forholdene være tilstede for å skape en grobunn for diskusjon og meningsutveksling. Den ekte dialogen, som Skjervheim understreker, kan forekomme hvis en elev tar til seg den virkelige innsikten som læreren formidler, og gjør det til en del av sine verdier. Det kan tenkes at når det foreligger en grunnleggende interesse om faget og tema, veier de saklige argumentene til læreren tungt, uten at den grunnleggende maktrelasjonen mellom lærer og elev er av spesiell betydning. På denne måten kan samfunnsfag være en gunstig plattform for å dyrke et subjekt-subjekt forhold som kan bidra til danning. Så selv om en pedagog ikke kan forme sitt materialet på samme måte som en steinhugger former en statue, for å bruke metaforen til Skjervheim (1992, s. 68), er det mulig å anta at pedagogen kan påvirke eleven til å ta til seg verdier og synspunkter basert på virkelig innsikt og ekte dialog. Som vi ser inneholder samfunnsfaget flere temaer og fenomener hvor elevene allerede har en interesse for saken, og samfunnsfaglæreren har derfor mulighet til å gjøre sin virkelige innsikt til en del av elevens forståelse. Når eleven da tilslutter seg verdiene og argumentene som sann innsikt, er det forsvarlig å hevde at det danning skjer.

## 5.2 Hvordan har LK20 endret lærernes syn på danning?

Som analysen av intervjumaterialet viser, er forståelsen til de tre informantene nokså likt når det kommer til hvordan de forholder seg til dannelsoppdraget i LK20 kontra LK06. Det er tydelig at de tre tverrfaglige temaene er i vinden, og informantene formidler opplevelser som kan tyde på at den største endringen etter den nye læreplan er hvordan de skal integrere de tre temaene inn i samtlige fag. Hvordan de tre tverrfaglige temaene kan ivareta dannelsoppdraget skal bli drøftet senere i teksten, så i denne delen vil jeg heller rette fokuset på hvordan informantene opplever dannelsoppdraget gjennom hvilke ferdigheter og verdier de ser på som verdifulle i elevenes utvikling.

Som nevnt tidligere forteller Beate om et dannelsfokus som kjennetegnes av at det alltid skal være rom for egne meninger og å ha ryggrad til å stå for det man mener. Gjennom diskusjoner kan egne meninger bli til, og Beate mener at egne meninger er et godt tegn på selvstendighet og kritisk tenkning. En slik oppfattelse blir også delt av David, som verdsetter en dannelspraksis der elevene skal lære å stå på egne ben og på denne måten bli forberedt på det livet kan tilby. Han hevder at lærerens rolle i selvstendighetsarbeidet er å veilede slik at elevene tilegner seg sunne verdier. Basert på svarene kan vi tolke det dit hen at de opplever et større fokus på refleksjon, selvstendighet og kritisk tenkning etter LK20. Selv om svarene i intervjumaterialet tyder på at dannelsoppdraget er en integrert del av informantenes profesjonalitet som lærer, kan vi likevel se antydninger til endring av deres forståelse etter LK20. Tankene til David innebærer opplevelser om at LK20 kan bidra til å utvikle selvstendige elever, mer enn hva LK06 gjorde. Svarene hans indikerer at LK06 var sterkt preget av kompetansemål, som overskygget et lite omtalt dannelsbegrep. Selv om han omtaler seg selv som relativt ny i lærerjobben, som kanskje er en naturlig årsak til mindre fokus på dannelsoppdraget, er han likevel klar på at LK20 inneholder flere måter å utvikle selvstendige elever. Gjennom blant annet å dyrke nysgjerrigheten og den spontane evnen til å ta egne valg og avgjørelser, mener han at forholdene ligger til rette for at elevene kan få en selvstendig holdning til egen læring.

I lys av dette kan vi se antydninger til et større fokus på dannelsoppdraget etter LK20 enn tidligere. Ut ifra svarene til David ser ut til at dannelsoppdraget har fått en noe høyere status, der utdanningsoppdraget har vært dominerende de seneste årene. Det er nærliggende å anta at økt fokus på utvikling av ferdigheter som refleksjon og selvstendighet kan bidra til forstå skolen som mer dannelsorientert enn tidligere. Når vi i tillegg ser at de tre tverrfaglige temaene inneholder flere

danningsperspektiver, og skal inn i alle fag, er det mulig å betrakte LK20 som mer dannelsorientert. Dette blir underbygget i LK20 hvor det påpekes at dannelsoppdraget og utdanningsoppdraget henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre, hvor prinsippene for læring, utvikling og dannelse skal hjelpe skolen med å løse dette doble oppdraget (Udir).

Et eksempel på dette kan vi se i informantenes tanker om dybdelæring. Anders hevder at dybdelæringen i LK20 kan bidra til å utvikle selvstendighet hos elevene gjennom kritisk tenkning. Ved å stille åpne spørsmål, der elevene skal forstå at det ikke alltid finnes bare et fasitsvar, mener Anders han skaper et klima for kritisk tenkning. Dette kan bekreftes av det vi så tidligere i LK20, der elevene skal forstå egne læringsprosesser og tilegne seg kunnskap på et selvstendig vis. Som vi ser tyder tankegangen til Anders på at åpne spørsmål kan være hensiktsmessig i et dannelsperspektiv hvor læreren ønsker å danne selvstendig tenkende elever. På en annen side kan åpne spørsmål virke mot sin hensikt, ved at avgrensningen blir dempet og elevene får problemer med å vite hvor de skal starte resonneringen sitt. Hvis alle svar kan begrunnes som riktige bare fordi det er fundert på kritisk tenkning, kan det tenkes at elevene vil møte på utfordringer med å vite hva som er rett og galt. Her stilles det krav til læreren, eller oppdrageren, til å vise retningen på den kritiske tenkningen.

Et annet relevant punkt når det kommer til åpne spørsmål er at elevene kan erfare at det ikke alltid bare er ett riktig spørsmål og heller ikke bare ett riktig svar. Selv om ikke Anders føler at han er belest om dannelsoppdraget i LK20, blir en slik oppfattelse underbygget i LK20. Der det står at dannelse skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar (Udir). Det kan tenkes at elevene utvikler refleksjon og kritisk tenkning når de forstår at det finnes flere veier til riktig svar. Dette kan tyde på en frisetting hvor elevene selv skal utforske hvilke tilnærminger de behersker, for å gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner (Udir).

### 5.2.1 Samfunnets krav og forventning

I intervju materialet kan vi se klare tegn på at lærerne vektlegger ferdigheter og egenskaper som skal danne elevene til å bli ansvarlige medborgere. Ansvarlighetsmålet i LK20 kan forstås å bli ivarett av informantene gjennom samfunnets forventninger til elevene, hvor skolen skal arbeide for å få elevene til å stå til ansvar for sine handlinger. Anders påpeker at hans utøvelse som lærer handler om å få elevene til å holde seg selv ansvarlige i ulike kontekster og skolen skal en være plass hvor

elevene skal danne et grunnlag til å utvise god dømmekraft senere i livet. David, informanten på 3.trinn, forteller at han legger mer vekt på relasjoner i sitt arbeid med å danne elevene til å bli ansvarlige medborgere. I likhet med Anders er han opptatt av at elevene skal bli stilt krav til, men disse kravene skal komme fra han som lærer, gjennom tydelighet og klare instruksjoner. David understreker viktigheten av å sette krav til elevene gjennom å ta konsekvensene av sine handlinger, som han begrunner med at færre og færre foreldre gjør det.

Som vi ser kan vi forstå informantenes svar dit hen at de formidler en oppfattelse av danningsoppdraget som er preget av et ansvarlighetsmål hvor det å danne ansvarlige medborgere er gjeldende. Lærerne verdsetter en dannelsingspraksis hvor elevene skal utvikle god dømmekraft som bidrar til å bli en ansvarlig medborger. Det er mulig å anse samfunnet og læreren som autoritet i denne sammenhengen, som gjennom ulike krav skal påvirke elevene til å ta ansvar for eget liv. Her kan vi trekke en parallell til Wolfgang Klafkis teorier om kategorial danning, som går ut på forbindelsen mellom selvrealisering og solidaritet der læreren som maktrelasjon bestemmer og påvirker læringsprosesser som har som mål å formidle danning (Gundem, 2011). Dette perspektivet innebærer samtidig at eleven skal utvikle forståelse omkring sin medvirkning til egen skjebne, som i denne sammenhengen kan ses i sammenheng med ansvarlighet. Det er rimelig å anta at informantenes oppfatning av å danne elevene til å bli ansvarlige medborgere kan være som en følge av demokrati og medborgerskap som et tverrfaglig tema. Et annet aspekt når det gjelder samfunnets påvirkning av elevene er teknologiske utviklingen som skolen er gjennomstyret av. Elevene blir ofte minnet på hvordan verden er og burde være gjennom sosiale medier. De blir konstant påmint om samfunnets krav og forventning både på og utenfor skolen, og et slikt press kan fort lede til psykiske utfordringer.

### 5.2.2 Danning i samhandling med andre

Basert på det ovennevnte er det antydninger til at medborgerskapsprinsippet i LK20 har vært en bidragsyter for å endre lærernes forståelse av det å være ansvarlig i et fellesskap. En slik antakelse kan begrunnes i lys av Beates uttalelser om at elevene får forventninger til seg selv og andre gjennom et felles ansvar som elevene skal fordele i mindre ansvarsområder. Beate trekker fram gruppearbeid som en fordelaktig metode for å gi elevene et felles ansvar, hvor hun opplever at de får mer eierskap når de fordeler ansvaret selv. Tankene til Beate kan tyde på at elevene tilegner seg en følelse av ansvar i samhandling med andre. Ved at de deler opp et gruppearbeid i mindre deler mener Beate at hver elev kan få eierskap til den jobben de er satt til å gjøre, og dermed få



forventinger til sine medelever og seg selv. Erfaringene til Beate bærer preg av en slags tilpasning elevene gjør i et fellesskap, som vi kan se i sammenheng med det Jon Hellesnes nevner om at danning kan forekomme i sosialiseringssituasjoner der individet eksisterer i samhandling med andre (Hellesnes, 1992, s. 90).

Det kan tenkes at medborgerskapsprinsippet i LK20 legger forholdene til rette for et økt fokus på elevenes samhandling med hverandre, hvor de gjennom samarbeid og gjensidig respekt tilpasser seg sine omgivelser. Gruppearbeid kan i denne sammenhengen forstås å være en god arena for å trene opp ferdigheter som kan karakterisere hva det vil si å være en ansvarlig medborger. Elevene blir begrenset av de individuelle rettighetene til de man samarbeider med og er rundt, som er mulig å betrakte som en form for grensesetting. Det er vanskelig å gi et klart svar på om LK20 er en direkte faktor til en mulig endring i dannelsesutøvelsen til lærerne, men som vi ser det naturlig å anta at medborgerskapsprinsippet kan føre til et større fokus på hva det vil si å være en del av et fellesskap. Et fellesskap der man må ta hensyn til mennesker rundt seg, og tilpasse seg et samfunn, der sosialiseringprosessen er forbundet med styring og kontroll hvor individet må kunne tilpasse seg samfunnet.

Tanken om at gruppearbeid kan være en hensiktsmessig arena for å lære seg hvordan man skal tilpasse seg sine omgivelser i et gitt fellesskap kan begrunnes ytterligere i lys av Hellesnes' (1992) beskrivelse om en kulturell selvforståelse. Den dreier som om at danning skjer gjennom en kulturell selvforståelse i samhandling med andre, der Hellesnes hevder at hvis man var alene i verden ville danninga vært totalt fraværende. Fellesskapet er avgjørende i den forbindelse som en følge av at det er elevenes bevissthet omkring sine medelevers forståelse som gir subjektet en grunnleggende refleksjon rundt egen forståelse og eget indre (Hellesnes, 1992, s. 90-91). Det er nærliggende å anta at alle i et klasserom har ulike forståelseshorisonter, både lærere og elever. I en gruppearbeidssituasjon er det kanskje lettere for noen elever å åpne seg og komme med sine indre refleksjoner om saken. Når elevene fordeler ansvar i et gruppearbeid gjennom argumenter og diskusjon, kommer begrunnelsene ut ifra ulike forståelseshorisonter, som Hellesnes (1992, s. 90) omtaler som en dialogisk dannelsespraksis.

David forteller at han har fokusert mer på elevenes kreativitet etter LK20. Han nevner at kreativitet ofte kommer som et resultat av frihet, hvor det er viktig at elevene skal få erfare hva som fungerer for de og hva som ikke fungerer. Det er rimelig å anta at kreativ tenkning er nært forbundet med å gi elevene spillerom og frihet til å bruke fantasien. For at elevene skal få erfare hva som fungerer

for de kan det tenkes at de må lære av sine feil, og eventuelt finne nye løsninger i møte med nytt lærestoff. Davids uttalelse om prøving og feiling kan tyde på en mer åpen tankegang etter LK20, hvor han vektlegger rom for feiling. Det er viktig å påpeke at kreativitet har vært et fokusområde også i tidligere læreplaner, men Davids tanker om utvikling av kreativitet gjennom frihet kan tyde på en noe mer fri dannelsingspraksis.

### **5.3 Hvordan kan de tre tverrfaglige temaene ivareta dannelsingsoppdraget?**

Som nevnt tidligere er det tydelig at de tre tverrfaglige temaene blir betraktet av informantene som den største endringen i LK20. Intervjumaterialet inneholder betraktninger om et fokus på hvordan demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling kan integreres i samtlige fag. Så hvordan kan dannelsingsoppdraget bli ivaretatt gjennom de tre tverrfaglige temaene?

#### **5.3.1 Selvstendighet gjennom folkehelse og livsmestring**

Når vi ser nærmere på svarene til David kan vi bemerke at han betrakter livsmestring som en del av målsetningen om å utvikle selvstendige elever. Han forteller at han opplever livsmestring som det å takle motgang, hvor blant annet psykisk helse og andre personlige utfordringer er en viktig del av opplæringen. David mener at forebyggende arbeid omkring livsmestring krever innsikt og refleksjon rundt egen forståelse av seg selv og verden. Gjennom samtale med elevene seg imellom opplever han at de noen ganger får en bedre forståelse for hvordan andre mennesker har det, og det er slike samtaler som legger grunnlaget for et økt fokus på livsmestring. Oppfattelsen av å utvikle selvstendige ferdigheter når tema er livsmestring blir også delt av Anders, som hevder at livsmestring innebærer å ta ansvarlige valg. Ansvarlige valg rundt temaer som psykisk helse, rus, kropp og sosiale medier som kan bidra til å mestre livet. Ser vi dette opp mot LK20 kan vi legge til grunn at informantene er inne på hva folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema handler om. LK20 påpeker at temaet skal gi elevene en god kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, utvikling av et positivt selvilde og en trygg identitet (Udir).

Det er forsvarlig å mene at livsmestring som et tverrfaglig tema er et omfattende område som blant annet skal forberede barn og unge til å bli selvstendige mennesker. Basert på svarene til informantene ser vi at folkehelse og livsmestring blir sett på som et forebyggende arbeid for å takle

ulike utfordringer som livet kan by på. Gjennom å skape et klima for samtale og god dialog opplever lærerne at de tilrettelegger for livsmestring, hvor elevene skal forstå seg selv og andre. bedre kan bidra til at elevene reflekterer rundt sin egen tilværelse. Det kan tenkes at et økt fokus på åpenhet og respekt kan bidra til at elevene føler de kan snakke om sin mentale helse de ellers ikke ville delt med noen. Ved å snakke ærlig om følelser og utfordringer med både lærere og medelever kan elevene erfare at skolen er et trygt sted for å dele tanker som kan ha betydning for å utvikle mellommenneskelige relasjoner. Dette kan føre til at elevene blir bedre rustet til å håndtere motgang og følelser som bidrar til et godt selvbilde og en trygg identitet. Som nevnt tidligere blir elevene påvirket gjennom krav fra samfunnet og et konstant press i sosiale medier som kan føre til psykiske utfordringer, og derfor er det avgjørende at elevene føler de blir hørt og sett. Samtidig er det verdt å nevne at det kan være store forskjeller i en elevgruppe, og læreren må kjenne sine elever godt for å vite hvordan man skal tilnærme seg åpne samtaler med elevene. Arbeid med livsmestring stiller krav derfor krav til en god lærer-elev relasjon.

Som vi ser kan selvstendighetsmålet i dannelsingsoppdraget forstås å bli ivaretatt gjennom folkehelse og livsmestring. Det er flere momenter i selvstendighetsmålet som kan bli vektlagt gjennom arbeidet med livsmestring, hvor forholdene ligger til rette for å tilegne seg ferdigheter og egenskaper som kjennetegner selvstendige individer. Selvstendighet i denne sammenhengen kan forstås kan komme til uttrykk gjennom en gradvis tilegnelse av evnen til å ta fornuftige livsvalg som har betydning for eget liv. Læreren, eller autoriteten, må trekke seg tilbake og la eleven selv ta avgjørelsene slik at fornuften kommer fra elevens indre, der den grunnleggende asymmetriske relasjonen blir dempet. På denne måten skaper livsmestring en arena for å utvikle selvstendige individer. I lys av dette er det naturlig å anta at danning kan skje gjennom utdanning, eller gjennom folkehelse og livsmestring i dette tilfellet. En slik forståelse er i tråd med det Peters (1992, s. 125) nevner om utdanning som innvielse og det han omtaler som lærerens hovedoppgave. Han understreker at respekt for andre styrket av en fellesskapsfølelse, skal sørge for en varme hvor læreren kan ivareta og demonstrere de tenkemåter han prøver å innvie elevene i. Individet må selv ta et valg og ønske seg tradisjonelle verdier og tenkemåter som innvier elevene i en måte å forstå samfunnet på (Peters, 1992, s. 125). I dette tilfellet er folkehelse og livsmestring det verdifulle som skal bli en integrert del av elevenes karakter og derfor en viktig del av dannelsingsprosessen. Selvstendighet kommer til syne når elevene gradvis får øynene opp for det verdifulle og tar egne valg basert på et indre driv.

### 5.3.2 Medmenneskelighet gjennom demokrati og medborgerskap

Som vi ser i analysen blir dannelsingsoppdragets mål om medmenneskelighet noe man kan fokusere på gjennom demokrati og medborgerskap. Ifølge David handler medmenneskelighet om å vise respekt og omsorg for andre mennesker som ikke har det så bra. Han mener at medmenneskelighet er noe av det viktigste elevene kan lære, og selv om han aldri har hatt det som et konkret mål i en undervisningstime før, presiserer han at skolen er en fin arena til å være et godt medmenneske. Dette begrunner han med at det finnes mange ulike mennesker på en skole, både gamle og unge, der alle skal bli behandlet med respekt og omsorg. Beate forteller at hun ser på medmenneskelighet som god folkeskikk, og kommer med et resonnement om at folkeskikk på skolen er viktig som en følge at det kan være mangel på det i hjemmet. Resonnementet fortsetter med tanker om at medmenneskelighet handler om oppdragelse og klasseregler, hvor hun blant annet underviser om demokrati gjennom demokrati. Ved å la elevene utforme klassereglene som de henger opp i klasserommet, legger hun opp til en demokratisk prosess som innebærer at elevene selv bestemmer hvordan de skal behandle hverandre.

Beskrivelsene til David og Beate om medmenneskelighet ser vi bærer preg av respekt for våre medmennesker og medelever, og viktigheten av å vise hensyn til hverandre. De vektlegger en atmosfære hvor elevene skal opptre på en høflig måte, og understreker at skolen er et sted hvor de kan lære seg å være et godt medmenneske. Ved å behandle hverandre med respekt og lytte til hverandres meninger, hvor elevene blant annet er med på å formulere klasseregler, kan de bli innført i en oppdragelse der høflighet og tradisjonell folkeskikk er gjeldende. En slik praksis kan vi forstå i lys av Kjetil Steinsholts perspektiv om at danning innebærer oppdragende prosesser som er forbundet med det å forme noe (Steinsholt & Dobson, 2011). Som en følge av at det kan være en mangel på oppdragelse og folkeskikk i noen hjem, som Beate hevder, kan en demokratisk atmosfære i klasserommet bidra til å forme elever som kanskje ikke får dette hjemme. Normal høflighet og tradisjonell folkeskikk kan i denne sammenhengen bli integrert inn i arbeidet mot medmenneskelighetsmålet i LK20.

Beates uttalelser om demokrati gjennom demokrati kan tyde på at medmenneskelighetsmålet i dannelsingsoppdraget blir ivaretatt. Som vi ser kan klasseregler fungere som en form for oppdragende prosesser, men også samtidig deltar elevene i utformingen av klassereglene. Elevene får gjennom deltakelse mulighet til å lage regler som de har utarbeidet i fellesskap, hvor alle kan komme med sine synspunkter og verdier. Videre kan det tenkes at elevene får eierskap til klassereglene som en følge av at de har vært delaktige i utformingen av dem. Medmenneskelige verdier som respekt,

omsorg og toleranse for andres meninger kan derfor forstås å komme til uttrykk gjennom undervisning om og gjennom demokrati.

Analysen av intervjumaterialet viser at informantene opplever flere likheter mellom medmenneskelighet og medborgerskap. Anders forteller at han fokuserer på medborgerskap i alle fag, og dermed har muligheten til å belyse ulike verdenskulturer, slik at elevene lærer om forskjellige levemåter. Han mener medborgerskap som begrep innebærer en person som bidrar til samfunnet. David formidlet også noen tanker rundt demokrati og medborgerskap som er verdt å se diskutere. Han poengterer at menneskerettigheter og ytringsfrihet er viktige temaer, og han opplever at elevene blir engasjert når det gjelder minoriteter og andre vanskeligstilte grupper i samfunnet.

Som vi ser kan demokrati og medborgerskap fungere som en hensiktsmessig arena for å innføre elevene i medmenneskelige verdier og tankemåter. Å være et medmenneske innebærer alt fra hvordan man skal oppføre seg mot sine medelever, til hvordan man skal forholde seg til mennesker på andre siden av jorda. Verdier som respekt, omsorg, toleranse og åpenhet kan både kjennetegne medmenneskelighet og medborgerskap. Svarene i intervjumaterialet kan tyde på at dagens barn og unge bryr seg om viktige temaer som menneskerettigheter og ytringsfrihet. Dette kan derfor være en medvirkende årsak til forståelsen om at demokrati og medborgerskap kan legge forholdene til rette for danne elevene gjennom medmenneskelighet.

### 5.3.3 Ansvarlighet gjennom bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling og klimautfordringer ble av David framhevet som et relevant tema når samtalen dreide seg om ansvarlighetsmålet. Han mener at søppelplukking ute i skolegården og i skogen er en god inngangsport til temaet bærekraftig utvikling, fordi elevene synes det er gøy. Dette engasjementet bruker han til å fremme ansvarlighet og forstå konsekvenser av handlinger. Som vi ser kan en liten time med søppelplukking i skogen være med på å skape et grunnlag for å vekke elevenes interesse for klima og miljømessig bærekraft. Bærekraftig utvikling er svært relevant i dagens grønne skifte, hvor forholdene allerede ligger til rette for å danne ansvarlige individer som tenker fremtid og på de som kommer etter oss. Som LK20 påpeker skal elevene lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger både i og utenfor skolen, og bidra til et godt fellesskap og miljø (Udir). Å danne ansvarlige individer kan på en måte forstås som å frata elevene noe av deres frihet, gjennom å innordne seg samfunnets normer og regler. Som vi har sett tidligere kan derfor samfunnet, eller bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema, være en form for grensesetting. På

en måte ligger det også i bærekraftig utviklings natur å være bevisst over hvordan man utøver ansvarlighet når det kommer til miljø og klimautfordringer.

I lys av dette er det naturlig å anta at bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema ivaretar danningsoppdragets mål om å danne ansvarlige individer, som skal forstå konsekvensene av sine handlinger og som tar ansvar for seg selv, andre og miljøet. Å leve et bærekraftig liv kan bety så mangt, men i danningsoppdraget er det rimelig å anta at arbeid om miljø og klima i fellesskap kan være hensiktsmessig for å senere kunne ta ansvarlige livsvalg. Søppelplukking og kildesortering kan være fordelaktige grobunner for utvikling av en ansvarsfølelse hos elevene. Det kan tenkes at en bærekraftig tankegang ikke nødvendigvis bare omhandler miljøet og klima, men også økonomi og levemåte generelt. Å leve bærekraftig kan innebære å se verdien av gjenbruk, ikke kaste mat og ikke kjøre så mye bil. Bærekraftig utvikling kan på denne måten bli en vanesak og en livstil, der ansvarlighet kan bli en integrert del av individet.

På bakgrunn av dette kan vi forstå at de tre tverrfaglige temaene favner danningsoppdraget. Et spørsmål som er verdt å stille seg i den sammenhengen er om fagenes betydning kommer i skyggen av de tre tverrfaglige temaene. Vi har sett hvordan informantene har betraktet danningsoppdraget som noe overordnet, selv om de har kommet med beskrivelser om hvordan samfunnsfaget kan fungere som en danningsarena. Når det gjelder de tre tverrfaglige temaene kan intervjumaterialet tyde på at de overskygger temaer i fag som ellers ville vært gunstige å bruke i elevenes danning. For eksempel kunne klimautfordringer i naturfag være en god inngangsport til danningsoppdragets ansvarlighetsmål, men som en følge av LK20 blir begrepet bærekraftig utvikling brukt. Det kan tenkes at det økte fokuset på de tverrfaglige temaene kan ha en slags trendeffekt, hvor lærere omtaler tverrfaglighet som noe av høy verdi, men som fort kan bli glemt med tiden. Dette stiller derfor krav til at lærere ikke bare må snakke om de tre tverrfaglige temaene, men faktisk innlemme de i samtlige fag.

## **5.4 Hvordan finne balansen i spenningsfeltet mellom frihet og grenser?**

### **5.4.1 Retningsbestemt frihet – fordeler og ulemper**

Basert på lærernes svar kan vi se flere fellestrekk i de tre samtalene om deres opplevelse av elevenes frihet. I alle samtalene ble danningsoppdragets mål i læreplanen om elevenes frihet raskt

koblet til at det er nødvendig med grensesetting. Selv om informantene er klar over elevenes behov for frihet i dannelsingsoppdraget, legger de vekt på at det er vel så viktig å finne en balansegang. Svaret til Anders om at danningsgjennom medvirkning tyder på en oppfatning om å la elevene få utfolde seg, hvor oppdrageren ikke skal ta alle valgene. På denne måten ser vi at Anders er opptatt av elevenes evne til å ta egne valg, som han mener kan bidra til å utvikle ansvarlige medborgere. Likevel er Anders opptatt av å lage rammer, som går ut på at han forsikrer seg om at friheten ikke blir grenseløs. Det er flere momenter i svarene til Anders som kan belyse hans forståelse av balansegangen mellom frihet og grenser. Tankegangen om at elevene dannes gjennom medvirkning, men likevel innenfor oppdragerens rammer, kan bidra til oppfattelsen av at Anders ikke praktiserer en retningsløs frihet, men en frihet tuftet på lærerens styring.

Som vi ser i intervju materialet trekker informantene fram viktigheten av selvbestemmelse og medvirkning når det handler om frihet i dannelsingsoppdraget. Gjennom frihet til å ta egne valg og tenke fritt, som Anders nevner, kan han skape en arena for selvrealisering, som er i tråd med det Straume (2013, s. 49) påpeker om refleksiv danningsgjennom. Dette blir også trukket fram av Beate, som hevder at dannelsingsoppdraget skal forberede elevene på det å være voksen, der de skal få frihet til å velge selv, men innenfor visse grenser. Informantene verdsetter en dannelsingspraksis der elevene skal få frihet til å bestemme selv, der læreren likevel definerer retningen på friheten. På denne måten kan vi se at informantene er bevisst over fallgruvene med for mye frihet, som kommer til uttrykk gjennom Beates syn på den retningsbestemmende friheten. Dette går det an å se i sammenheng med det Straume (2013) nevner om institusjonalisert refleksivitet, der hun fremhever viktigheten av ansvarlighet og forpliktelser. Ved å fokusere på for mye frihet og autonome individer kan elevene komme til et punkt hvor det kan være utfordrende å binde seg til noe. Som en følge av dette mener Straume (2013) at det kan bli vanskelig for elevene å vite hva som egentlig kreves. Her kan vi trekke inn Beates tanker om det hun kaller for illusjon av frihet, der hun lager valgmuligheter for elevene som egentlig går ut på det samme. Dette kan vi tolke det dit hen at hun skaper en grobunn for en slags retningsbestemmende frihetsutøvelse, hvor hun påpeker at friheten i illusjonen ikke er falsk fordi elevene opplever selvbestemmelse gjennom å velge selv.

Samtidig som Beates tanker om illusjon av frihet legger til rette for medvirkning og frie valg, er det mulig å diskutere om den er i overkant retningsbestemmende. Hun understreker at elevene skal ha frihet til å ta egne valg, men friheten er konstruert etter hennes premisser og tanker om hva elevene burde velge. En slik konstruksjon av valgmuligheter som skal ivareta frihetsmålet i læreplanen går det an å stille spørsmålstegn ved. Selv om Beate hevder at friheten ikke er falsk, kan det

argumenteres for at den heller ikke er ekte. For det første kan vi se dette i lys av Myhres (1982, s. 58) problematisering av saksautoritetens umyndiggjøring av eleven, hvor han hevder at eleven aksepterer lærerens autoritet fordi læreren både kan og vet mer på et faglig nivå, og at det på denne måten kan bli et ekspertvelde. Myhre påpeker videre at læreren, gjennom bruk av teorier og begreper, kan svekke elevens motivasjon til å bruke egen fornuft og kritiske sans, og således frata eleven frihet til å ta egne valg basert på et indre motiv. Nå er det ikke slik at Beate er for en umyndiggjøring av eleven, og man skal vokte seg for en for en forenklet fremstilling av en sammensatt frihetsutøvelse av læreren. Likevel kan vi bruke Myhres betraktninger som et argument for at frihetsillusjonen som Beate utøver muligens ikke er absolutt ekte. Den absolutte friheten er kanskje ikke det Beate ønsker å oppnå heller, og dermed kan en slik illusjon av frihet være hensiktsmessig så lenge eleven får en følelse av medvirkning og frihet til å ta egne valg.

For det andre kan det belyses gjennom Skjervheims (1992, s. 76) beskrivelser om dilemmaet som kan forekomme hvis oppdrageren tar utgangspunkt i det å ha faste verdier og holdepunkter ut i fra et nytteverdisynspunkt. Når elevene må ta valg i en retning som Beate mener er nyttig og av verdi, er det nærliggende å anta at det ikke er ekte frihet for eleven. Det kan være at enkelte elever hadde valgt noe helt annet dersom de konstruerte valgmulighetene ikke var tilstede. Beates syn om hvilke valg og verdier elevene burde ha, er noe annet enn å må ha det, som fort kan være tilfellet som sluttresultat i frihetsillusjonen til Beate. Selv om hun mener at de konstruerte valgmulighetene er til for elevens beste, er det vanskelig å betrakte dette som et valid argument i diskusjonen om ekte frihet. Skjervheim (1992, s. 76) omtaler dette som et grunnproblem i dannelsesfilosofien, hvor det er viktig reflektere over hva som er ekte i motsetning til falskt.

På en annen side finnes det aspekter ved illusjonsbeskrivelsen til Beate som kan bidra til en hensiktsmessig frihetsutøvelse. For mye frihet kan fort bli retningsløs, som Straumes (2013, s. 49) perspektiver om den institusjonaliserte refleksiviteten er inne på. Gjennom å konstruere valgmulighetene kan Beate bidra til å dempe den retningsløse friheten, og videre kanskje gjøre det lettere for elevene å ta avgjørelser. Det er viktig å huske at for mye frihet fort kan bli retningsløs, eller bare kaos som David poengterer. Elevene kan bli usikre og dermed ikke vite hva de skal gjøre, men ved å lage alternativer som kan gi elevene en klar retning på hvor de skal er kanskje nødvendig for at friheten skal være hensiktsmessig. I tillegg kan valgmulighetene forebygge motstand fra motvillige elever gjennom opplevelsen om at de bestemmer selv, og på denne måten kan illusjonsbeskrivelsen være et uttrykk for proaktiv klasseledelse. Det er også mulig å tenke seg at noen elever kanskje er avhengig av en retningsbestemt frihetsutøvelse fra læreren, for det kan være



vanskelig å oppnå de ulike danningsprinsippene som er nedfelt i LK20 uten tilstedeværelse og veiledning fra læreren.

#### 5.4.2 Mestringsfølelse tuftet på frihet

Det er verdt å merke seg Davids utsagn om at elevene dannes gjennom å beherske og lære av den friheten de får til rådighet, og at det finnes læring i det å gi elevene for mye frihet. Da vil de, ifølge David, eventuelt sitte igjen med menneskelige egenskaper for å takle motgang senere i livet. I tillegg innebærer Davids oppfattelse av danningsoppdraget å forme elevene på en måte som gjør dem rustet til å håndtere motgang og beherske utfordringer i livet. Dette står i samsvar med LK20 som påpeker at opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv og verden, og på denne måten gjøre gode valg i livet. Svarene til David gir uttrykk for at han verdsetter en ressursbank som elevene skal få gjennom blant annet å tilegne seg mestringsfølelse som har kommet av at de har behersket den friheten de har fått. Selv om David er fullt klar over at det er hans ansvar å kjenne elevene sine godt nok slik at de ikke får for mye frihet, kan det tenkes at han ønsker en fornuftig balansegang mellom frihet og grenser som elevene er med på å skape som et resultat av at de har behersket friheten de har fått tidligere.

Den ønskelige balansegangen til David krever en form for deltakelse fra eleven, som kan minne om det Straume (2013, s. 28) nevner om at danning skjer gjennom et aktivt arbeid fra individets side, og et ønske om å ville dannes. I tillegg mener Straume at danning innebærer å tilegne seg kulturelle betydninger, som i dette tilfellet kan være Davids fokus på å håndtere motgang og andre utfordringer livet kan by på. Det er naturlig å anta at David er inne på hva et samfunns danningsideal handler om, der skolen skal fungere som en arena for å utvikle nyttige ferdigheter og egenskaper. Ferdigheter som skal kunne gi elevene mestring, trygghet og andre verdier som Straume (2013, s. 28) mener er utkrystallisert av et samfunn, der disse verdiene blir ansett som betydningsfulle å etterstrebe. I lys av dette går det an å mene at frihetsmålet i skolens danningsoppdrag kan bidra til å danne balanserte og trygge individer, som er kapable til å håndtere motgang og andre utfordringer. Dette blir også poengtert i LK20, som påpeker at elevene skal tilegne seg en erfaringsrikdom, der de skal dannes i møte med andre gjennom utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring (Udir).

### 5.4.3 Det pedagogiske paradoks

I analysen av intervjumaterialet ser vi at frihetsdimensjonen i dannelsingsoppdraget står i nær forbindelse med grensesetting, hvor informantene kontinuerlig vurderer graden av frihet de gir elevene. Det er viktig å være bevisst over at spenningsfeltet mellom frihet og grenser kan det pedagogiske paradoks oppstå når elevene skal lære seg å tenke fritt i en skolepraksis som belager seg på at de skal innordne seg. Beate delte opplysninger om at selvstendighet ofte kan komme som et resultat av frihet, hvor hun opplever at elevene får egne meninger når de er engasjerte og at disse kan skapes gjennom diskusjoner. Hun forteller at meningene er sterkest der elevene engasjerer seg av egen fri vilje, som for eksempel hva de skal se på i storefri. I tillegg understreker hun viktigheten av at det skal være rom for egne meninger og at elevene har ryggrad til å stå for det de mener. På denne måten kan frisetting med engasjerte elever føre til kritisk tenkende individer, der elevene skal utvikle ryggrad til å ta fornuftige og frie valg, men som samtidig er tuftet på samfunnets verdier. Med andre ord kan vi tolke dette som at elevene skal gjennom kritisk tenkning bygge en sterk ryggrad for å lære seg å ta frie valg, men ryggraden skal likevel ikke være sterk nok til at den står i kontrast med samfunnets verdier.

Elevenes utvikling av egne meninger og at de lærer seg å tenke fritt som kritiske individer kan forstås å være en sammensatt sak. Skolen som institusjon er bygget på at elevene innordner seg, men ut i fra svarene til informantene kan vi se klare tegn på en frihetsorientert tilnærming. Samtidig ser vi at LK20 vektlegger enkeltmenneskets frihet, hvor frihetsmålet i dannelsingsoppdraget anerkjenner barn og unges egenverdi (Udir). Dette beskriver kjernen av det pedagogiske paradoks, som kan oppstå når man skal frigjøre seg fra det å være underlagt en autoritet (Arneberg & Briseid, 2008). Et mulig middel for å håndtere dette kan være illusjonsbeskrivelsen til Beate. De konstruerte valgmulighetene som er retningsbestemt av læreren er en form for grensesetting, men ikke frihetsberøvede i dette tilfellet så lenge elevene opplever det som ekte frihet. De retningsbestemmende valgmulighetene ivaretar innordningsprinsippet, mens opplevelsen av frihet for elevene ivaretar frigjøringsprinsippet. Som vi ser inneholder spenningsfeltet mellom frihet og grenser flere aspekter som er viktig å huske på i arbeidet med å finne en god balansegang.

Samtidig er det verdt å nevne at en innordningsorientert dannelsingspraksis er avhengig av lærer-elev relasjonen. Som Beate nevner vet hun hva som er viktig for sine elever, hvor hun blant annet forteller at relasjonen handler mye om påvirkning siden hun ønsker det beste for elevene. En god lærer-elev relasjonen kan føre til at elevene ikke ønsker å skuffe Beate, og relasjonen inneholder derfor en gjensidig respekt. Beate hevder at den gjensidige respekten kan bidra til et godt

utgangspunkt for at elevene hører etter og forholdene ligger til rette for å forme elevene. Som vi ser kan lærer-elev relasjonen fremme en dannelsingspraksis hvor elevene innordner seg og på denne måten kan bli formet av læreren. På en annen side kan vi forstå Beates tanker om lærer-elev relasjonen som at den også er relevant når det kommer til elevenes frihet. Den gjensidige respekten som Beate hevder relasjonen inneholder, kan føre til at elevene føler ansvar i friheten, og dermed ikke misbruke den. På denne måten kan lærer-elev relasjonen bidra til en positiv frigjøring i det pedagogiske paradoks.

#### 5.4.4 Lærerens påvirkningsmakt som dannelsingsagent

Vi kan se i datamaterialet at lærer-elev relasjonen dreier seg om lærerens samspill og dialog med elevene. Vi har sett tidligere hvordan læreren kan fungere som et forbilde, hvor elevene ønsker å gjøre lærerens verdier om til sine egne. Det er viktig at læreren er klar over sin autoritet og sin egen rolle i dannelsingsarbeidet. Autoritetsforholdet i et grunnleggende asymmetrisk forhold mellom lærer og elev kan være vanskelig å forholde seg til for læreren, der balansegangen mellom frihet og grenser ofte kan være utfordrende å finne. Det kan tenkes at det asymmetriske forholdet kanskje er en skummel makt, hvor grensesettingen fort kan minne om et diktatur. Å være bevisst over en slik påvirkningsmakt er avgjørende for læreren som dannelsingsagent. De skal danne, men ikke hjernevaske, samtidig som verdioverføringen skal være naturlig og ekte, og aller viktigst være ønskelig for eleven å ta til seg som en del av hans eller hennes livsverden. Samtidig kan for mye symmetri i relasjonen dempe lærerens autoritet og kanskje føre til mindre forming og mer uro.

Dette kan vi se i lys av Hellesnes (1992, s. 91) synspunkter om inter-subjektiviteten, som belages på dialog og praksis. Han skriver at når det pedagogiske subjektet, eller læreren, får elev-subjektet til å forstå noe som eleven før ikke forsto ved at de i fellesskap konsentrerer seg om saken og spørsmålet, så er dette praksis. Læreren som dannelsingsagent må reflektere over hvilket fokus som skal være gjeldende, og hvordan dette fokuset kommer til syne. Gjennom at læreren ikke gjør eleven som senter for oppmerksomhet, men heller gir oppmerksomheten til sine ferdigheter og livskvalitet, kan eleven forstå dette som noe av verdi, som barnet har lyst til å gjøre om til sine egne. På denne måten kan vi tenke oss at læreren tar ansvar for eleven gjennom sin livskvalitet, og på denne måten føre til å at elevene opplever læreren som instruktør, og således oppfatte læreren som et forbilde og vil etterligne han. Effekten av livskvalitetsoverføringen kan føre til dannings. Grensesetting legger derfor rammer for at elevene utvikler egen karakter, og over tid opplever normenes egenverdi og erverver lærerens verdier. Som en følge av dette kan det tenkes at den

personlige autoriteten til oppdrageren er grensesettende, fordi læreren ubevisst styrer elevene mot sin livskvalitet. Elevene kan da ville etterligne hva læreren utviser som er direkte interessert i ideen og saken. På denne måten kan det tenkes at grensesetting og lærerens personlige autoritet vil fremstå som sentralt i danningens vesen, og avgjørende med tanke på lærerens arbeid som danningsagent.

## 6 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å forstå danningsbegrepets posisjon i LK20. Selv om det kommer tydelig frem hvilke prinsipper som er gjeldende, er det ingen klar definisjon på hva danning er eller hvordan man kan skille det fra oppdragelse, sosialisering eller tilpasning. Samtidig står det forklart når danning kan skje, og hvordan opplæringen skal være et godt utgangspunkt for elevene til å delta i det norske samfunnet. Vi har sett hvordan danningsoppdraget og utdanningsoppdraget kan fungere i et samspill med hverandre, med praktiske eksempler fra felten hvor utdanningsoppdraget kan fungere som en viktig arena til elevenes danningsprosess. På bakgrunn av dette er det nærliggende å hevde at danningsoppdraget har en sentral rolle i LK20, hvor egenskaper og ferdigheter som elevene skal tilegne seg skal bidra til danning.

Danningsbegrepet blir i LK20 nedfelt som en livslang prosess med enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Som forklart i analysen ønsket jeg å kategorisere dybdeintervjuene etter disse fire begrepene, for å bedre kunne forstå hvordan danningsoppdraget kom til uttrykk i informantenes opplevelser. Intervjumaterialet ble deretter diskutert i lys av de fire forskningsspørsmålene. Analysen viser at samfunnsfaget kan forstås som en hensiktsmessig arena for læreren som danningsagent. Flere aspekter av danningen ligger naturlig til rette i samfunnsfaget, hvor faget blant annet kan reflektere et demokratisk samfunn og danne elevene etter samfunnets verdier. Samtidig er politikk et gunstig tema for å dyrke et subjekt-subjekt forhold, som Skjervheim (1992, s. 74) vektlegger i den virkelige innsikten, der læreren skal overbevise, og ikke overtale. Elevens iboende interesse for politikk ser vi er et nyttig utgangspunkt for den ekte dialogen hvor elevene tar til seg den virkelige innsikten som læreren formidler. Samfunnsfaget sørger for at subjekt-subjekt forholdet kan forekomme naturlig i den ekte dialogen, og bidra til danning gjennom verdier basert på virkelig innsikt og påvirkning fra læreren.

Jeg har i denne oppgaven funnet ut at det ikke er vesentlig forskjell på hvordan lærere forholder seg til danningsoppdraget i LK06 kontra LK20. Samtidig som vi ser at danningsoppdraget er en integrert del av informantenes profesjonalitet som lærer, kan vi likevel se tegn til endring av deres forståelse etter fagfornyelsen. Et større fokus på selvstendighet og kritisk tenkning bidrar til forståelsen om at danningsbegrepet er mer vektlagt i LK20 enn LK06, hvor mange kompetansemål overskygget et lite omtalt danningsbegrep. I tillegg blir dybdelæring og åpne spørsmål fremhevet som nyttige fremgangsmåter for å utvikle kritisk tenkning som ferdighet.

Når det kommer til de tre tverrfaglige temaene er det forsvarlig å mene at de på mange måter kan favne et helt dannelsesbegrep, og vi har sett hvordan de kan ivareta dannelsesoppdragets fire mål. Kort oppsummert har jeg funnet ut at de tre tverrfaglige temaene er nært knyttet til skolens dannelsesoppdrag, og at de tre temaene til sammen kan danne elevene gjennom å øve dem inn i å ta vare på seg selv, hverandre og verden. Selvstendighetsmålet kommer til uttrykk gjennom folkehelse og livsmestring, hvor elevene blir dannet gjennom å ta vare på seg selv, takle motgang og andre utfordringer livet kan by på. Medmenneskelighetsmålet kommer til uttrykk gjennom demokrati og medborgerskap, hvor elevene blir dannet gjennom å ta vare på hverandre som demokratiske medborgere. Ansvarlighetsmålet kommer til uttrykk gjennom bærekraftig utvikling, hvor elevene blir dannet gjennom å ta vare på verden og jorda som ansvarlige individer. Gjennom det tverrfaglige fokuset i lys av dannelsesoppdraget, kan kanskje elevene overføre en tverrfaglig tankegang til livet utenfor skolen. Det kan tenkes at de tverrfaglige temaene blir en vanesak som elevene tar med seg etter grunnskoleopplæringen, og på denne måten blir en integrert del av en livslang dannelsesprosess.

Det er utfordrende å besvare forskningsspørsmålet omkring balansegangen mellom frihet og grenser. Det jeg derimot har funnet ut er at den gyldne middelveien i dette spenningsfeltet er vanskelig å finne. Vi har sett hvordan læreren kan influere elevene på forskjellige måter i form av overbevisning, som Skjervheim (1992, s. 68) påpeker handler om en påvirkningskraft. Vi har sett hvordan informantene har betraktet frihetsmålet i LK20 som en sentral del av danningen, samtidig som de vektlegger grensesetting i deres arbeid med å forme og påvirke elevene. Gjennom frihet til å ta egne valg og medvirke til egen opplæring skapes det en arena for selvrealisering, hvor elevene skal bestemme selv, men innenfor visse grenser. På denne måten har vi sett hvordan lærerens personlig autoritet og saksautoritet kommer til syne i en retningsbestemmende dannelsespraksis. Hvor blant annet konstruerte valgmuligheter kan bidra til å håndtere det pedagogiske paradoks, som Briseid (2008) trekker frem kan oppstå når individet skal frigjøre seg fra en autoritet. Påvirkningsmakten som ligger hos oppdrageren er viktig å tenke på for lærere. Den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev skal bidra til danning, ikke hjernevasking. Gjennom livskvalitetsoverføringen ligger forholdene til rette for at eleven ønsker å erverve lærerens verdier som en følge av en ekte dialog som stammer fra lærerens individualitet og sanne innsikt. På bakgrunn av dette er det på sin plass å mene at lærere må reflektere over sin rolle i skolens dannelsesoppdrag og i sitt arbeid som dannelsesagent. Ikke bare på skolen, men livet for øvrig.

Gjennom denne masteroppgaven har vi sett at danningsbegrepet handler mye om å tilegne seg ulike ferdigheter og egenskaper. De individuelle ferdighetene som elevene skal tilegne seg kan tyde på et fokus hvor det er viktigere å utvikle seg som et individ, og ikke i et fellesskap. Samtidig viser denne oppgaven at elevene kan oppleve å få forventninger til seg selv, gjennom at de i gruppearbeid fordeler ansvarsområder seg imellom. Det felles ansvaret fører til eierskap, og er et godt eksempel på at danning forekommer i sosialiseringssituasjoner hvor individene eksisterer i samhandling med hverandre. Dette kan kanskje forklares best gjennom Hellesnes (1992, s. 90) sin forestilling om at hvis man var alene i verden, ville danninga vært totalt fraværende. Gjennom teksten har jeg forsøkt å definere dannelsingsopdragets mål. Om dannelsingsopdragets mål er å danne individet eller fellesskapet er vanskelig å svare på. Kanskje er svaret at det går an å kombinere det beste fra begge verdener.

Dersom studien hadde hatt et større omfang over lengre tid hadde det vært interessant å utforske, med et større antall informanter, hvordan de tre tverrfaglige temaene konkret blir arbeidet med i klasserommet. Samtidig ville det ha vært interessant å undersøke om de tverrfaglige temaene overskygger fagenes betydning.





## 7 Referanser/litteraturliste

- Arneberg, P. & Briseid, L, G,. (2008). *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm
- Brekke, M. (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Djærff, T. (2020). Utvikling og samspill av begrepene danning og læring i norske læreplaner. Hentet fra: [https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/9183/Dj%c3%a6rff\\_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/9183/Dj%c3%a6rff_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Engelsen, B, U,. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift 104(02): s. 206-217*
- Gundem, B, B. (2011). *Europeisk didaktikk – tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hogstad, K, H. (2021, 20.februar). *Dannelse*. Hentet fra: <https://snl.no/dannelse>
- Horgen, A. (2020). *Fra allmenndannelse til dannelse*. Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2680588/Anna%20Horgen.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Molander, A. & Terum, L, I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Myhre, R. (1981). *Autoritet og frihet. Hvor fri bør oppdragelsen være?* Oslo: Fabritius forlagshus.
- Opplæringslova (2008). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Peters, R.-S. (1992). Utdanning som innvielse. I E.-S. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. (S. 105-130). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Postholm, M, B. & Jacobsen, D, I. (2014). *Læreren med forskerblick*. Oslo Høyskoleforlaget
- Raaen, F, D,. (2002). *Læreplaners fortelling om danning. M87 og L97 i et dannelsings- og makteoretisk perspektiv*. Høgskolen i Oslo. HiO-trykkeriet.
- Roos, M. (2016). *Kraften i allmenn dannelse*. Kristiansand: Portal forlag AS
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E.-S. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. (S. 65-78). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (2011). *Dannelse – Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Straume, I, S., (2016). Bokkapittel ”Danning” i *Pedagogiske fenomener: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Straume, I, S., (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

- Sørensen, Y. (2013). *Danning – et begrep med mye makt, men med et uklart innhold*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/danning-yvonne-sorensen/danning--et-begrep-med-mye-makt-men-med-et-uklart-innhold/148818>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjeldvoll, A. (2021, 19.januar). *Allmenndannelse*. Hentet fra: <https://snl.no/allmenndannelse>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Prinsipper for læring, utvikling og danning – overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: [https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?fbclid=IwAR0nVF58UxVTvF-0dRNwCaeHgg\\_GgTwF\\_0Wjhjir2e1sR6eKFnG6yJdtzII](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?fbclid=IwAR0nVF58UxVTvF-0dRNwCaeHgg_GgTwF_0Wjhjir2e1sR6eKFnG6yJdtzII)
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

# Vedlegg

## Intervjuguide

Starter med løs prat. Jeg forklarer til informanten hvordan samtalen er lagt opp og intensjonen med intervjuet. Jeg forsikrer meg om at informanten forstår hva intervjuet skal brukes til, intervjuets relevans for oppgaven, personvern, taushetsplikt og informantens anonymitet. Jeg starter opptaket etter vi begge har samme oppfatning om intervjuets gang. Siden dette er et semi-strukturert intervju, eller et dybdeintervju, ønsker jeg ikke å ha for mange konkrete spørsmål, men heller temaer som samtalen skal berøre. Likevel vil jeg ha formulerte spørsmål på områder jeg ønsker samtalen skal dreie seg om, men samtidig har rom for nye spørsmål og temaer avhengig av intervjuets utvikling. Derfor inneholder intervjuguiden både konkrete spørsmål og temaer.

### **Fase 1. Oppvarmingsfasen.**

Informantens relevans som intervjuobjekt. Antall år i jobben. Hvilket trinn han/hun underviser på. Hvilke fag, forhold til læreplanen etc.

### **Fase 2. Refleksjonsfasen.**

Kan du beskrive din forståelse av...

Danningsbegrepet.

Skolens dannelsesoppdrag i den nye læreplanen.

Oppdragelse vs danning.

Samfunnsfaget.

Er det noen elementer eller mål omkring dannelsesbegrepet som du vektlegger i ditt dannelsesarbeid?

Tema: Spenningsfeltet frihet og grenser. Tanker og opplevelser?

Tema: Skolen som arena for danning. Tanker og opplevelser?

Tema: Tverrfaglige temaene.

Mer konkrete spørsmål hvis samtalen ikke kommer inn på de temaene jeg ønsker:

Kan du beskrive dine betraktninger om.....

frihet i ditt dannelsesarbeid med elevene?

grensesetting i ditt dannelsesarbeid med elevene?

kritisk tenkning i ditt dannelsesarbeid med elevene?

selvstendighet i ditt danningsarbeid med elevene?  
relasjoner i ditt danningsarbeid med elevene?  
faglig kunnskap i ditt danningsarbeid med elevene?  
ansvarlighet i ditt danningsarbeid med elevene?  
medmenneskelighet i ditt danningsarbeid med elevene?

De tre tverrfaglige temaene.

Hvordan kan de tre tverrfaglige temaene legge til rette for prosesser som fremmer danning?

Hvordan kan de tre tverrfaglige temaene ivareta danningsoppdraget?

### **Fase 3. Avrundingsfasen.**

Avslutter refleksjonsfasen. Avrunder med lett prat om veien videre. Her spør jeg informanten om han eller hun vil legge til noe som samtalen ikke har vært innom.

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *”Skolens danningsoppdrag etter Fagfornyelsen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres forståelse av danningsbegrepet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvilken vektlegging danningsbegrepet har i LK20 og læreres forståelse av dette. Dette er en mastergradsoppgave som skal være på ca. 30 000 ord.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

Du har blitt valgt til å stille opp som informant som en følge av at du jobber som lærer.

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

Du skal svare på spørsmål om dine opplevelser og erfaringer fra din jobb som lærer. Opplysningene registreres via lydopptak.

### **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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen du jobber ved.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg lagre med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2021. Dine personopplysninger vil da bli slettet.

### **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, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Markus S. Jonsjord.
- Vårt personvernombud: 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

(Forsker/veileder)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skolens danningsoppdrag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i *[sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema] – hvis aktuelt*
- at [oppgi hvem] kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt*
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [beskriv nærmere] – hvis aktuelt*
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [beskriv formål] – hvis aktuelt*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Meldeskjema NSD.

**Melding** 16.11.2020 12:15

Tilbakemelding på meldeskjema med referansekode 423263: NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår. HVA MÅ DU GJØRE VIDERE? Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din. HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE? NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet. VILKÅR Vår vurdering forutsetter: 1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet 2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under) 3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt. 4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser 5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon) 6. Dersom du er student skal du dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig/din veileder. Det gjør du ved å trykke på «Del prosjekt» når du er logget inn i meldeskjemaet. 7. Om deler av utvalget vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publikasjon må du innhente eksplisitte samtykker. Vi anbefaler at utvalget gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering. 8. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde: - Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig - Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes - At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring - At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke - At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

[nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](https://nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html) Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet. Nå er det bare vår mal som er lastet opp. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.5.2021. 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). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må

behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering 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. TAUSHETSPLIKT Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet. PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD 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) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfylder kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfylder 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. 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. 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)