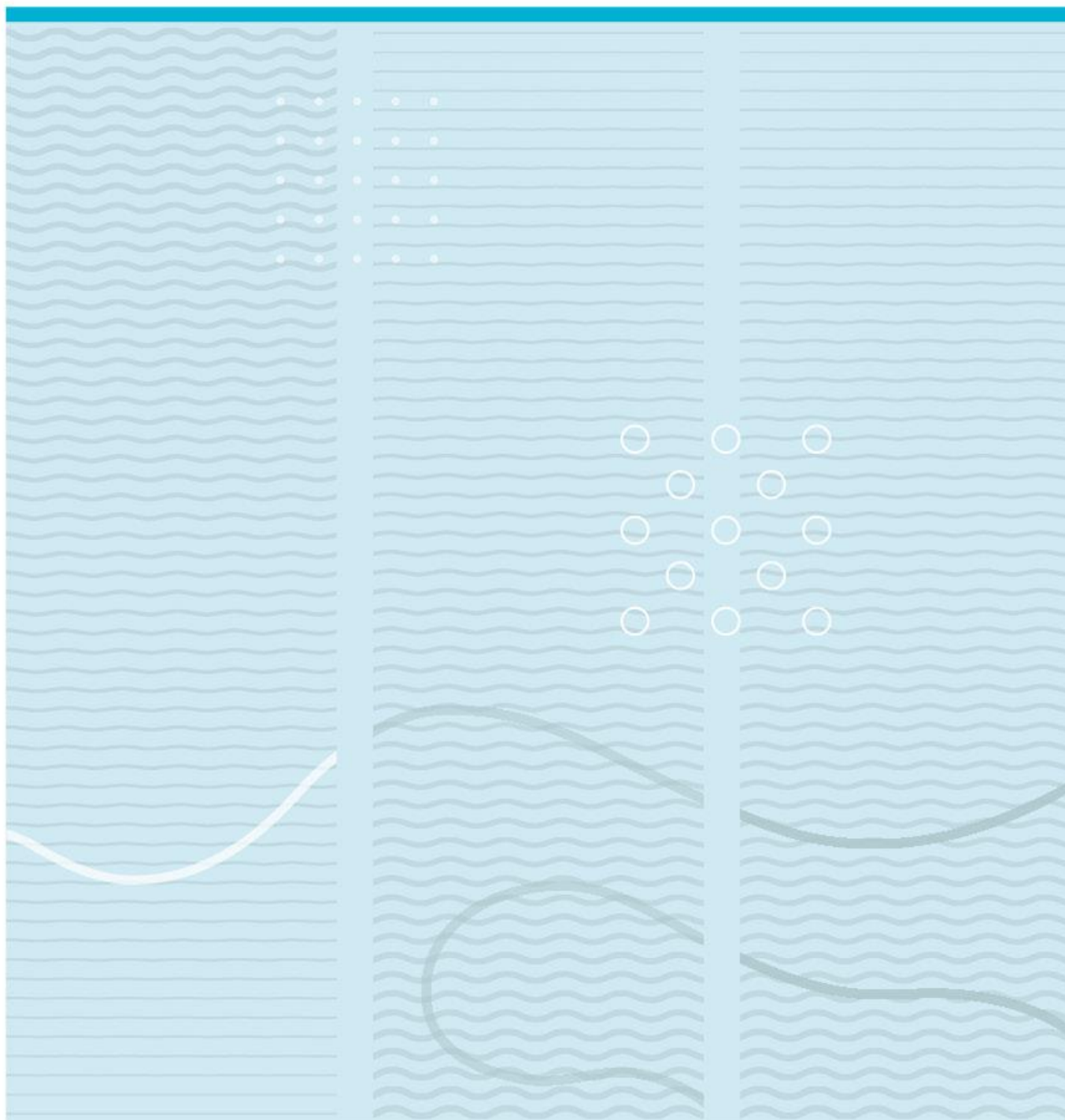


Tirill Ahlgren

## Danning

En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere forholder seg til danning, og sitt tildelte dannelsansvar.





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

<http://www.usn.no>

© 2023 Tirill Ahlgren

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

I denne studien innenfor det pedagogiske fagfeltet ønsket jeg å undersøke hvordan lærere forholder seg til danning, og sitt tildelte dannelsansvar. I prosjektet er avhandlingens hovedfokus at jeg undersøker læreres eget forhold til disse formene for danning, og altså ikke danning i seg selv. Bakgrunnen for valg av tema er at jeg i årene som lærerstudent selv hatt utfordringer knyttet til et dannelsbegrep som for meg fremstår utydelig.

Avhandlingens tema belyses gjennom sentrale perspektiver på danning, sett i lys av Wolfgang Klafki, John Dewey og Gert Biesta. Det redegjøres også kort for dannelsbegrepets historiske utvikling, og hvordan danning er presentert i gjeldene styringsdokumenter. Den metodologiske tilnærmingen brukt i dette prosjektet var semistrukturert intervju av fire grunnskolelærere. I analysen ble Lindseth og Nordbergs fenomenologisk-hermeneutiske metode benyttet. I arbeidet med å kategorisere informantenes utsagn ble Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse benyttet, slik Lindseth og Nordberg anbefaler. Deretter har jeg i diskusjonen drøftet funnene med utgangspunkt i oppgavens teoretiske fundament, profesjonsfaglige vurderinger og erfaringer.

Et av hovedfunnene fra denne avhandlingen er at dannelsbegrepet oppleves vanskelig å definere. Informantene forteller om et vidt begrep, som gjennom tidene har endret innhold. At danning fremstår som et utydelig begrep støttes av tidligere forskning ved blant annet Dobson og Steinsholt (2011) som mener at vi med danningen trer inn i et «ullent pedagogisk landskap». Et annet funn er at det er vanskelig å sette ord på hva et dannelsansvar innebærer hvis forståelsen av begrepet danning ikke er definert. Hvis danning forstås som oppdragelse vil det naturlig trekkes linjer til at dette ansvaret ligger hos foreldrene ettersom «foreldre og foresatte har hovedansvar for oppdragelse og utvikling av sitt barn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Hvis man gjennom et annet perspektiv forstår danning som noe som skjer i et fellesskap, så vil det kunne være naturlig å tenke at skolen er en arena hvor elevene kan dannes i fellesskap, og derfor også en arena som kan pålegges et større dannelsansvar.

## Abstract

The purpose of this study, within the field of education, was to examine how teachers perceive bildung and their assigned responsibility of it. The main purpose of this study is to analyze how the teachers view the responsibility of building bildung and not the concept of bildung itself. The reason for choosing this topic is based on my own experiences as a student to become a primary school teacher, and how I found the concept of bildung unclear.

The theme of this thesis is to enlighten bildung through key perspectives, as viewed through the works of Wolfgang Klafki, John Dewey and Gert Biesta. A brief summary of the historical development of the concept of bildung and how it is presented in current governing documents is also included. The methodological approach used in this study involve conducting semi-structured interviews with four primary school teachers. For the analysis, the phenomenological-hermeneutic method proposed by Lindseth and Nordberg was utilized. In the process of categorizing the informants' statements, Braun and Clarke's (2006) thematic analysis was employed, as recommended by Lindseth and Nordberg. Subsequently, the findings were discussed in light of the theoretical foundation, professional considerations, and experiences relevant to the task.

One of the main findings of this dissertation is that the concept of bildung is perceived as difficult to define. The informants describe it as a broad concept that has evolved over time. The concept of bildung being ambiguous is supported by previous research, such as Dobson and Steinsholt (2011), who argue that with bildung, we enter into a "vague pedagogical landscape." Another finding is that it is challenging to articulate the implications of a responsibility for bildung if the understanding of the concept itself is not defined. If bildung is understood as upbringing, the responsibility will naturally assign to the parents because "parents and guardians have primary responsibility for the upbringing and development of their child" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). However, if bildung is perceived as a communal process, it becomes plausible to consider schools as a place where pupils can be formed collectively, thus imposing a greater responsibility for bildung on educational institutions.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål .....	9
1.3 Tidligere forskning.....	10
1.4 Oppgavens struktur.....	13
<b>2 Presentasjon av teoretisk grunnlag</b> .....	<b>15</b>
2.1 Danning i lys av læreplanen .....	15
2.2 Danningsbegrepets historiske bakgrunn.....	17
2.3 Sentrale perspektiver på danning .....	19
2.3.1 Wolfgang Klafki – Den kategoriale danningsteorien .....	20
2.3.2 John Dewey - Demokratisk utdanning .....	22
2.3.3 Gert Biesta – Utdanningens tredelte formål .....	26
<b>3 Metode</b> .....	<b>28</b>
3.1 Metodologisk bakgrunn .....	28
3.1.1 Metodevalg knyttet opp mot problemstillingen .....	28
3.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	28
3.1.3 Semistrukturert intervju .....	30
3.2 Metoden for datainnsamling / forskningsdesignet.....	31
3.2.1 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene .....	31
3.2.2 Transkribering.....	32
3.2.3 Presentasjon av informanter .....	33
3.3 Analysering av innsamlede data.....	34

3.3.1	Naiv lesing og beskrivelse .....	35
3.3.2	Tematisk analyse .....	35
3.3.3	Helhetsforståelse (tolket helhet) .....	38
3.4	Reliabilitet, validitet og generalisering.....	38
3.5	Etiske refleksjoner .....	40
<b>4</b>	<b>Funn .....</b>	<b>42</b>
4.1	Hvordan forstår lærere begrepet danning? .....	42
4.1.1	Tema 1: <b>Oppdragelse</b> - «Å ruste barna for fremtiden».....	42
4.1.2	Tema 2: <b>Fellesskap</b> – «Å være en del av en helhet» .....	44
4.1.3	Tema 3: <b>Endret begrepsinnhold</b> - «Å være et gangs menneske» .....	45
4.2	Hvordan arbeider lærere med danning i skolen?.....	47
4.2.1	Tema 1: <b>Erfaringer</b> – «som grunnlag for utvikling av ny kunnskap» .....	47
4.2.2	Tema 2: <b>Aktiv eller passiv danning?</b> .....	49
4.3	Hva inngår i lærerens ansvar for danning av elevene? .....	51
4.3.1	Tema 1: <b>Samarbeid</b> – «for barnets beste» .....	51
4.3.2	Tema 2: <b>Den digitale arenaen</b> - «en utfordring som er kommet for å bli» .....	53
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>55</b>
5.1	Hvordan forstår lærere begrepet danning? .....	55
5.1.1	Oppdragelse.....	55
5.1.2	Fellesskap.....	56
5.1.3	Endret begrepsinnhold .....	57
5.2	Hvordan arbeider lærere med danning i skolen?.....	58
5.2.1	Erfaringer .....	58
5.2.2	Kan danning planlegges? .....	59
5.3	Hva inngår i lærerens ansvar for danning av elevene? .....	60
5.3.1	Samarbeid.....	60
5.3.2	Danning i en digital arena .....	61
<b>6</b>	<b>Avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>64</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>67</b>

<b>Oversikt over tabeller.....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>73</b>
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	73
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter .....	75
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	78



## Forord

Ydmyk og stolt kan jeg endelig kalle masterprosjektet, som har opptatt store deler av min hjernekapasitet det siste halve året, for ferdigstilt. Å skrive master har vært en lærerik prosess, fylt med undring, frustrasjon og glede. Jeg vil allikevel si at det å gjøre et dypdykk inn i danningens verden har vært en spennende affære, ja rett og slett en dannelsesreise for meg. Jeg har lært å kjenne sider ved meg selv jeg ikke visste at eksisterte, og ser nå kunnskapen jeg allerede hadde etablert, gjennom nye briller.

Å skaffe deltagere til et masterprosjekt er en kjent utfordring. Jeg vil benytte anledningen til å takke mine fire informanter for at dere tok dere tid til å bidra til oppgaven min. Uten dere hadde ikke dette vært mulig.

Til studiekamerater, venner, familie og kollegaer ønsker jeg å rette en takk for tålmodigheten. Takk for all støtte, og hjelp til å holde motivasjonen oppe gjennom hele prosessen.

Camilla Angeltun – min enestående veileder. Takk for at du helt siden vårt første møte har hatt troa på meg, og mine ideer til masterprosjektet. Takk for at du har vært tilgjengelig og behjelpelig med hver minste detalj – fra start til slutt. Takk for inspirerende og konstruktive tilbakemeldinger, og for alt du har delt av din brede kompetanse og kunnskap.

Tønsberg, 01.06.23

Tirill Ahlgren

# 1 Innledning

I innledningskapittelet vil jeg begynne med å presentere bakgrunn for valg av tema. Etterfølgende vil avhandlingens tema aktualiseres. Dette gjøres ved å redegjøre for hvordan de gjeldene styringsdokumentene for lærerprofesjonen benytter seg av begrepet danning. I neste del vil problemstillingen presenteres og elementene i den forklares. Som en avslutning på dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på området, og plassere denne masteravhandlingen inn i forskningsfeltet.

## 1.1 Aktualisering og bakgrunn for valg av tema

Tema for denne masteroppgaven er danning. Etter fem år som lærerstudent har jeg erfart at danning er et begrep som benyttes i mange pedagogiske sammenhenger. Til tross for dette har jeg hatt utfordringer med å knytte en håndfast definisjon til begrepet. Jeg har diskutert danning med forelesere og medstudenter, og fått flerfoldige svar – som igjen har ført til at jeg blir sittende igjen med enda flere spørsmål. En ting er jeg allikevel sikker på at jeg har forstått: dannelsesbegrepet er åpent for tolkning, og vanskelig å forklare kortfattet.

Danning, dannelse og allmenndanning er alle begreper som historisk har vært brukt, og fortsatt brukes aktivt i gjeldene styringsdokumenter for lærerprofesjonen. Danning som formål har lang tradisjon i norsk skole (Bogstadutvalget, 2006). Dette har ikke endret seg med innføringen av den nye læreplanen, fagfornyelsen 2020. I den tidligere læreplanen LK06 sto det at «Opplæringa skal gi god allmenndanning» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 15). I fagfornyelsen tydeliggjøres og utdypes dette ansvaret ved presiseringen om at skolen både har «et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9).

Den nye overordnede delen av læreplanen skal tydeliggjøre betydningen av opplæringens brede lærings – og dannelsesoppdrag (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). En av endringene som synliggjør dette er innføringen av tverrfaglige temaer. Bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap er alle tema som omhandler aktuelle samfunnsutfordringer, «som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Gjennom teori som presenteres i neste kapittel vil

det synliggjøres hvordan sentrale perspektiver på danning viser at et mål med danningen er å ruste eleven som deltar i prosessen til å møte samfunnsutfordringer på en hensiktsmessig måte, både individuelt, men også i samarbeid med felleskapet.

I overordnet del av læreplanen gjengis opplæringslovens formålsparagraf. Overordnet del skal i tillegg til gjengivelsen også utdype verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, gjennom de resterende kapitlene. «Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdierne er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent fremtid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Formålsparagrafen reflekterer hvilket innhold som skal ha fokus i opplæringen, og hvordan opplæringen skal foregå. Her står det blant annet: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Utdraget er et sitat fra et av de syv punktene i formålsparagrafen. Gjennom dette sitatet lovpålegges lærere eksplisitt å fremme danning hos elevene i den norske skolen. Implisitt pålegges de dette ansvaret gjennom dannelsidealer som fremkommer i de ulike punktene. Disse er for eksempel tillit, respekt, lærelyst, i tillegg til at det skal «åpnes dører mot fremtiden» og tilrettelegge for utvikling av «(...) holdninger for å kunne mestre liv sine» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Paragrafen belyser grunnleggende verdier forankret i menneskerettighetene. I tillegg fremkommer egenskaper opplæringen skal hjelpe eleven å utvikle. Her nevnes blant annet det å fremme demokrati, respekt, mangfold og likeverd. Dette er egenskaper som gjennom tidene har vært viktige for utviklingen av dannelsbegrepet, slik det kommer frem i den historiske utviklingen av begrepet, som i denne avhandlingen synliggjøres i delkapittel 2.2.

## **1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål**

De gjeldene styringsdokumentene som tydelig vektlegger danning av elevene og som lovpålegger lærere å tilrettelegge for denne livslange dannelsprosessen inspirerte meg i utvelgelsen av tema for denne masteroppgaven. Problemstillingen søker å undersøke hvordan et utvalg lærere forholder seg til danning og sitt tildelte dannelsansvar. Med *danning* menes her både hvordan de forholder seg til begrepet, altså hva danning er, men også hvordan de forholder seg til fenomenet, altså hvordan danning skjer. Med *tildelt dannelsansvar* menes det ansvaret lærerne er lovpålagt

gjennom opplæringsloven. De resterende gjeldene styringsdokumentene viser mål elevene skal nå, og retningslinjer for opplæringen, som danner forventninger til hva som inngår i dette tildelte dannelsesansvaret. Problemstillingen denne oppgaven søker å besvare lyder:

### Hvordan forholder lærere seg til danning, og sitt tildelte dannelsesansvar?

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål. Gjennom disse har ønsket vært å belyse ulike sider av hvordan lærere kan *forholde seg* til danning, og sitt tildelte dannelsesansvar.

Med det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å finne ut hvilke assosiasjoner lærere får når danning nevnes, og hvordan de definerer eller forstår begrepet. Jeg ønsker å finne ut hva lærere oppfatter at danning er. Denne forforståelsen er viktig for å si noe om hvordan lærere forholder seg til begrepet. Forskningsspørsmålet lyder: *Hvordan forstår lærere begrepet danning?*

Ved hjelp av det andre forskningsspørsmålet er formålet å finne ut hva lærere selv mener de gjør for at danning skal skje i skolehverdagen. Her vinkles altså fokuset bort fra begrepsforståelsen av danning, og spørsmålet «hva er danning» byttes ut med «hvordan skjer danning?». Slik rettes fokuset mot fenomenet danning, og hva som skjer når danning foregår. Er danning noe som kan oppstå upåvirket, eller må det planlegges for å implementere danning i skolehverdagen?

Forskingsspørsmålet lyder: *Hvordan arbeider lærere med danning i skolen?*

Med det tredje forskningsspørsmålet ønsker jeg å finne ut av hva lærerne selv mener inngår i deres ansvar. Som nevnt tidligere finnes det noen klare retningslinjer og forventninger fra de gjeldene styringsdokumentene, men deler av ansvaret blir opp til læreren selv å tolke. Dette forskningsspørsmålet lyder: *Hva inngår i lærerens ansvar for danning av elevene?*

## 1.3 Tidligere forskning

Danning har lang tradisjon i norsk skolehistorie, og dette er på langt nær første gang det problematiseres at det kan være vanskelig å få tak på begrepet. Horlacher (2014) beskriver danning som et «fuzzy concept». Dannelsesutvalget (2009) ledet av Inga Bostad viser til danning gjennom å

definere åtte ulike evner et menneske skal inneha for å kunne kalle seg dannet. Essensen av disse åtte evnene er slik jeg oppfatter det: evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig, evnen til å være kildekritisk og se faktaopplysninger i en større sammenheng, evnen til vedvarende og disiplinert analyse av temaer, evnen til å benytte flere ulike forståelsesrammer, evnen til å uttrykke egne tanker, evnen til å ta initiativ, evnen til å samarbeide og evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap.

Universitets- og høgskolerådet kritiserer i 2011 dannelsesutvalget for å ikke fremstille en helhetlig definisjon av begrepet danning. I sitt forsøk på å utdype begrepet, og forklare former for dannelse utvikler de syv kategorier av dannelse. Disse er allmenndannelse, kulturell dannelse, akademisk dannelse, profesjonsdannelse, etisk- personlig og identitetsutviklende – dannelse, demokratisk dannelse og digital dannelse (Universitets- og høgskolerådet, 2011, s. 7). Disse eksemplene viser hvordan forståelsen av dannelsesbegrepet har vært vanskelig å definere kort og konsist.

I 2020 publiserte Lilian Gran en doktorgrad om digital dannelse. Hun finner at digital dannelse ikke er noe nytt fenomen, men derimot «et utvidet perspektiv ved dannelsesoppdraget som skolen allerede besitter» (Gran, 2020, s. 84) Hun finner videre at sammenhengen mellom dannelse og kompetanse er tett forbundet, og at innføringen av kompetansemål etter LK06 fører til enda større implikasjoner med forståelsen av dannelsesoppdraget. I 2020 implementeres en ny læreplan i norsk skole, LK20. I den forbindelse oppstår det på ny en diskusjon rundt forståelsen av danning i en skolekontekst. En av utfordringene som oppstår er i likhet med det Gran (2020) finner, knyttet til en udefinert avgrensning av dannelsesoppdraget. I tillegg rettes fokuset i forskningen mot en manglende forklaring av hva danning faktisk er. Det er mangel på retningslinjer for hvordan skolen kan realisere dannelsesoppdraget de er lovpålagt (Fauskevåg, 2022, s. 115). Fauskevåg mener innføringen av de nye tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling, er et steg i riktig retning, men at dette må følges opp med å gi dannelsesoppdraget et mer definert innhold. Et tydeligere definert innhold trekkes også frem som ønsket i et av hovedfunnene til Andreassen og Tiller i sin analyse av læreplanen LK20. De skriver om et læreplandesign som forstyrrer og forvirrer. De finner at en felles forståelse av den nye læreplanens budskap og innhold er viktig for at man skal kunne bevare en god didaktisk samtale, mellom de som anvender læreplanen. Den gode didaktiske samtalen vil forstyrres når partene har ulike, eller avvikende forståelser av hva den nye læreplanen søker å formidle, både som budskap og innholdsmessig (Andreassen & Tiller, 2021, s. 14). En konsekvens av dette vil kunne være at elevene ikke får det

ideelle læringsutbytte, da tolkningsrommet for hva som skal oppnås, og hvordan dette kan løses er for stort og udefinert.

Etter innføringen av LK20 forsker flere masterstudenter på sammenhenger mellom innføringen av LK20 og dannelsbegrepet. Aamelfot (2021) undersøker hvordan ungdomsskolelærere omtaler begrepet danning, og hvordan de ser på egne muligheter for dannelsprosesser i egen undervisning. Han finner blant annet at disse lærerne mangler språket for å forklare hva danning er, men at de gjennom empirien forklarer verdier, holdninger og normer som samsvarer med dannelsdimensjoner. I sin masteroppgave undersøker Jonsjord (2021) hvordan lærere forstår danning og dannelsoppdraget. Han søker å lære mer om hvordan samfunnsfaget kan fungere som dannelsarena, og hvilke tema som er verdifulle for elevens ferdighetsutvikling i dannelsarbeidet. Han finner at lærernes forståelse av begrepet og ansvaret ikke har forandret seg mye fra LK06 til LK20, men at fokus på selvstendighet og kritisk tenkning gjør at dannelsbegrepet vektlegges mer etter innføringen av LK20.

Som dannelsesutvalget (2009) og universitets- og høgskolerådet (2011) søker denne oppgaven en dypere forståelse av hva som faktisk ligger i begrepet danning. En forskjell er at jeg i min masteroppgave ønsker å undersøke hvordan lærere forstår begrepet danning, altså ikke hva danning er i seg selv. Videre ønsker jeg informantenes refleksjoner om hvordan dannelsoppdraget forstås, slik Gran (2020) og Fauskevåg (2020) problematiserer. Min plassering i forskningsfeltet ligner med det hva Jonsjord 2021 gjorde i sitt masterprosjekt. Likhetene mellom masteroppgavene er at vi begge intervjuer lærere for å undersøke hvordan danning og dannelsoppdraget forstås. Det som skiller denne avhandlingen fra overnevnte, er at vi bruker læreplanen til ulike formål. Han ser på utviklingen av begrepet etter innføringen av ny læreplan, og om det har skjedd endringer i hvordan læreren forstår begrepet. Jeg bruker læreplanen i hovedsak for å illustrere hvordan dannelsoppdraget synliggjøres i dette styringsdokumentet, med bakgrunn i at jeg ønsker å undersøke om det finnes en sammenheng mellom hvordan styringsdokumentene forklarer det, sammenlignet med hva lærerne selv forteller. Jeg utelukker ikke at lærernes oppfatning kan ha endret seg etter innføringen av læreplanen, men stiller heller ikke direkte spørsmål hvor læreren utfordres til å reflektere rundt dette. En av de viktige komponentene er at jeg ønsker et så virkelighetsnært resultat som mulig. Jeg ønsker å komme så nært lærernes egne erfaringer som mulig, og forsøker å ikke stille ledende spørsmål, eller i denne sammenhengen legge føringer for

hva som kan ha påvirket deres forståelse av begrepet. Dette utdypes i delkapittel 3.1.2. I likhet med Aamelfot (2020) ønsker jeg også å finne hvordan lærere ser på muligheten for danning i undervisningssammenheng. En forskjell er at jeg også ønsker refleksjoner rundt hvordan de oppfatter muligheter for danning på skolen generelt, ikke kun i undervisning.

## **1.4 Oppgavens struktur**

**Kapittel 1** er det innledende kapittelet i avhandlingen. Her aktualiseres og begrunnes mitt valg av tema for masteroppgaven. Videre presenteres og forklares problemstillingen og forskningsspørsmålene. Avslutningsvis presenteres tidligere forskning innenfor feltet, og mitt masterprosjekt plasseres i forskningsfeltet.

**Kapittel 2** presenterer det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Først redegjøres det for hvordan danning ses i lys av læreplanen. Videre presenteres en historisk utvikling av dannelsbegrepet, og tanker som har vært sentrale knyttet opp mot danning i ulike tidsepoker formidles. Etterfølgende gjøres det rede for sentrale perspektiver på danning, i lys av de anerkjente teoretikerne Wolfgang Klafki, John Dewey og Gert Biesta.

**Kapittel 3** er delt i flere hoveddeler. Først presenteres den metodologiske bakgrunnen for masterprosjektet. I neste del av kapittelet presenteres forskningsdesignet, og hvordan jeg benyttet meg av metoden og gjennomførte datainnsamlingen. Etterfølgende redegjøres det for hvordan jeg har analysert det innsamlede datamaterialet ved hjelp av Lindseth og Nordbergs (2004) analysemetode, og kategorisert datamaterialet gjennom deres anbefalte form for strukturelle analyse: Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse. Kapittelet avsluttes med etiske refleksjoner og redegjørelse for reliabilitet, validitet og generalisering i dette prosjektet.

**Kapittel 4** inneholder et utvalg av relevante funn fra analyseringen av datamaterialet. Her presenteres de kategoriserte funnene, og informantenes sitater synliggjøres. Dette kapittelet er sortert etter forskningsspørsmål, slik at de ulike kategoriene av funn presenteres i tilknytning til de representative forskningsspørsmålene.

**Kapittel 5** er avhandlingens diskusjon. Her drøftes hovedfunnene fra kapittel 4 i sammenheng med det utvalgte teoretiske fundamentet, profesjonsfaglige vurderinger og egne erfaringer.

**Kapittel 6** oppsummerer og avrunder masteravhandlingen. Her belyses hovedfunnene, og mine avsluttende refleksjoner fremkommer. Avslutningsvis reflekteres det over hva som kunne vært interessant å undersøke videre etter endt prosjekt.



## 2 Presentasjon av teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for mitt masterprosjekt. Formålet med kapittelet er å presentere et teoretisk fundament som kan bidra til å besvare oppgavens problemstilling: *Hvordan forholder lærere seg til danning og sitt tildelte dannelsansvar?»*

Her vil jeg redegjøre for relevante perspektiver, sentrale begreper og relevant forskning som sier noe om danning, dannelsansvar og dets plass i den norske skolen. I oppgaven vil det skilles mellom danning som begrep og danning som fenomen. Dette er bevisst valgt, da man gjennom å utforske hvordan danning skjer i en bestemt kontekst (fenomen), har behov for å stille seg spørsmålet «hva er danning?» (begrep). For å forstå begrepet danning har man altså behov for en forståelse av fenomenet danning, og vice versa.

Jeg vil begynne med å redegjøre for hvordan danning og dannelsansvar er redegjort for i gjeldende læreplan LK20. Etterfølgende beskrives den historiske utviklingen av begrepet danning. Deretter utforskes noen sentrale perspektiver på danning, og dermed også ulike innfallsvinkler for hvordan fenomenet og begrepet kan forstås. Det teoretiske grunnlaget som presenteres i dette kapittelet vil benyttes i kapittel 5, hvor funnene fra det innsamlede datamaterialet drøftes og ses i sammenheng med det teoretiske grunnlaget for avhandlingen.

### 2.1 Danning i lys av læreplanen

Elever ved norsk skole har rett til en offentlig opplæring i samsvar med opplæringsloven og de tilhørende forskriftene (Opplæringslova, 1998, §2-1). «Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her» (Opplæringslova, 1998, §2-3). I denne delen av oppgaven vil det redegjøres for hvordan den gjeldende læreplanen LK20 formidler danning og dannelsansvar. Her vil jeg presentere hvordan den formidler hva danning er, hvordan danning skjer, og hvem som har ansvar for danningen.

Skolehverdagen spiller en viktig rolle som del av den livslange dannelsprosessen. Målet med denne dannelsprosessen er enkeltmenneskets ansvarlighet, frihet, selvstendighet og medmenneskelighet. Gjennom opplæringen skal elevene danne grunnlag for å bedre kunne forstå seg selv og andre. Et resultat av dette er at man blir bedre rustet til å ta gode livsvalg. Danningen har videre som mål å tilrettelegge for at hver og en skal få utvikle sine egne evner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9).

Et poeng som til stadighet viser seg i overordnet del av læreplanen er at danning skjer gjennom erfaringer. Dette viser seg blant annet gjennom dette sitatet som illustrerer hvordan danning skjer i skolen:

*Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)*

Sitatet illustrerer at danning skjer når det blir tilrettelagt for at elevene tilegner seg kunnskap og innsikt, og får opplevelser og praktiske utfordringer innenfor de overnevnte områdene. De vil gjennom dette opparbeide felles referanserammer. Disse referanserammene er viktige for å sikre den enkeltes følelse av tilhørighet i fellesskapet. «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I møte med andre tradisjoner og kulturer vil elevene og forme sin egen identitet. Slike erfaringer er verdifulle i skolesammenheng, men vil også være gunstige for å forberede elevene slik at de kan bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Sitatet som forklarer hvordan danning skjer i skolen er langt og med mange eksempler. Valget om å innlemme hele sitatet i denne avhandlingen er gjort på bakgrunn av alle de tydelige eksemplene på hvordan danning kan skje i skolen. Et interessant spørsmål å stille i denne sammenhengen er allikevel hva som ikke innlemmes i dannelsesfenomenet. Når alle disse sidene integreres, hva står igjen som ikke-dannende i skolen?

Skolen har som nevnt et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. Det understrekes at disse er gjensidige avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Denne presiseringen er interessant, fordi den forklarer viktigheten av å se de to oppdragene i sammenheng, ikke som to

ulike oppdrag. Faglig- og sosial læring trekkes frem som viktige elementer både i utdannings- og dannelsesansvaret i skolen. «Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltagere i grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1). For alle som arbeider i skolen skal dette grunnsynet være viktig. Innforstått betyr det at du uavhengig av om du er lærer, rektor, inspektør, fagarbeider, assistent eller vikar skal la planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av ditt arbeid gjennomføres av ditt ansvar for elevenes danning og utdanning. Ansvar for denne utviklingen er heller ikke alene forbeholdt de som arbeider på skolen. Foreldre og foresatte har hovedansvar for oppdragelse og utvikling av sitt barn. Som barnas viktigste omsorgspersoner, innehar de kunnskap som skolen kan dra nytte av i elevenes danning, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Et godt samarbeid med hjemmet vil derfor være av interesse for en best mulig tilrettelegging for utvikling av danning og utdanning.

## **2.2 Dannelsesbegrepets historiske bakgrunn**

Begrepsinnholdet i «danning» eller «dannelse» har gjennom tidene vært tema for diskusjon. Begrepet har blitt forstått på ulike måter, i forskjellige sammenhenger, og har vært gjenstand for diskusjon i både filosofien og politikken (Straume, 2013, s. 29). Dobson og Steinsholt (2011) mener vi trer inn i et «ullent pedagogisk landskap» når vi tar for oss danning. Dette fordi dannelsesbegrepet både har røtter i et pedagogisk ideal fra antikken, men også fra et politisk begrep hvor individets rolle i samfunnet ble problematisert.

I denne oppgaven tar jeg ikke for meg alle de historiske aspektene ved danning, men belyser hvordan dannelsesbegrepet har vært forstått i tre utvalgte perioder av dannelseshistorien. Disse periodene har til felles at alle har hatt innvirkning på hvordan dagens pedagogikk forholder seg til begrepet. De har også til felles at samfunnet i de representerte periodene forholdt seg til et refleksivt dannelsesbegrep. Danning i et refleksivt samfunn er knyttet til politisk deltakelse, frihet, dømmekraft og ansvar. I dette samfunnet våger menneskene å tenke selv, og kan stille seg kritisk og undrende til deltakelse i de demokratiske prosessene, og utvikling av egen danning. Et ikke-refleksivt samfunn vil motsatt kunne kjennetegnes ved at menneskene underlegger seg andre, uten å stille spørsmål ved beslutningene som blir tatt (Straume, 2013, s. 29-30). En slik tendens er hovedpoenget i det Hannah Arendt (2021) kaller ondskapens banalitet, nemlig at ondskap ikke bunner i at mennesker er slemme, men at de underordner seg autoriteter og ikke etisk reflekterer over egne handlinger.

Bakgrunnen for denne avgrensningen i min oppgave er at forståelsen av det reflekssive dannelsesbegrepet gir mening i sammenheng med skolens samfunnsmandat. De reflekssive dannelsesbegrepene *paideia*, *bildung* og folkedanning opptrer i ulike tidsepoker, og i forskjellige deler av Europa, men de har allikevel noen felles trekk. I alle epokene hadde danningen både pedagogisk og politisk forankring, og den skulle bidra til å utvikle utvalgte menneskelige egenskaper som ble ansett som nødvendige i sin samtid. I disse periodene var det høy politisk aktivitet, og fokus på å utvikle institusjoner som skulle ivareta samfunnsoppgavene (Straume, 2013, s. 29).

*Paideia* har sitt opphav i antikkens Hellas. Begrepet stammer fra ordet «*pais*» som betyr «barn». Begrepet ble i sin tid knyttet til en form for oppdragelsesideal, men utviklet seg med tiden til å gjelde alle mennesker, da alle har et aldersuavhengig dannelsespotensial (Solerød, 2012, s. 13) Dette med bakgrunn i en tanke om at mennesker kan formes til noe de tidligere ikke har vært gjennom utdanning og oppdragelse (Doseth, 2011, s.15). I denne tidsepoken var det folkestyre i Hellas. Det var altså ikke et skille mellom staten og det sivile samfunnet. *Paideia* var et viktig ideal for grekerne, der menneskene gjennom utdanning, vitenskap og kunst skulle formes til å bli trofaste samfunnsborgere (Straume, 2013, s. 31-33). Gjennom denne tidsepoken ser vi altså at dannelsesbegrepets innhold endres fra å handle om oppdragelse av barn, til å nå omhandle en oppdragelse, eller utvikling av alle mennesker. I denne tidsepoken ser man på danning som en prosess der målet, eller idealet er å bli en samfunnsborger som bidrar positivt til utviklingen av staten.

Begrepet *bildung* hadde sitt opphav i en teologisk tanke om at man skulle formes etter et forbilde, som i denne tidsepoken var Gud. Idealet var mennesket som Guds avbildning. På 1700-tallet i Tyskland ble begrepet benyttet i en ny sammenheng med bakgrunn i opplysningstidens grunntanker. Dette gav begrepet et fornyet innhold. Tanken om å dannes etter Guds bilde ble nå rettet bort fra det religiøse. Fra nå av skulle humanitet, og det fornuftige mennesket være et ideal. Religion og folketro skulle erstattes av fornuft og vitenskap (Ulvik & Sæverot, 2020, s. 37). Målet med danningen var å bli et menneske med selvbestemmelse, egen vilje og moral som ikke skulle hindres av ytre forhold (Straume, 2013, s. 36). *Bildung* ble sett på som «en evne til å utvikle seg som autonom samfunnsborger, kort sagt en evne til myndig selvbestemmelse.» (Torjussen, 2011, s. 145). Gjennom utviklingen av *bildung* skjer altså en endring i grunntanken om hva mennesker skal

dannes til å bli. Først var målet å bli en versjon av seg selv som lignet Gud som forbilde, men tanken endres og bildung får som mål å utvikle selvstendige og autonome mennesker.

Det tredje dannelsbegrepet jeg skal redegjøre for er folkedannelse. Begrepet *folkedannelse* har skandinavisk opphav. På 1800-tallet var Skandinavia preget av store sosiale og politiske endringer. I Norge ble det moderne demokratiet utviklet, og som en ny nasjon var målet om å skape samhold og finne den norske identiteten en del av dannelsesprosjektet. I Danmark ble det innført syv års obligatorisk skole, men også i Norge ble det stilt spørsmål rundt skolegang. Nå som demokratiet skulle moderniseres så man behøvet for at en større del av befolkningen skulle «opplyses». På 1700-tallet hadde danningen for tradisjon å være et mål for overklassen. Danning var kun for de intellektuelle, og de som var «verdige» danning. Gjennom folkeopplysningen ble et av målene at man skulle danne og utdanne hele folket, ikke kun utvalgte samfunnslag (Straume, 2013, s. 40-41). Begrepet folkedannelse utviklet seg altså til å ha en grunntanke om at alle mennesker skulle kunne opplyses. Flere samfunnslag opplyst, ville føre til et større mangfold av deltagelse, og et modernisert demokrati.

## **2.3 Sentrale perspektiver på danning**

Dannelsbegrepet er utstrakt, og har ulik betydning i forskjellige kulturer, land og innenfor ulike tradisjoner og tidsepoker (Straume, 2013, s. 15-16). Det er mange veier inn til dette omfattende begrepet, og i dette delkapittelet presenteres tre sentrale perspektiver. Disse perspektivene er valgt fordi de alle sier noe om danning i en skolekontekst. Under presenteres Klafki og hans kategoriale danningsteori, Dewey og hans tanker om demokratisk utdanning, og Biesta med sin forståelse av utdanningens formål. Alle perspektivene belyser tanker som på hver sin måte har preget utviklingen av den nye læreplanen. Dette synliggjøres blant annet i NOU:2015:8 «fremtidens skole» hvor Ludvigsenutvalget fremlegger sitt forslag til hvordan den nye læreplanen bør utformes. De refererer blant annet til Klafki i en forklaring av hvordan de nye tverrfaglige temaene kan være viktig for løsning av utfordringer i fremtidens skole (s. 49), og Dewey benyttes blant annet for å illustrere tanken om at «Elevenes erfaringer, og kunnskapen og ferdighetene de har utviklet gjennom dem, gir utgangspunktet for videre læring» (s.40).

### 2.3.1 Wolfgang Klafki – Den kategoriale danningsteorien

Wolfgang Klafki er en pioner innen dannelsessteori. Hans grunntanke er at man gjennom å se ulike danningsteorier i sammenheng kan få en mer helhetlig forståelse av hva dannelsesprosessen egentlig går ut på. Klafkis kategoriale danningsteori handler om ulike måter å forstå fenomenet danning på. Ifølge hans analyse av dannelsesbegrepet slik det er tolket både pedagogisk og filosofisk, kan man dele danningsteorier i to hovedkategorier. De materiale og de formale danningsteoriene. De materiale danningsteoriene inneholder teorier om hvordan et bestemt innhold kan ha en dannende effekt på en person. Her vektlegges altså faginnholdet eleven skal møte, og hvordan dette innholdet kan virke dannende. I læreplanen synliggjøres dette faginnholdet knyttet opp mot danning blant annet gjennom sitatet «Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Formale danningsteorier forklarer måten elever kan møte innholdet på, gjennom personlighetsdannelsen til eleven. Disse teoriene forklarer danningens utvikling av de personlige evnene og psykologiske funksjonene hos elevene. Klafki kritiserer aspekter ved de ulike forståelsene av danning, og lager på bakgrunn av dette sin egen kategoriale danningsteori. Material, formal og kategoriale danningsteori vil presenteres i avsnittene under.

De materiale danningsteoriene handler om hvordan innholdet i en kultur kan ha en dannelseeffekt på et individ. Gjennom sin deltagelse i kulturen tilegner individet seg kulturens kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Kulturinnholdet blir altså en del av individet. I gjeldene læreplan vises det til eksempler på hvordan individet kan delta i kulturen for tilegnelse av dannelsesinnholdet. Det trekkes frem at danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Klafki skiller mellom to ulike typer material danningsteori, den danningsteoretiske objektivismen og den klassiske danningen.

Den danningsteoretiske objektivismen ser på kulturinnholdet som noe som bli overført til eleven, og på den måten har en endrende kraft på eleven. Innholdet bevarer dog sin objektivitet, og eleven blir dermed en slags oppbevaring for det uendrede kulturinnholdet. Innholdet blir i sin objektive form en del av eleven (Klafki, 1965, s. 28-29). Klafki kritiserer den danningsteoretiske objektivismen blant annet ved at subjektets rolle i danningen forsvinner hen. Han forklarer det som at den fordypende og dannende kunnskapen i dette perspektivet ikke eksisterer, og heller erstattes av overflatekunnskaper som kun pugges og gjengis. (Klafki, 1965, s. 29-30) Sagt med andre ord,

innholdet overføres, uten at subjektet selv tolker eller gjør seg opp en egen mening for å forstå innholdet.

Den klassiske danningstradisjonen ser kun på deler av kulturen som dannende. Kun det kulturinnholdet som kan ses på som klassisk kan inngå i dannelsesprosessen. Klassisk handler i denne sammenhengen om historiske forbilder, klassiske verk, etiske idealer og estetiske idealer. I den klassiske tradisjonen er det derfor kun utvalgte deler av kulturinnholdet som kan virke dannende på elevene (Klafki, 1965, s.30-32). Klafki kritiserer den klassiske danningstradisjonen. Han påpeker blant annet at det er vanskelig å finne en instans som objektivt og allmenngyldig kan definere hva som er klassisk. Videre kritikk rettes mot at det ikke nødvendigvis vil finnes løsninger på de nye samfunnsutfordringene i det klassiske (Klafki, 1965, s. 31-32). Et eksempel på det kan være at samfunnsutfordringer som er aktuelle i dagens samfunn vanskelig lar seg løse med bakgrunn i danning fra en annen historisk (klassisk) epoke som ikke sto ovenfor disse problemene.

Den formale danningstradisjonen deles også inn i to ulike grupper. Teorier om funksjonell danning og teorier om metodisk danning. De funksjonelle danningsteoriene hevder at danning ikke skjer gjennom overføring av kulturelt innhold, men gjennom å utvikle elevens iboende evner og psykologiske funksjoner. Når slike iboende evner utvikles, kan de benyttes i nye kontekster, i nye situasjoner og på nytt innhold. Gjennom dette rustes elevene til å møte nye utfordringer i voksenlivet (Klafki, 1965, s. 32). Eksempler på slike iboende evner og psykologiske funksjoner er utholdenhet og fysisk styrke, etisk dømmekraft, viljestyrke og kreativitet (Straum, 2018, s. 34). Klafki kritiserer denne teorien fordi den forutsetter at mennesket består av iboende evner og krefter. Han mener denne ideen kun er en hypotese, og derfor spekulativ. Videre påpeker han at det er kjent i pedagogikken at elever kan utvikle evner innenfor et fagfelt, som den nødvendigvis ikke direkte overfører i møte med et nytt fagfelt. Utviklingen av evner og funksjoner knyttes derfor til det aktuelle innholdet (Klafki, 1965, s. 33-36). Et eksempel på dette kan være at en elev kan ha tålmodighet og viljestyrke i møte med matematiske utfordringer. Det vil ikke nødvendigvis bety at elevens evne til tålmodighet er til stede hvis utfordringen han står ovenfor er å oversette en tekst til nynorsk.

Teorier om metodisk danning hevder at siden kulturen produserer uendelig mengder innhold, så vil ikke danning kunne baseres alene på innhold. Disse teoriene mener at danning skjer ved at elevene

tilføres eller utvikler enkelte metoder. Eksempler på slike kan være arbeidsteknikker, tenkemåter og verdiskalaer (Straum, 2018, s. 35). Denne formale danningsteorien har spesielt vært utbredt blant håndverksfag og tekniske fag. Kritikken Klafki retter mot dette perspektivet ligner kritikken av de funksjonelle danningsteoriene. Han mener det ikke kan finnes metoder uten innhold, fordi metode og innhold er uløselig knyttet sammen (Klafki, 1965, s. 36-38). Det vil med andre ord si at det ikke finnes noen form for universalmetoder, som vil gjøre eleven i stand til å mestre alle typer innhold.

Klafki hevder at hverken den materiale- eller formale danningsteorien er tilstrekkelig for å illustrere et helhetlig bilde av hvordan dannelsesprosessen foregår. Dette synliggjøres i avsnittene over gjennom kritikken han selv retter mot de ulike forståelsene av danningen. På bakgrunn av dette utvikler han en tredje kategori, som han kaller den kategoriale dannelseskategorien. I den kategoriale danningsteorien gjør Klafki rede for forholdet mellom de materiale og formale danningsteoriene. Til tross for at hverken de materiale eller formale dannelseskategoriene beskriver dannelsesprosessen helhet, så peker de begge på deler av helheten, som alltid vil være tilstede i diskusjon om dannelse (Klafki, 1965, s. 53). I sin kategoriale teori integreres altså elementer fra både de materiale og formale teoriene. En grunnleggende tanke er altså at gjennom tilegnelse av relevant innhold (materialteori), vil også metodeferdigheter, psykologiske funksjoner og evner (formalteori) utvikles. «For Klafki er med andre ord innhold og evne/metodeutvikling, det objektive og subjektive, uløselig knyttet sammen» (Straum, 2018, s. 36). Essensen i kategoriale danningsteori er at dannelsesprosessen er tosidig, ofte kalt «den dobbeltsidige åpningen». Dannelsesprosessen skjer i en tosidig dialektisk prosess mellom objekt (innhold) og subjekt (individet). Denne sammenvevde prosessen handler om at kulturinnholdet åpnes for individet, altså gjøres tilgjengelig for tilegnelse hos individet. På den andre siden skal også individet åpnes for kulturinnholdet, altså at individet er tilgjengelig for mottakelse. Denne prosessen resulterer i at det skapes erfaringer, kunnskap og opplevelser av allmenn eller her *kategorial* art i individet.

### 2.3.2 John Dewey - Demokratisk utdannelse

John Dewey var en amerikansk pedagog og filosof. Hans filosofi har vært sentral for utviklingen og forståelsen av det vi i Norge kaller danning. Deweys mest kjente verk er titulert «Democracy and Education» (1944). For å forstå sammenhengen mellom Deweys filosofi og hvordan den har



påvirket norsk utvikling av dannelsesbegrepet må man først forstå hvordan Dewey redegjør for begrepene «Democracy» og «Education».

Begrepet «demokrati» stammer fra de greske ordene demos og kratos som sammensatt betyr folkestyre. I det moderne norske samfunnet er det ofte slik vi ser begrepet, som en politisk styreform der folket velger representanter som skal bidra i de politiske avgjørelsene. I Deweys forståelse av demokrati som begrep er et vesentlig poeng at man må forstå demokrati som mer enn en politisk styreform. Demokrati er ifølge Dewey primært en livsform, altså en måte å leve sammen på i en felles kommunisert erfaring (Dewey, 1944). Hans forståelse går ut på at vi mennesker lever sammen i fellesskap, og at vi utvikler oss og samfunnet gjennom å kommunisere med hverandre. I henhold til læreplanen skjer danning både gjennom å «få kunnskap og innsikt» men også gjennom «opplevelser og praktiske utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Hvis vi ser dette i sammenheng med demokratisk livsform kan det illustreres ved dette eksempelet: Elevene vil best lære om demokrati ved å både få kunnskap og innsikt om hvordan et demokrati fungerer, men også ved selv å få opplevelse og de praktiske erfaringene av å selv delta i et demokrati, for eksempel gjennom å stemme frem en tillitsvalgt i klassen. Den demokratiske livsformen kan ses på som målet med dannelsesprosessen. Det ideelle er at menneskene i samfunnet sammen skal utvikle seg individuelt, og samarbeide for å kunne utvikle demokratiet videre. Danning skjer altså når man deltar i en demokratisk livsform. Dette er et eksempel på hvordan vi kan se danning som et fenomen og dialogisk prosjekt.

På lik linje med «democracy» har Dewey også en videre forståelse av «education» enn den direkte oversettelsen «utdanning». I hans forståelse av «education» finnes i tillegg også noe som kan ligne det vi kaller oppdragelse. Dette ved at vaner, holdninger og praksiser skal formidles fra den eldre generasjonen til den yngre generasjonen (Sætra, 2021, s. 336). Dewey så skolen som den viktigste arenaen for utvikling av demokratisk utdanning. Demokratisk utdanning forstås her som menneskelig deltagelse, utvikling og påvirkning gjennom kommunikasjonen i det fellesskapet vi lever i. Han hevdet at skolen først og fremst burde ha som mål å bidra til demokratiets utvikling. Veien dit er gjennom å vektlegge undersøkelser og kommunikasjon i opplæringen (Solerød, 2012, s.15). Deweys pedagogiske filosofi bunner også i kommunikasjonen i fellesskapet. Fenomenet utdanning som en setting hvor overføring av kunnskap mellom pedagog og elev oppstår, er ikke i tråd med hans forståelse av utdanningsbegrepet. I følge Dewey skjer altså ikke utdanningen

gjennom direkte overføring av kunnskap fra lærer til elev, men indirekte gjennom det miljøet man i fellesskap utvikler (Dewey, 1944, s. 21). Dewey kritiserer den tradisjonelle autoritære lærerrollen. Han anerkjenner derimot at det er asymmetri i relasjonen mellom elev og lærer, både når det kommer til ansvar og makt. Læreren har allikevel et særlig ansvar når det kommer til elevenes utvikling. Som ansvarlig voksen i klasseromsfellesskapet handler dette ansvaret om å tilrettelegge for at de faktorene som påvirker elevenes erfaringer vil kunne fremme utvikling og vekst (Dewey, 2015, s.57-58). Som nevnt over vil det å delta i det demokratiske samfunnet være en måte å forstå fenomenet danning på. Læreren legger til rette for dannelsesprosessen gjennom å dele sine erfaringer fra samfunnet, og tilrettelegge for at elevene skal kunne få erfaringer og utvikle kunnskaper som kan komme til nytte i demokratiet de felles lever i. Dette kan være ved å legge til rette for at elevene får være med på elevrådsmøter, og at de får delta i samtaler hvor deres tanker og synspunkter blir hørt. Motsetningen vil i denne sammenhengen være å kun høre om, eller observere et demokrati uten å selv få erfare deltagelse.

Når man som lærer skal tilrettelegge for erfaringer som fremmer utvikling og vekst kan man benytte seg av kontinuitetsprinsippet og interaksjonsprinsippet. I boken «Experience and Education» (2015) foreslår Dewey disse prinsippene for utvikling av både fellesskapets og individets erfaringer. Kontinuitetsprinsippet handler om hvordan erfaringer fra en bestemt situasjon kan videreføres og komme til nytte i en ny situasjon. Kontinuitet vil på denne måten handle om hvordan elevenes tidligere erfaringer henger sammen med deres nåværende og fremtidige erfaringer. Når man som pedagog skal legge til rette for aktiviteter som kan fremme vekst og utvikling hos elevene, må man altså huske at det de erfarer her og nå, bygger på det de har erfart tidligere, og vil påvirke erfaringer de senere vil tilegne seg (Dewey, 2015, s. 35).

Kontinuitetsprinsippet fungerer i samspill med det Dewey kaller interaksjonsprinsippet (Dewey, 2015, s. 42). Han forklarer at erfaringer består av to faktorer, de objektive og de interne. De indre faktorene er de vi ser i kontinuitetsprinsippet, altså at elevenes egne erfaringer påvirkes av tidligere erfaringer, og påvirker kommende erfaringer. I utdanning foregår ikke denne erfaringsutviklingen utelukkende «inne» i individet. Eleven påvirkes også av de objektive faktorene, altså det ytre miljøet som eleven er en del av. Dette miljøet danner noen objektive rammer for utdanningsprosessen. Interaksjonsprinsippet handler altså om å kunne se at erfaringsutviklingen påvirkes av både interne og objektive faktorer. Dewey kritiserer med dette den tradisjonelle og barnesenterte

pedagogikken. Han mener den tradisjonelle pedagogikken kun har fokusert på de objektive faktorene, noe som har gått på bekostning av de interne. Mottatt virkning ses i barnesentrert pedagogikk, der de objektive faktorene blir tilsidesatt til fordel for de interne (Dewey, 2015, s. 42). Som pedagog er det først og fremst de objektive faktorene man kan gjøre noe med (Dewey, 2015, s. 45). Læreren kan ikke direkte påvirke de interne faktorene til eleven. Med det mener jeg at læreren ikke kan «gå inn i eleven». Elevens interne faktorer er som de er, men kan påvirkes av lærerens tilrettelegging for de ytre omgivelsene. Innforstått i ansvaret for de objektive faktorene er derfor ansvaret for å forstå kapasiteten og behovene til de elevene som på dette tidspunktet er til stede i læringssituasjonen (Sætra, 2021, s. 340). I overført betydning betyr dette at et undervisningsopplegg som har vist seg godt fungerende i en bestemt setting med en elevgruppe, ikke nødvendigvis vil være riktig tilpasset en annen elevgruppe grunnet deres interne faktorer. De interne faktorene er i denne sammenhengen de indre forholdene hos eleven, som påvirker om danning skjer eller ikke.

Deweys perspektiv på danning, og deltagelse i en demokratisk livsform kan gjenkjennes flere steder i læreplanen. Det er for eksempel ingen ukjent tanke i norsk skolesystem at tidligere erfaringer påvirker kommende erfaringer, slik Dewey illustrerer med kontinuitetsprinsippet. Dette synliggjøres i fagenes læreplaner ved progresjon gjennom de stigende årstrinnene. Et eksempel er dette kompetansemålet for 5.trinn i matematikk som lyder: «utforske og forklare sammenhenger mellom brøker, desimaltall og prosent og bruke det i hoderegning» (kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Dette bygges videre på, og etter 6.trinn skal elevene «formulere og løse problemer fra sin egen hverdag som har med desimaltall, brøk og prosent å gjøre, og forklare egne tenkemåter størrelsene» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Kompetansen de tilegnet seg i 5.trinn skal altså anvendes i en ny sammenheng i 6.trinn. Etter innføringen av LK20 redefineres kompetansebegrepet. Definisjonen lyder: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I definisjonen vektlegges det at man skal lære å *anvende* kunnskap, noe som også er en tanke i tråd med hvordan Dewey forklarer den demokratiske utdannelsen. I innføringen av LK20 etableres også dybdelæring som begrep i læreplanen. «Dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Også her synliggjøres igjen den

demokratiske livsformen ved tanker om at kunnskapen settes i en sammenheng, og kan anvendes i nye situasjoner.

### 2.3.3 Gert Biesta – Utdanningens tredelte formål

Gert Biesta er en nederlandsk professor i pedagogikk. I sin artikkel «Qualification, socialization, subjectification. On the three domains of educational purpose» stiller Biesta seg spørsmålet: Hva er formålet med utdanning? Det åpenbare svaret på spørsmålet er for mange at utdanningens formål er læring. Biesta hevder at læring som begrep ikke er dekkende nok for å forklare utdanningens formål. Vi kan først få nytte av begrepet læring, hvis vi ser det i sammenheng med hva som skal læres, og formålet med læringen. Med andre ord, det å lære kan først gi mening hvis vi stiller oss spørsmålene «hva skal læres?» (innhold) og «hvorfor skal det læres?» (formål) (Biesta, 2017, s. 89-92). Biesta hevder at utdanningen skiller seg fra andre menneskelige praksiser, ettersom den har flere formål, som alle må tas i betraktning. Han kaller utdanningen unik sammenlignet med andre menneskelige praksiser som ofte bare har et formål. Eksempler på dette kan være jus – hvis formål er å fremme rettferdighet, eller medisin - som søker å fremme helse. I utdanningen er formålet tredelt, og man skal søke både kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2017, s. 88). De tre formålene forklares i avsnittene under.

Utdanning handler om kunnskap og ferdigheter som læreren forsøker å gjøre tilgjengelig og anvendelig for sine elever. Dette formålet forklares av Biesta som *kvalifikasjon*. Det å etablere ferdigheter og kunnskap gjør det mulig for elevene å mestre noe. Med andre ord vil dette si at elevene nå er kvalifisert for å gjennomføre noe. Dette finner sted både innenfor spesifikke faglige eller yrkesfaglige områder, eller for «livet selv». En lignende tanke om kvalifisering finnes også i formålsparagrafen ved «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar» som skal kvalifisere til «å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Enkelte ser på kvalifisering som skolens eneste funksjon og oppgave. Denne tanken ses også globalt, ettersom det ofte valideres hvorvidt skolen har lyktes med utdannelsen av elever på bakgrunn av målbare data, i konkrete fagområder (Biesta, 2017, s. 93). Dette kan være gjennom PISA undersøkelser, eller Nasjonale prøver som kartlegger hvor «godt» skolens elever presterer i for eksempel matematikkfaget, altså ved et resultatorientert fokus.

Ved siden av kvalifikasjon som formål, hevder Biesta at skolen også har sosialisering som formål. Han ser på skolen som en sosialiseringsinstitusjon, som ved siden av å lære bort ferdigheter og kunnskaper, også har et stort ansvar for sosialiseringen av elevene. Dette skjer gjennom hvordan tradisjoner og praksiser kommuniseres. Normer og formidling av væremåter gir elevene grunnlag for å kunne engasjere seg i disse gitte praksisene (Biesta, 2017, s. 94). Denne formen for utdanning skjer delvis skjult i form av at den for eksempel ikke alltid er synlig på timeplanen. Til tross for dette har formålet om sosialisering lenge vært en ambisjon gjennom for eksempel å skulle bevare spesielle kulturelle, sosiale, religiøse eller politiske tradisjoner. Skolen har også hatt som oppgave å forme gode velloppdragene medborgere. Sosialisering kan på bakgrunn av dette ses på som utdanningens andre formål (Biesta, 2017, 94). Lignende formål finnes også i opplæringslovens formålsparagraf. Det religiøse synliggjøres gjennom blant annet at opplæringen skal «grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon», de kulturelle og politiske tradisjonene gjennom blant annet «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» og de sosiale ved at opplæringen skal tilrettelegge for samarbeid, utvikling nestekjærlighet, respekt for medmennesker, og forberede den enkelte på å kunne mestre det å delta i et fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Det tredje formålet for utdanning er kalt subjektivering. Biesta mener at all utdanning bør ha som interesse at elevene skal fungere som subjekter som aktivt handler og tar egne valg de kan stå til ansvar for, istedenfor objekter som skal styres og kontrolleres av andre. Lærere kan tilrettelegge for denne personlige utviklingen gjennom å introdusere holdninger og kvaliteter, som for eksempel øvelser i å mestre samarbeid eller kritisk tenking (Biesta, 2017, s. 94) I formålsparagrafen synliggjøres dette blant annet ved at «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det synliggjøres også i overordnet del av læreplanen ved at et av danningens formål er at hver og en skal få utvikle sine egne evner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Biesta ser ikke kvalifisering, sosialisering og subjektivering kun som *effekter* av utdanning, men som *tre formål* ved utdanning. Han gir lærerne et eksplisitt ansvar om å reflektere over hvordan de kan tilrettelegge for at disse tre formålene nås gjennom opplæringen (Biesta, 2017, s. 95).

## 3 Metode

I denne masteroppgaven søker jeg å besvare problemstillingen «hvordan forholder lærere seg til danning, og sitt tildelte dannelsansvar?». I dette kapittelet vil det metodologiske grunnlaget for oppgaven presenteres. Jeg vil begynne med å redegjøre for den metodiske bakgrunnen. Her begrunnes valgene jeg gjorde i forbindelse med utvelgelse av metode. Etterfølgende vil jeg presentere forskningsdesignet, og redegjøre for hvordan gjennomføringen av metoden utartet seg. Videre presenteres en stegvis gjennomgang av hvordan analyseringen av det innsamlede datamaterialet ble gjennomført. Avslutningsvis i dette kapittelet vil validitet, reliabilitet og generalisering gjøres rede for, og diskuteres. Det redegjøres her for etiske vurderinger som er gjort i forbindelse med studien. Gjennomgående vil jeg begrunne sentrale valg som er tatt gjennom forskningsprosessen.

### 3.1 Metodologisk bakgrunn

#### 3.1.1 Metodevalg knyttet opp mot problemstillingen

I dette forskningsprosjektet ønsket jeg å finne ut mer om hvordan lærere forholder seg til sitt tildelte dannelsansvar. For å lykkes med dette valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitativ forskning har sjeldent som mål å generalisere, eller teste allmenngyldig teori. Vanligere er det at forskningen har som mål å utvikle forståelse for et fenomen (Nyeng, 2012, s. 71). En slik tilnærming passer godt til mitt prosjekt fordi jeg gjennom problemstillingen undersøker hvordan informantene forstår fenomenet og begrepet danning. Målet med studien er altså ikke å generalisere, og eller konstantere noe om hva danning eller dannelsansvar er. Snarere er ønsket å finne ut av hvordan mine utvalgte informanter forholder seg til danning og sitt tildelte dannelsansvar.

#### 3.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Som forsker i et masterprosjekt kan man ha ulike tilnærminger til informantene, og hvordan informasjonen som innhentes tolkes. «En vitenskapsteoretisk posisjon gir et rammeverk for hvordan virkeligheten forstås (onotologi), og hvordan vi vitenskapelig sett skal få tilgang til denne (epistemologi)» (Anker, 2020, s. 47). I mitt prosjekt har jeg som forsker en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. For å kunne forklare sammenhengen mellom fenomenologien og hermeneutikken vil jeg først redegjøre for begrepene hver for seg.

En fenomenologisk vitenskapsteori studerer et fenomen gjennom øynene til informant(e). Gjennom fenomenologien søker man å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørens eget perspektiv, altså å komme så nære som mulig informantenes egen virkelighet eller forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Målet er at forskeren gjennom å studere de erfaringene informantene har med fenomenet, kan trekke ut meningsbærende essenser fra fenomenet (Lindseth & Nordberg, 2004, s. 146). Hermeneutikk eller hermeneutisk vitenskapsteori kalles ofte fortolkningslære. Denne tilnærmingen ser vitenskap og forskning som systematisk arbeid med å fortolke. Bakgrunnen for denne tanken var at sosiale fenomener, altså de settingene som gis innhold gjennom følelser og handlinger, må tolkes for å forstås. Deltagerens egne forståelse av et fenomen er altså viktig for å kunne definere fenomenet (Nyeng, 2012, s. 47). Innenfor hermeneutikken er hermeneutisk sirkel en prosess man kan benytte seg av. Den hermeneutiske sirkelen forklarer at man ikke kan forstå en enkelt del uten å se den i sammenheng med helheten (Anker, 2020, s. 51). Et eksempel på dette kan være at hvis man undersøker en elevs handling i klasserommet (delen) så må man se på klasseromskulturen (helheten) for å få et helhetlig blikk av elevens handling, før man igjen går tilbake og ser på elevens handling isolert. Denne prosessen fra del til helhet og tilbake igjen til del vil senere illustreres som et metodisk verktøy jeg har benyttet meg av i analysen av innhentet datamateriale. Dette vil beskrives nærmere i delkapittel 3.3.

I mitt prosjekt har jeg benyttet meg av den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen som Lindseth og Nordberg (2004) beskriver. Deres fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming brukes i forskning som ønsker å forstå informantenes levde erfaringer. For å gjennomføre dette har de utviklet en tretrinns analysemodell. Denne vil presenteres grundigere i delkapittelet om analyse. Paul Ricoeurs tolkningsteori er et viktig utgangspunkt for Lindseth og Nordbergs fenomenologisk-hermeneutiske metode. Ricoeur ser på forholdet mellom hermeneutikk og fenomenologi som et gjensidighetsforhold (Lindseth & Nordberg, 2004, s. 149). For å illustrere dette med eksempel kan vi bruke fenomenet danning som er essensielt i min oppgave. Fenomenologien mener at hvis bevisstheten er rettet mot danningen, så vil danningen ha en mening i seg selv. Hermeneutikken sier derimot at danning som fenomen ikke umiddelbart er gitt, men må fortolkes for å kunne finne meningen. På denne måten brukes altså inspirasjon både fra fenomenologien og hermeneutikken for å kunne få et tydeligere bilde av fenomenet danning. I min oppgave vises dette ved at målet er å få en så virkelighetsnær oppfatning av informantenes forståelse av danning, og deres dannelsesansvar som mulig. Det er dog verdt å nevne at det skjer en tolkningsprosess allerede i

innsamling av datamateriell. Dette fordi jeg som intervjuer tolker informantenes svar underveis i samtalen, noe som danner grunnlag for hvordan jeg formulerer oppfølgingsspørsmålene som stilles. Gjennom problemstillingen, datainnsamling og analysemetode, søker jeg å komme så nært som mulig hvordan lærerne forholder seg til fenomenet danning. Dette er det fenomenologiske i denne avhandlingen. I denne sammenhengen er det altså ikke et mål å komme så nært som mulig danning i seg selv, men så nært som mulig hvordan informantene forholder seg til danning og dannelsansvaret. Økt innsikt og kunnskap om hvordan informantene forholder seg til danning vil sette danning og dannelsansvaret inn i nye sammenhenger og forståelsesrammer som kan utvikle min forståelse for begrepet og fenomenet. Lindseth og Nordberg mener at livserfaringene som deles i forskningen må skrives ned som en tekst som kan studeres. Først da vil den essensielle meningen i informantenes erfaringer kunne komme frem. Jeg redegjør for hvordan jeg har benyttet deres analysemetode i delkapittel 3.3.

### 3.1.3 Semistrukturert intervju

Gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet til dette masterprosjektet, fremgår det at jeg er interessert i lærernes egne refleksjoner knyttet opp mot temaet «danning». Semistrukturert intervju brukes ofte når forskeren har som mål å studere informantenes egne meninger, holdninger og erfaringer rundt spesifikke tema (Tjora, 2021, s. 128). På denne måten ble valg av semistrukturert intervju tidlig i forskningsprosjektet et naturlig valg av metode. Målet for intervjuene var å sammen med informanten utforske fenomenet, som i denne sammenhengen var det valgte tema «danning». I et semistrukturert intervju stilles det åpne spørsmål som gir informantene anledning til å forklare seg mer i dybden. En slik tilnærming tillater at det oppstår digresjoner, fordi tema som jeg som forsker ikke nødvendigvis hadde forutsett, kan vise seg å være vesentlige for informantens forståelse og erfaring med fenomenet, og på den måten vise seg relevant for prosjektet (Tjora, 2021, s. 128). Gjennom å kunne stille oppfølgingsspørsmål til oppfølging og oppklaring fikk jeg som forsker flere detaljer, og dermed anledning til å forstå informantenes utsagn i en større kontekst. Skilbrei forklarer denne typen kvalitative intervjuer som «en samtale der man kommer dypere og dypere ned i materien» (Skilbrei, 2019, s. 67). Gjennom intervjuene fikk jeg tilgang til informantenes meninger og tanker knyttet opp mot tema danning, og hvordan de har erfart ulike hendelser de selv knytter opp mot tema. Disse intervjuene kan allikevel ikke brukes til å si noe om hvordan informantene faktisk opptrer og handler i situasjoner utover det



gjennomførte intervjuet. Jeg som forsker, og deltager i samtalen vil også kunne være en faktor som påvirker hvilke svar informantene gir, og hvilken form intervjuet tar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114).

## **3.2 Metoden for datainnsamling / forskningsdesignet**

### **3.2.1 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene**

Som forberedelser til intervjuene arbeidet jeg frem en intervjuguide. Spørsmålene jeg utviklet her hadde forskningsspørsmålene for prosjektet som utgangspunkt. Intervjuguiden var delt inn i ulike tema, hvor jeg aller først begynte med å stille innledende spørsmål. Disse spørsmålene skulle fungere som samtalestartere, og gjøre meg bedre kjent med informantene. Et eksempel på et slikt spørsmål var «Hvilken utdanning har du?». Etterfølgende hadde jeg etablert noen sentrale spørsmål. Disse hadde som oppgave å lede samtalen inn på relevante tema, og besvare forskningsspørsmålene for prosjektet. Et eksempel på et sentralt spørsmål fra intervjuguiden er «Hvilket ansvar mener du at lærere har for elevers dannelse?». Videre hadde jeg skrevet ned noen forslag til oppfølgingsspørsmål, og oppklarende spørsmål som jeg kunne benytte underveis i intervjuet. Avslutningsvis i intervjuguiden fantes spørsmål for å sikre at informanten følte hen hadde fått delt det hen ønsket. Et slikt eksempel var «Er det noe du tenker kunne vært relevant, som vi ikke allerede har snakket om?». Intervjuguiden ligger som vedlegg nummer 3.

Etter å ha utviklet intervjuguiden gjennomførte jeg et pilotintervju på en lærer jeg kjenner til fra før. Dette ble gjort for å avdekke mangler, og eventuelt avdekke problemer med intervjuguiden før den skulle benyttes i en reell intervjusituasjon. Gjennom piloteringen fikk jeg også en pekepinn på om spørsmålene jeg skulle stille faktisk ble oppfattet slik jeg ønsket. Jeg valgte å ta lydopptak av piloteringen, for å kunne analysere meg selv, og hvordan jeg stilte spørsmål. Etter å ha gjennomført pilotintervjuet og hørt gjennom lydopptaket ble jeg enda mer bevisst min egen rolle som forsker. Selve intervjuguiden ble værende uendret etter pilotintervjuet.

Alle informantene til dette prosjektet ble kontaktet vinteren 2022/2023 med en forespørsel om deltagelse. Alle ble informert om at deltagelsen skulle være frivillig og anonym. Etter å ha spurt om

interesse for deltagelse fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv inklusivt samtykkeskjema. Videre avtalte vi tid og sted for hvor intervjuene skulle gjennomføres.

Intervjuene ble gjennomført i januar og februar, våren 2023. I intervjusituasjonen benyttet jeg meg av lydopptakere. Jeg hadde to stykker, slik at det alltid fantes en back-up hvis det skulle oppstå problemer. Disse lydopptakerene var passordbeskyttet, og de krypterte lydfilene. Før jeg startet lydopptakeren fortalte jeg intervjuobjektene om min rolle i intervjuet. Jeg forsøkte å lage en slags «uformell ramme» rundt situasjonen, slik at informantene kunne slappe av og være seg selv. Videre fortalte jeg hva som ville skje når jeg startet lydopptakeren. Jeg informerte om at jeg først ville stille noen innledende spørsmål om deres yrkeserfaring og utdanning. Jeg forklarte så at jeg deretter kom til å stille noen mer sentrale spørsmål som i all hovedsak handlet om deres erfaringer knyttet til ulike sider av fenomenet og begrepet danning i skolesammenheng. Jeg informerte også om at min forskerrolle nok ville være noe mer «uformell» enn man kanskje kunne sett for seg i alminnelige intervjuer, og hva det ville si at dette intervjuet er semistrukturert.

### 3.2.2 Transkribering

Etter å ha gjennomført intervjuene begynte arbeidet med å transkribere. Transkribering er en fortolkningsprosess, hvor man i dette tilfellet oversetter innsamlede data fra talespråk til skriftspråk. En slik prosess gjennomføres for å skape en oversikt over innsamlede data i forkant av en analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204-206). Å transkribere er en vanlig prosedyre etter intervju. Det er også et kriterie for å kunne benytte analysemodellen til Lindseth og Nordberg, og ble derfor en vesentlig del av mitt masterprosjekt (Lindseth og Nordberg, 2004, s. 149). I deres analysemodell er denne delen spesielt viktig fordi den benyttes i sammenheng med naiv lesing, som vil utdypes i delkapittel 3.3.1.

Kort tid etter det gjennomførte intervjuet transkriberte jeg lydopptakene. Dette for å ha samtalen friskt i minne, og for å forhåpentligvis også selv huske litt av konteksten intervjuet utspilte seg i. Ved å transkribere før neste intervju fikk jeg også anledning til å nok en gang kunne korrigere eventuelle feil og mangler, slik at jeg var enda bedre forberedt til kommende intervju (Skilbrei, 2019, s. 173). Jeg valgte å transkribere ved å høre gjennom intervjuene, og skrive ordrett ned dialogen underveis. All kommunikasjon ble notert ned i et word dokument som ble lagret på USN-servere.

Informantene ble informert om at filene ville være lagret på en sikker server, og bli slettet etter bruk. I tilfeller av åpenbare muntlige feil ble disse rettet opp i transkriberingen. Jeg markerte også ut situasjonsbestemte detaljer jeg kunne huske fra intervjuet. Eksempel «trekker på skuldrene, oppgitt utpust». Dette for å kunne forstå en del av settingen, som ikke er synlig kun gjennom lydopptak. Videre markerte jeg underveis ut hvor jeg som informant har stilt spørsmål, og fargekodet temaer jeg allerede fra første gjennomhøring synes utmerket seg. Jeg hørte gjennom lydopptakene flere ganger, både i redusert hastighet, men også i korrekt hastighet for å sikre at jeg forsto tonefall og vokaltrykk som ikke kom tydelig frem gjennom redusert hastighet.

### 3.2.3 Presentasjon av informanter

I denne studien har jeg gjennomført intervjuer med fire forskjellige informanter. Disse informantene har til felles at de alle har godkjent lærerutdannelse, og per dags dato jobber i grunnskolen. Alle jobber på skoler i Sørøst Norge, men informantene er ansatt i forskjellige kommuner. I tabell 1 vil jeg presentere informantene med relevant informasjon. Navnene brukt i studien er fiktive.

*Tabell 1: Presentasjon av informanter*

Navn	Utdannelse	Antall år i skolen	Annen relevant informasjon
Ole (30 år)	Lektor Engelsk og Historie	5 år	Ønsket egentlig å bli anleggsgartner, men grunnet skade måtte han finne en annen utdanning. De siste tre årene har han jobbet på nåværende arbeidsplass. Arbeidet mest på mellomtrinnet.
Tina (52 år)	Førskolelærer Etterutdanning i flere fag. Spesialpedagogikk som fordypning. Videreutdanning i veiledning og ledelseskompetanse.	15 år	Jobbet 12 år i barnehage før hun begynte å jobbe på skole. Har vært de siste 6 årene på nåværende arbeidsplass.  Alltid jobbet på småskolen.
Anja (53 år)	Førskolelærer Videreutdanning i flere fag. 6-10 års pedagogikk sosialpedagogikk	23 år	Jobbet først 10 år i barnehage. De siste 6 årene har vært på nåværende arbeidsplass.  Alltid vært på småskolen som kontaktlærer

Lene (51 år)	Adjunkt med opprykk	23 år	Begynte å jobbe på nåværende arbeidsplass som nyutdannet. Har hatt et opphold på 1,5 år hvor hun arbeidet på en annen skole, før hun kom tilbake til nåværende arbeidsplass.  Har vært like mye på småskolen som mellomtrinnet.
--------------	---------------------	-------	---

Til denne masteroppgaven ønsket jeg å intervjuere lærere som har ulik erfaring, som jobber på forskjellige skoler, og har ulik utdannelse. Jeg ønsket ulike perspektiver og vinklinger for å finne forskjeller og likheter. Utvalget er relevant fordi alle informantene jobber i skolen nå, og gjennom gjeldene styringsdokumenter derfor er pliktig å bidra til å «danne» elevene (Opplæringslova, 1998). Utvalget av informanter er gjort som et strategisk utvalg. I denne sammenhengen vil det si at informantene er valgt på bakgrunn av tilgjengelighet, og at det ville være mulig for meg å kunne treffe disse fysisk innenfor de gitte tidsrammene for prosjektet. I et strategisk utvalg velges informantene ut ifra praktiske hensyn. Denne utvelgelsen er ikke uvanlig å se i forskning innenfor pedagogikken (Tjora, 2021, s. 145)

### 3.3 Analysering av innsamlede data

«Analyse handler om å forstå og forklare de fortolkede funnene vi har gjort, med en målsetning om å besvare en problemstilling» (Skilbrei, 2019, s. 179). Målet med å analysere er å gjøre det mulig for den som leser forskningen å etablere økt kunnskap om det fenomenet det forskes på, uten at leseren selv skal behøve å måtte gjennomgå alle dataene som tilhører prosjektet (Tjora, 2021, s. 216). Blant mange anerkjente analysemetoder har jeg i dette masterprosjektet valgt å ta utgangspunkt i Lindseth og Nordbergs analysemodell. Analysemodellen består av tre ulike deler. Jeg gjennomførte analyse av de ulike intervjuene hver for seg, men benyttet analysemodellens tre trinn i alle analysene av intervjuene. Jeg vil i dette delkapittelet redegjøre for hvordan jeg tok i bruk de tre trinnene i den fenomenologisk-hermeneutiske analysemodellen i min analyse av intervjuene. Disse trinnene er naiv lesing, strukturell analyse og helhetsforståelse. Lindseth og Nordberg (2004) presiserer at flere metoder kan anvendes for å strukturere de innsamlede dataene i den strukturelle analysen. Jeg valgte å bruke Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse som metode. Denne anbefales av Lindseth og Nordberg, i arbeidet med å tematisere de innsamlede dataene (Lindseth og Nordberg, 2004, s. 149).

### 3.3.1 Naiv lesing og beskrivelse

Det første steget i analysemodellen benevnes som naiv lesing, og det handler om å danne seg et helhetlig førsteinntrykk av det transkriberte intervjuet. Begynnelsen av arbeidet med analysen gikk ut på å lese gjennom intervjuet flere ganger. Her vekslet jeg mellom å lese og forstå deler av teksten og å se disse delene i sammenheng med helheten. Denne prosessen foregikk på ulike måter, både ved å se et helt intervju som en del av en hel intervjusamling, eller ved å sammenligne hva en informant svarte på et spørsmål (delen), opp mot hva alle de andre informantene svarte på samme spørsmål (helheten). I hvert intervju så jeg også deler av intervjuet, som for eksempel et konkret sitat som eksemplifiserte danning i skolen «vi kan øve oss på å vente på tur, øve på å stå på rekke, øve på å være en del av et lag» i sammenheng med helheten som i denne sammenheng kunne være alle utsagn informantene hadde om hva danning i skolen er. Denne prosessen kalles hermeneutisk sirkel (Anker, 2020, s. 51). Dette ble gjort for å kunne forstå betydningen av innholdet som en helhet. Slik lesing dannet utgangspunkt for det som kalles den «naive beskrivelsen» av et intervju. En naiv beskrivelse er et nedskrevet førsteinntrykk av det transkriberte intervjuet som helhet. Gjennom den naive lesingen er det et mål å forsøke å endre sin holdning til intervjuet. I denne sammenheng fra en naturlig holdning, til en fenomenologisk holdning (Lindseth & Nordberg, 2004, s. 149). Å endre til en fenomenologisk holdning betyr at jeg som forsker skulle vike fra de fordommene jeg hadde med meg inn i analysearbeidet. Forklart på en annen måte, min fordom om hva fenomenet og begrepet danning og dannelsansvar er, og den meningen som tillegges dette gjennom mine fordommer, skulle legges bort. Dette for å kunne lese de transkriberte intervjuene med et så åpent sinn som mulig.

### 3.3.2 Tematisk analyse

I analysemodellens neste steg benyttes en strukturell analyse for å validere eller ugyldiggjøre den naive beskrivelsen av intervjuet (Lindseth og Nordberg, s. 149). Det finnes flere måter å gjennomføre strukturelle analyser på. Til mitt prosjekt har jeg valgt å benytte meg av en tematisk analyse, da det er denne Lindseth og Nordberg selv benytter seg av i sin forskning. Denne analysemetoden brukes for å kunne sortere, identifisere og analysere temaer i et datamateriell (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Braun og Clarke (2006) er grunnleggere av denne tematiske analysemetoden. De har utviklet seks trinn for gjennomføring av tematisk analyse. I avsnittene

under vil jeg forklare hvordan jeg i mitt prosjekt tok i bruk disse ulike fasene i analyseringen av datamaterialet.

1. Bli kjent med datamaterialet. I den første fasen til Braun og Clarke (2006) er målet at man skal få kjennskap til det innsamlede materialet. Da jeg i mitt prosjekt bruker den fenomenologisk-hermeneutiske analysemetoden til Lindseth og Nordberg, vil dette første steget være arbeidet med den naive beskrivelsen, som allerede er blitt redegjort for. I mitt prosjekt ble jeg altså godt kjent med materialet gjennom transkriberingen og etterfølgende den naive lesingen og beskrivelsen.

2. Generering av koder. I denne fasen kodes det innsamlede datamaterialet. Koding er en teknikk som benyttes for å systematisere innsamlet materiale. Enkelt forklart kan vi kalle kodingen en måte å sette merkelapper på et materiale (Coffey & Atkinson, 1996, s. 27). Koding er altså den delen av analysen hvor man organiserer dataene i ulike grupperinger (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I mitt prosjekt begynte jeg en form for koding allerede under transkriberingen av intervjuene. Dette ved at jeg markerte ut enkelt ord eller sitater som jeg så at kunne linkes til med forskningsspørsmålene eller problemstillingen. Eksempler på koder jeg markerte ut var «oppdragelse» og «folkeskikk». Denne måten å kode på har blitt kritisert fordi man kan miste konteksten rundt utsagnene ved å kun se på enkeltord (Braun & Clarke, 2006, s. 89). For å forsøke å forhindre dette, markerte jeg også i teksten hvilken kontekst jeg leste koden ut ifra. I skjemaet under er et utdrag fra analyseskjemaet jeg benyttet meg av i denne prosessen.

*Tabell 2: Utsnitt fra tematisk analyse*

Sitat	Kondensering	Tema
«En av de første tingene som slår meg er kanskje å gjøre elevene ansvarsbevisste. At de får en tilhørighet, og at de er del av et samfunn, og at de må bidra (...)»	«får en tilhørighet» «er del av et samfunn» «de må bidra»	Fellesskap

Ved hjelp av analyseskjemaet har jeg i fortolkningsprosessen, funnet essensen i relevante sitat, og kategorisert disse etter temaer.

3. Lete etter temaer. Den tredje fasen begynte først når jeg hadde kodet alle intervjuene. Etter å ha listet opp alle de ulike kodene på tvers av datasettene, begynte oppgaven med å se etter temaer. Her hadde jeg en videre innfallsvinkel, hvor de ulike kodene ble forsøkt sortert ut ifra innhold. Jeg

hadde forskningsspørsmålene mine som utgangspunkt for den første tematiseringen. I denne fasen er man fortsatt kun i begynnelsen av å utforme tema. Noen av kodene gjøres om til tema eller undertema, og noen forkastes. Jeg opplevde at noen av mine koder ikke passet inn under noen av mine foreslåtte tema. Derfor hadde jeg etter gjennomgang av denne fasen også noen koder som ble plassert under overskrift «diverse» (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90).

4. Gjennomgang av temaer. I fase fire fortsatte arbeidet med å sørge for at kodene og tema passet sammen. I denne fasen vil man kunne oppdage at noen temaer ikke har nok datamateriell til å understøtte dem, eller at kodene innenfor to ulike tema kanskje kan slås sammen til et tema. Det kan også skje at temaene må deles opp i separate temaer. Denne fasen brukes altså for å sikre at tema og koder henger sammen. Gjennom å se på datamaterialet tilhørende de ulike kodene og temaene kan man på den måten validere om de fungerer tilknyttet datamaterialet. Det er naturlig at man i denne fasen fortsatt endrer og omkoder, fordi man er i en pågående organisk prosess (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92). I mitt arbeid med denne fasen så jeg for eksempel at jeg hadde to ulike koder som het «samfunn» og «fellesskap». Etter gjennomgang av innholdet i disse, så jeg at jeg kunne slå kodene sammen, og benytte meg kun av «fellesskap».

5. Definere og navngi temaer. I den femte fasen skal temaene defineres og navngis. Jeg valgte å definere ulike tema innenfor hvert av forskningsspørsmålene. Under forskningsspørsmål «Hvordan forstår lærere begrepet danning?» ble temaene *oppdragelse*, *fellesskap* og *endret begrepsinnhold* etablert. Til forskningsspørsmålet «Hvordan arbeider lærere med danning i skolen?» ble temaene *erfaringer og aktiv eller passiv danning*. Det tredje forskningsspørsmålet «Hva inngår i lærernes ansvar for danning av elevene?» fikk temaene *samarbeid* og *den digitale arenaen*. For å definere temaene, skrev jeg en beskrivelse av hva de ulike temaene inneholdt. Et eksempel på dette er at *den digitale arenaen* fikk beskrivelsen «eksempler som knyttes opp mot digital dannelse, utviklingen av ny teknologi, digitale hjelpemidler og digital kompetanse». Dette temaet ble forsterket i selve forskningsprosessen fordi det var et viktig tema for informantene som ble intervjuet. Derfor har jeg valgt å integrere det i avhandlingen.

6. Produksjon av rapporten. I sjette og siste fase lages en rapport med bakgrunn i tema. I mitt tilfelle ble denne rapporten skrevet ut underveis i arbeidet med de ulike analysefasene. Denne ble utarbeidet som en tabell som viser sitater, tema og koding sammen. Denne tabellen er

utgangspunktet for funnene som vil bli presentert i kapittel 4. Et utdrag fra tabellen kan ses i tabell 2.

### 3.3.3 Helhetsforståelse (tolket helhet)

Etter å ha gjennomført naiv lesing og gjort en tematisk analyse av de innsamlede dataene skal man gjennom analysemodellen til Lindseth og Nordberg nå foreta en helhetlig tolkning. Dette gjøres ved å se den naive beskrivelsen og analysen i sammenheng. Ifølge Lindseth og Nordberg (2004) er dette altså en form for validering. Hvis analysen og den naive beskrivelsen ikke samsvarer bør man nå lese gjennom intervjuet på nytt, og skrive en ny naiv beskrivelse. I mitt tilfelle vurderte jeg at dette ikke var nødvendig, da mine analyser og naive beskrivelser i stor grad samsvarte med hverandre. Jeg erfarte dog at det å lese gjennom den naive beskrivelsen i sammenheng med analysen gav min forståelse av helheten et løft. Dette fordi kondensering og temaplassering av sitatene var med på å trekke ut essensen i enda større grad, noe som sett i sammenheng med den naive beskrivelsen gav et tydeligere bilde av helheten.

## 3.4 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som brukes for å beskrive kvaliteten på forskningsprosessen. I forskningssammenheng brukes begrepene for å si noe om et forskningsprosjekts pålitelighet, gyldighet og troverdighet. Reliabilitet og validitet er sammensatte begreper som er avhengige av hverandre (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 200-201). I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for de tre begrepene, og vise et par utvalgte eksempler på hvordan jeg har forsøkt å sikre reliabilitet og validitet i min studie. Jeg vil videre forklare hvordan jeg har tatt stilling til generaliserbarheten av resultatene.

Reliabilitetsbegrepet kalles ofte «målesikkerhet» og handler om hvor nøyaktig og tillitsvekkende en konkret måling er. Begrepet sier altså noe om troverdigheten til forskningsprosessen, og resultatene den gir (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 200). I forskningen vil reliabilitet kunne dreie seg om hvorvidt man kan komme til å finne de samme resultatene, dersom man skulle gjennomføre en identisk studie på nytt (Nyeng, 2012, s. 104). Dalen (2011) påpeker at reliabilitet av mange oppfattes som lite egnet i kvalitative undersøkelser, nettopp fordi det kan være vanskelig å skulle etterprøve og gjennomføre en slik studie på nytt. Et forslag til hvordan det kan løses er ved at forskeren er svært nøyaktig når de ulike leddene i forskningsprosessen beskrives. Dette for at en



annen forsker i prinsippet skal kunne ta på seg «de samme forskerbrillene» hvis han skal gjennomføre et tilsvarende forskningsprosjekt. En slik beskrivelse må inneholde forhold ved forskeren, intervjusituasjonen og informantene, samt nøye beskrivelser av de analytiske metodene som ble anvendt under bearbeidingen av datamaterialet (Dalen, 2011, s. 103).

I mitt forskningsprosjekt er det jeg selv som gjennomfører intervjuene med informantene. Ved gjennomføringen av intervjuet ble det stilt åpne spørsmål, og ledende spørsmål ble forsøkt unngått. Jeg hadde gjennom piloteringen av intervjuet, og etablering av intervjuguiden forsøkt å skape stabile rammer for gjennomføringen av intervjuet. Slike forberedelser kan være med å styrke reliabiliteten (Kvale et al., 2015, s.276). Min forskerrolle i dette masterprosjektet vil ha kunnet påvirke reliabiliteten til studiet. Dette fordi jeg som forsker blant annet har vært svært involvert i innsamlingen av datamateriell til forskningen (Anderson & Shattuck, 2012, s. 18).

Validitet handler om gyldighet i data. Det finnes flere former for validitet. En grunnleggende form for validitet er begrepsvaliditet, som enkelt forklart handler om at man «måler det man ønsker å måle». (Nyeng, 2012, s. 109) I mitt masterprosjekt vil det si at fenomenet danning, som er det jeg ønsker å undersøke, også skal være det jeg faktisk undersøker. Dette kan høres litt selvsagt ut, men det kan være en krevende oppgave. I intervjusammenheng er det viktig at jeg som forsker er bevisst på å styre samtalen i retning forskningsspørsmålene. I et semistrukturert intervju skal man selvfølgelig åpne for digresjoner og innspill fra informantene, men være bevisst sitt ansvar med å styre samtalen tilbake til tema igjen. Dette for å være sikker på at man ikke gjør dataene urene. Validiteten finner vi altså når vi ser på de innsamlede svarene i forskningen, og hvorvidt disse samsvarer med spørsmålene som ble forsøkt stilt (Tjora, 2021, s. 260)

Generalisering er ofte et mål innenfor det meste av samfunnsforskningen. Generalisering handler om hvorvidt dette prosjektets forskning og funn kan ha gyldigheter i andre kontekster enn den jeg selv har undersøkt (Tjora, 2021, s. 267). Det kunne til eksempel ha vært om mine forskningsspørsmål ble benyttet av en annen forsker, eller ble stilt til andre informanter. Med dette masterprosjektet har jeg hatt et ønske om å utvikle en dypere innsikt i hva lærere som allerede arbeider ute i skolen har av forståelse for fenomenet danning. Med bakgrunn i mine informanters svar kan jeg ikke trekke slutninger som gjelder «lærere generelt», og deres mening om fenomenet. Det kan også være at mine informanter ville gitt andre svar på spørsmålene om de var stilt i en annen kontekst eller på et annet tidspunkt. I min masteroppgave er derfor ikke

generalisering et mål i seg selv. Noe jeg derimot kan ta med meg, er andre læreres erfaringer og refleksjoner, som jeg med sannsynlighet vil kunne dra nytte av i situasjoner jeg kan komme til å møte som nyutdannet lærer.

### 3.5 Ethiske refleksjoner

«Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer" (Forskningsetikkloven, 2017, §4). Ethiske refleksjoner inngår i alt arbeid med masterprosjektet. Innenfor kvalitativ forskning handler det om å være bevisst hvordan man ivaretar andres personvern, og dermed hvordan forskningen og resultatene kan virke inn på deltagerne i prosjektet (Cohen et al., 2017, s. 112). I arbeidet med mitt masterprosjekt har jeg benyttet meg av NESH (2021) sine retningslinjer for etisk forskningsarbeid. Forskningsetiske vurderinger foregår både i forkant, underveis og etter gjennomføringen av forskningsprosjektet. Her vil det redegjøres for et utvalg forskningsetiske refleksjoner.

I de forskningsetiske retningslinjene heter det at «det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s. 18). I planleggingsfasen av mitt prosjekt søkte jeg godkjenning til å gjennomføre prosjektet hos NSD. NSD er Norsk senter for forskningsdata. Gjennom søknaden mottok de informasjon om mitt prosjekt, og hvilke planer jeg hadde lagt for å ivareta informantenes personvern. Etter å ha fått godkjennelse fra NSD ferdigstilte jeg et informasjonsskriv med samtykkeskjema som ble sendt til informantene. Dette ligger som vedlegg nr.2. Her ble de blant annet informert om sin rett til å alltid kunne trekke sin deltagelse fra prosjektet, og at deltagelsen skulle være frivillig og anonym. Et slikt samtykke kalles informert samtykke, og skal bidra til å ivareta informantenes frihet og selvbestemmelse (Cohen et al., 2017, s. 122). Da jeg møtte informantene for gjennomføring av intervjuet, gjennomgikk vi samtykkeskjemaet og informasjonsskrivet. Samtidig informerte jeg informantene om hvorfor jeg hadde valgt dette temaet for mitt forskningsprosjekt, og hvilken rolle jeg ville ha i intervjuet. Videre ble det informert om hvordan lydopptaket skulle gjennomføres, hvordan lydfilen ble passordbeskyttet, at transkriberingene ble lagret på en sikker server gjennom USN, og ville slettes umiddelbart etter gjennomføring av prosjektet. Dette samsvarer med retningslinjen «Forskningsdata og annet forskningsmateriale skal lagres og deles forsvarlig» (NESH, 2021, s.25). I forskningsprosjekter hvor det benyttes intervju som metode er mye av etikken knyttet opp mot presentasjonen av innsamlede data (Tjora, 2021, s. 187). I de forskningsetiske retningslinjene står det at «Forskere må sikre at anonymitet er ivaretatt hvis det er avtalt, eller hvis andre hensyn tilsier

det» (NESH, 2021, s. 22). Underveis i studien har jeg gjort vurderinger tilknyttet om noe av datamateriale jeg benytter vil kunne spores tilbake til deltagerne, eller på noen måte kunne skade deres omdømme (Kvale et al., 2015, s. 97). Informasjon som vil kunne gjøre det mulig å gjenkjenne informantene er utelatt fra prosjektet. Informantene er også anonymisert gjennom fiktive navn.

## 4 Funn

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvordan lærere i skolen forstår begrepet og fenomenet danning, og sitt tildelte dannelsesansvar. Jeg intervjuet fire informanter, og stilte spørsmål som skulle skape refleksjon rundt dette tema. I dette avsnittet vil jeg presentere noen utvalgte funn jeg har gjort gjennom den tematiske analysen av det innsamlede materialet. Jeg har valgt å redegjøre for funnene med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Jeg tar først for meg et forskningsspørsmål. Her trekkes det frem noen relevante tema innenfor spørsmålet, og vises til noen tilhørende funn. Videre tar jeg for meg et nytt forskningsspørsmål og følger den samme strukturen.

### 4.1 Hvordan forstår lærere begrepet danning?

Bakgrunnen for dette forskningsspørsmålet er at jeg ønsket å forstå hvordan begrepet danning fremtrer for lærerne jeg intervjuet. Jeg stilte spørsmål vedrørende informantenes definisjon av begrepet, og om de er bevisste hva som ligger til grunn for sin egen forståelse. Flere nevner læreplanene, og hvordan disse har påvirket begrepsforståelsen. Alle informantene har utdanning fra en annen enn gjeldene læreplan. Noen forteller at begrepsinnholdet har endret seg gjennom årene. Under presenteres noen funn knyttet til informantenes forståelse av begrepet danning.

#### 4.1.1 Tema 1: **Oppdragelse** - «Å ruste barna for fremtiden».

Intervjuene viste at samtlige informanter så en sammenheng mellom danning og oppdragelse. Det er enighet om at hvordan elevene blir oppdratt kan påvirke hvordan de møter utfordringer på skolen. Deres oppdragelse knyttes derfor både eksplisitt og implisitt opp mot danning. Noen informanter bruker begrepet «oppdragelse» eksplisitt, mens andre viser til eksempler på oppdragelsesidealer som for eksempel folkeskikk. Alle informantene forteller noe om hvordan oppdragelse kan påvirke hvordan elevene møter utfordringer på skolen, eller sagt med andre ord; de erfaringene elevene har med seg hjemmefra vil påvirke møtet med nye erfaringer på skolen.

Da Lene ble stilt spørsmålet «Hvordan forstår du begrepet danning?» svarer hun først kontant.

*Det første jeg tenker på er jo oppdragelse.*

Senere forklarer hun at når vi forstår danning som oppdragelse, så kan vi se på hvilke oppdragelse elevene kommer med til skolen, og hvordan det kan påvirke mulighetene elevene har for danning på skolen. Lene understreker at hun ikke er hjemme hos familiene, og derfor ikke kan si noe om hva som foregår der, men at hun gjennom erfaringer fra skolen kan tenke seg til hvordan oppdragelsen hjemme foregår.

*Vi ser jo foreldre i aksjon på skolen, men vi har jo ikke hele bildet. Allikevel ser vi jo at foreldre ofte ikke klarer å stå i avgjørelsene. At det er liksom blir sagt «nei, nei, nei, nei» også « ja» til slutt, og da blir det et «kræsjmøte» på skolen. Fordi her står vi i avgjørelsen. Så ja, da blir det jo en utfordring med danning i skolen da. Fordi vår oppdragelse ikke er helt på linje med hjemmene lenger.*

Anja deler lignende erfaringer, og forteller om at barn i denne generasjonen ofte har en kontroll over foreldrene sine. Hun forteller at dette kan handle om hvordan oppdragelsen på hjemmefront er blitt endret.

*(...) I min ideelle verden ønsker jeg at foreldrene hadde tatt over litt mer makt over ungene. Jeg ser det for eksempel på butikken. Ligger unger og griner fordi de ikke får akkurat det de vil, også sier mamma «jamen da får jeg lage tre forskjellige middager da». Altså da har du på en måte bomma litt. For da blir man dumsnill. Man skal imøtekomme barn og behov, for all del, man skal se barna, men de ser dem i hjel.*

Ole bruker ikke begrepet oppdragelse eksplisitt, men forteller om hvordan miljøet man vokser opp i kan være med å forme hvem man blir som menneske. Han trekker frem at foreldre har et særlig ansvar allerede i ung alder for å forberede barna sine, slik at de kan håndtere motgang i fremtiden.

*Hvis det blir sydd puter under armene, og veien foran dem alltid blir måkt, så blir det veldig lett å gå der. Da får de aldri testet, eller utviklet utholdenheten sin.*

Videre fremsto det for meg som at han forsto danning som noe som kan handle om folkeskikk, og stiller selv spørsmål om man kan måle danning ut ifra hvor høflig et barn er. Han stiller også spørsmål til hvilken del av oppdragelsen som skal være lærerens ansvar.

*Jeg som lærer skal jo oppdra jeg og, men er det min jobb å passe på at elevene ikke banner for eksempel?*

#### 4.1.2 Tema 2: **Fellesskap** – «Å være en del av en helhet»

Et annet funn som fremkom gjennom intervjuene var at flere informanter knytter danning til det å forstå hvilken rolle man skal ta som del av et fellesskap. I dette problematiseres også hvilket ansvar man står ovenfor, og hvilken kompetanse man må inneha for å kunne lykkes. Dette blir ytret på ulike måter, og kommer frem gjennom flere eksempler fra informantene.

Ole forteller at noe av det første han tenker på når det kommer til dannelsesbegrepet er at det skal gjøre elevene ansvarsbevisste.

*En av de første tingene som slår meg er kanskje å gjøre elevene ansvarsbevisste. At de får en tilhørighet, og at de er en del av et samfunn, og at de må bidra (...). Å lære hvordan man samarbeider, jobber sammen, og bidrar i fellesskapet, det er noe av det første som slår meg med danning.*

Han viser videre til at et av skolens mål gjennom overordnet del av læreplanen er å danne elever til å bli demokratiske borgere i vårt samfunn.

*(...) Barna våre skal bli demokratiske borgere i samfunnet vårt, og da tenker jeg at danning er en viktig del av det. At de skal lære seg å delta, å være en del av fellesskapet, og hvor viktig det er at vi opprettholder demokratiet og at vi jobber sammen i samfunnet. Vi hjelper jo hverandre, og man må ta del i det, og man må ta ansvar. Og det med å ta ansvar kan man koble til flere ting. Ansvar for egen læring, ansvar for å ta vare på de rundt deg (...), vi må ta vare på klimaet vårt, miljøet vårt, ja ansvar inngår i det også? Det er masse som kan trekkes inn her.*

Lene forklarer også viktigheten av at barna må lære seg å være en del av et fellesskap. Hun forteller om sin opplevelse av hvordan barn som begynner i førsteklasse kan ha et selvsentrert fokus.

*De må på en måte lære seg å omgås andre, det å være en del av helheten. For mange 6 åringer er det en nesten uoverkommelig oppgave å lære seg, å ikke være sentrum av universet liksom, det krever veldig mye øving for mange.*

Tina legger vekt på utvikling av sosial kompetanse som en del av dannelsesprosessen hos individet. Hun forklarer hvordan dette skjer gjennom å bli kjent med seg selv i møtet med andre mennesker.

*Samhandling skjer på en måte i alle relasjoner. I barnehagen, klassesammenheng, med lærere og med andre foreldre. Jeg tenker at dannelse handler om sosialkompetanse, at du skjønner hvem du er i disse situasjonene. Også kunne jeg sikkert tenkt ganske mye mer om det, men det handler om hvordan man til enhver tid oppfatter seg selv i situasjonen. (...) Du får erfaringer som du har med deg videre i møter med andre. Det er jo deg selv i samhandling med andre, den dannelsen, altså det må jo være det som bygger deg til å være den du er, og legger grunnlag for din reise fremover.*

Anja trekker eksplisitt linjer mellom danning og det å være en del av et fellesskap. Hun trekker frem eksempler på kompetanse man må inneha for å kunne forstå spillereglene, og hva som forventes når man skal fungere i et samfunn.

*Danning for meg blir egentlig det helhetlige mennesket, alt elevene skal lære utenom bare fag. Det å forholde seg til hverandre, å være en sosial del av samfunnet vårt. Lover og regler, kulturelle forskjeller, kultur, det å bli et «gangs menneske» som det het i den gamle læreplanen. Så det er danning på en måte. Du skal bli et menneske som skal fungere i et samfunn.*

#### 4.1.3 Tema 3: **Endret begrepsinnhold** - «Å være et gangs menneske»

I spørsmål om hvordan informantene definerer begrepet danning trekker de frem at en konkret definisjon er vanskelig, ettersom begrepet er så vidt. Informantene er enige om at et samfunn i endring krever revidering av begrepsforståelsen. De er derimot ikke sikre på hvorvidt begrepet i seg selv har endret innhold, eller om det kun er veien for å nå målet som er i endring når samfunnet endres.

Lene forteller at danning har vært et mål i alle år. Hun viser til tidligere læreplaner som brukte begrepet «gangs menneske» for å beskrive det Lene mener at nå heter danning. Hun sier at målet med danningen er likt som før, men at det gjennom tidene er blitt brukt ulike ord for denne prosessen.

*I en tidligere læreplan sto det noe om at vårt mandat var å gjøre barn og unge til gangs mennesker. Det handler jo om det samme som nå, at de skal lære seg å bli mennesker som kan fungere i et samfunn. Dette er jo en del av det vi nå kaller for dannelse. Det er jo bare nye ord. (...) Etter hvert som man blir litt eldre, så ser man jo på en måte at det går i en sirkel. Vi kommer tilbake igjen til start. For det er jo de samme tinga som skal læres, og ønsket er jo å få til et samfunn hvor folk fungerer sammen. (...) Jeg tror forståelsen av begrepet er det samme, men at det som har endra seg er resultatet, målet.*

Anja forteller at danningen i seg selv har forandret seg. Hun forteller om hvordan elevenes muligheter til å finne egne veier, og kunne utvikle seg selv, individuelt, har blitt mer utbredt. Hun viser til eksempler på hvordan dette har endret seg gjennom tidene.

*Danning i seg selv har forandret seg, helt klart. (...) Før var det veldig viktig å få en god utdanning, en trygg jobb, en familie på fire, stasjonsvogn og hele den regla der. Heldigvis er det ikke sånn lenger. Nå kan du gå andre veier. Du skal jo finne deg. Og du skal respektere at andre tar andre valg. I min klasse har jeg helt sikkert både en kommende snekker, rørlegger, bussjåfør og akademiker. Alle typer mennesker. Og sånn var det jo egentlig ikke før. Heldigvis har det skjedd en endring. Og alt dette er jo også danning. At alle skal få utvikle seg individuelt.*

Tina beskriver hvordan danning på skolen ser ulikt ut nå, sammenlignet med hvordan det var før. Hennes eksempler viser hvordan danning i dagens samfunn skal fremme egne meninger og refleksjoner hos elevene.

*Det går jo ikke an å ha skole uten danning. Men for 200 år siden så kunne du jo kanskje gå på skolen uten å nødvendigvis dannes, for da var du «underdanning». Da hadde du ikke egne*



*meninger, du fikk ikke si imot læreren, altså du tenkte ikke selv, du bare utførte noe. Dette var i gamle dager da. Nå er vi jo kanskje helt på andre siden av pendelen. (...) Jeg tror mange i dag er flinke til å la ungene være med å diskutere. Kanskje ikke alltid medbestemmelse, men i hvert fall medrefleksjon, å kunne delta, at elevene får en følelse av at de har vært med å bestemme eller uttale seg om noe.*

## **4.2 Hvordan arbeider lærere med danning i skolen?**

Bakgrunnen for dette forskningsspørsmålet var å få informantene til å reflektere over hvordan danning som fenomen forekommer og skjer i skolesammenheng. Er informantene bevisste hva som er danning i løpet av en skoledag, og hvordan tilrettelegger de for å lykkes med det? Er det satt av timeplanfestet tid til danning, eller er danning noe som skjer når man minst venter det? Er danningen passiv eller aktiv? I funnene gis det eksempler på hvilke metoder informantene benytter seg av for å fremme danning i skolesammenheng. Det reflekteres også over om denne danningen alltid er planlagt, eller kan skje spontant. Funnene viser at lærerne ser danning som en hendelse eller aktivitet, og ikke kun som et begrep.

### **4.2.1 Tema 1: Erfaringer – «som grunnlag for utvikling av ny kunnskap»**

Informantene forteller om hvordan elevenes egne erfaringer ofte er sentrale i dannelsesprosesser på skolen. I eksemplene viser de til ulike metoder de benytter seg av, og illustrerer med det hvordan elevenes egne erfaringer er viktige i prosessen. Flere informanter forteller om hvordan de benytter seg av elevenes tidligere erfaringer som utgangspunkt for samrefleksjon. Disse erfaringene benyttes også for å løse nye problemer, eller som grunnlag for utvikling av ny kunnskap. Gjennom lek, samtaler og rollespill blir det tilrettelagt for at elevene utvikler erfaringer de kan dra nytte av i nye situasjoner.

Tina forteller om hvordan det å reflektere over erfaringer man har gjort seg, vil kunne forberede en på hvordan man kan møte en lignende situasjon ved en senere anledning.

*Noen ganger får vi kjedelige erfaringer, og det er helt naturlig. Erfaringer kan jo også være gøy, triste, morsomme. Også skal man jo ha med seg de og reflektere over hva som har*

*skjedd og hva man kan gjøre neste gang man kommer i møte med en sånn situasjon, og det bruker vi mye tid på.*

Videre forteller Tina at hun forsøker å ta tak i de erfaringene som sitter friskt i minne for elevene. Hun ønsker å benytte seg av eksempler som elevene selv har opplevd, ikke kun forestillinger fra for eksempel lærebøker. Hun viser til hvordan de i hennes klasse har snakket om spilleregler for friminutt.

*I mitt klasserom er det lavterskel for å snakke om helt naturlige ting som skjer. Vi trenger ikke lese om situasjoner fra boka hvis vi har helt flotte eksempler fra hverdagen vår. (...) For eksempel før et friminutt. «hvordan kan vi hjelpe hverandre slik at dette blir et bra friminutt?». Da svarer de for eksempel «vi skal overse hvis noen tøyser», «vi skal la være å diskutere når dommeren har dømt», «vi har jo tross alt bare 15 minutter». De reflekterer godt selv. Men så, når de ikke har gjort som de avtalte på forhånd, så er de veldig gode til å se det etterpå. «Åh, der gjorde jeg ikke det jeg sa jeg skulle istad. Det burde jeg ha gjort, da hadde det gått bedre».*

Ole forteller om hvordan man kan bruke rollespill eller andre fiktive historier som metode for å gi elevene erfaringer med situasjoner de kanskje ikke har stått i før, eller som det er sannsynlig at de vil kunne møte på senere i livet. I dette eksempelet lærer elevene om urettferdighet.

*Rollespill for eksempel, eller utgangspunkt i en case eller en «story» som elevene skal utforske sammen. Elevene blir tildelt fiktive roller de kanskje ikke har tenkt så mye over før. Et «enkelt» eksempel er å gi halve klassen kake, mens den andre halvparten ikke får. Når de selv får kjenne denne urettferdige fordelingen på kroppen, og setter ord på disse følelsene, så er det kanskje lettere å koble slike følelser og tanker rundt urettferdighet til andre situasjoner hvor de selv erfarer, eller er vitne til urettferdig fordeling?*

Lene forteller hvordan hun på småskolen bruker lek som metode for å gi elevene erfaringer de kan bygge videre på i det virkelige livet.

*I de minste klassetrinna så trengs det øving. Metoden vi bruker er lek, men gjennom leken så kan vi øve oss på å vente på tur, øve på å stå på rekke, øve på å være en del av et lag eller en gruppe. Og det er jo noen slags forberedelser til det å være en del av et samfunn i livet. (...) De har jo helt klart øvd på dette i barnehagen også, så de kommer jo litt forberedt til skolen.*

Hun forteller videre om hvordan man også hos de eldre elevene «øver» på ulike scenarioer, som kan forberede på fremtiden.

*På mellomtrinnet erfarer man ofte at det kan bli konfliktfylt mellom gutter og jenter for eksempel. Det å forstå hverandres ulikheter og særegenheter, og respektere det, det er noe som ofte skjer sånn i overgangen til mellomtrinnet. Vi øver jo hele tiden på å respektere hverandres ulikheter. Også det å lære seg at rettferdighet ikke alltid betyr at noe skal være likt. Det er en viktig del av dannelsen.*

#### **4.2.2 Tema 2: Aktiv eller passiv danning?**

Informantene forteller om hvordan danning skjer gjennom skolehverdagen. Noen viser til eksempler på bestemte aktiviteter eller tiltak som gjennomføres for å aktivt fremme danning hos elevene. Andre eksempler fra informantene peker på danning som skjer mer spontant, kanskje uplanlagt eller passivt.

Ole forteller om danning som et hovedmål han alltid har i bakhodet.

*Man tenker jo på det litt her og litt der, danning. Jeg har det i bakhodet, det er et av hovedmålene som vi skal frem til. Men veien dit er jo på mange måter. Det blir kanskje feil å kalle prosessen «passiv», men samtidig så er jo en «passiv effekt» av mye av det vi gjør at de blir danna.*

Han viser også til eksempler på danning i skolen som er mer konkretisert, og bestemt gjennom mål for en konkret time, eller prosjekter de deltar i.

*Vi bruker jo for eksempel SMART oppvekst, som handler mye om livsmestring. Danningen går jo veldig i hop med det tenker jeg. Denne skolen er veldig gode på akkurat det. Andre mer konkrete ting vi gjør er jo å ha klasseregler, følge et køsystem, rullere på å være ordnelselever eller gå ut med søppelen.*

Anja forteller om et helt bevisst tiltak hun gjorde i første klasse med sine elever. Hun forteller om overgangen mellom barnehage og skole, og hvordan hun de første to månedene bruker tiden på å forberede klassen sin på hva de vil møte i skolen de neste mange årene.

*Barnehagen gjør en kjempegod jobb på forberedelser til skole, men barnehageliv og skoleliv er to så vidt forskjellige ting, selv om vi gjerne skulle ønske det var nærmere. Når du først begynner på skolen er det mye som må på plass før læring av fag kan skje. Jeg er jo av den formening om at læring kun kan skje hvis du føler deg trygg. Står godt i klasserommet, føler deg trygg, sitter godt på stolen din. De første to månedene gjorde vi ikke tradisjonelt skolearbeid, kun sosialtrening og etablering av erfaringer de behøver for å være skolebarn. Vi begynte faktisk ikke med tradisjonell bokstavinnlæring før i oktober.*

Lene forteller om eksempler på både planlagte og uplanlagte læringssituasjoner som begge kan føre til danning.

*Vi bruker jo bevisst metoder som å samtale, modellering, ha rollespill osv. Så det kan man jo kalle målrettet. Men det er jo mye som ikke nødvendigvis er planlagt, og det er jo en kontinuerlig del av jobben. Man vet jo ikke alltid hvilke situasjoner som plutselig dukker opp. De situasjonene har vi ikke timeplanlagt, men kan jo mange situasjoner fremme danning minst like godt.*

Hun problematiserer videre skillet mellom det å danne eller utdanne, og om det hun kaller «faglig opplæring» egentlig eksisterer uten å integrere danning.

*Du kan jo drive med danning, uten at det behøver å være utdanning. Du kan jo jobbe med mellommenneskelige relasjoner, uten at det nødvendigvis er noe faglig opplæring i det. Men det er verre motsatt. Å drive utdanning uten danning, fordi det, i hvert fall med tanke på den*

*nye læreplanen da, hvor det skal være en del av hvert fag egentlig, eller egentlig en del av alt.*

### **4.3 Hva inngår i lærerens ansvar for danning av elevene?**

I intervjuet stilte jeg informantene spørsmål knyttet til hvilket ansvar de mener at lærere har for elevenes danning. Under presenteres noen relevante funn som viser litt av hva lærere mener er utfordringer med det ansvaret de har nå, og hvordan ansvaret ideelt skulle vært fordelt.

#### **4.3.1 Tema 1: Samarbeid – «for barnets beste»**

Samtlige informanter forteller om at dannelsesansvaret er delt, og at oppdraget løses best gjennom samarbeid mellom de ulike dannelsesarenaene. Gjennom funnene kommer det frem at foreldre har et særlig ansvar, men at også skolen og de andre arenaene barn befinner seg på har et delansvar for danningen.

I spørsmål om hvem Tina mener er ansvarlige for elevenes danning svarer hun:

*Jeg vet ikke om jeg tørr å skille på det. For det er jo alltid foreldrenes ansvar. Foreldre er jo ansvarlig for egne barn. Vi er jo ansvarlig for opplæringa, så det er jo et godt samarbeid om barnets beste som er det idealistiske.*

Anja forteller at lærernes ansvar har økt de siste 20 årene. Hun sier at dette går på bekostning av tid til undervisning.

*Jeg synes skolen har fått et enormt ansvar i forhold til hvordan det var for 20 år siden. Da hadde jeg ansvar for opplæringen. Hadde dette vært 20 år siden så hadde vi ikke godtatt alt det vi gjør nå. Vi hadde jo bare sagt at dette er ikke mitt ansvar. Så danning er jo blitt, ja, jeg veit ikke, vi har fått mye mer ansvar enn hva vi kanskje burde ha. Og vi ser det jo, det blir mindre tid til undervisning da.*

Lene beskriver ansvaret for danningen som et naturlig samarbeid. Hun viser til eksempler på at mye av dannelsen elevene får hjemme på bør utprøves på en sosial arena. Da skolen er en felles arena som elevene bruker mye tid på, så blir det naturlig at også lærerne tar del i dette ansvaret.

*Jeg tenker det er naturlig at det er et samarbeid, akkurat som det alltid har vært med annen type danning, så er dette jo bare en del av den moderne verden. Jeg synes ikke det er så unaturlig at skolen har en del av det ansvaret for det, men hovedansvaret ligger jo i hjemmet, det tenker jeg at det har det alltid gjort. Men de tilbringer nå en gang mye tid på skolen, og det er der de har den sosiale arenaen de får øve seg på, så jeg synes jo det er naturlig at skolen har et ansvar der.*

Ole forteller om et eksempel på hvordan lærere og foresatte på hans skole har samarbeidet om et prosjekt. Det ble inngått et samarbeid mellom foreldre og lærere, om å forsøke å minske stygg språkbruk. Avtalen var at hvis elevene tre ganger hadde sagt noe upassende ville elevene selv måtte ringe hjem å fortelle de foresatte om hva slags språkbruk de hadde hatt på skolen.

*Skolen hjalp jo til med å passe på at elevene hadde folkeskikk. Vi tok tak i språkbruken, og hvis vi hørte banning tre ganger, så måtte elevene ringe hjem å fortelle hva de hadde sagt (...). Det funka skikkelig. Vi merker fortsatt forskjell, selv om det er over et år siden vi igangsatte prosjektet.*

Ole forteller også om hvordan dette prosjektet ikke kun hjalp med språkbruken, men også gav elevene en erfaring med at det kunne lønne seg å oppføre seg, ettersom det fikk konsekvenser for de som ikke gjorde det.

*Det fikk jo også ringvirkninger. Og det var nok litt fint for de som aldri sier noe stygt. For de så jo at de som ikke fulgte reglene for språkbruk på skolen heller ikke slapp unna med det. Det fikk liksom en konsekvens. Det tror jeg var fint for dem å se, og en viktig erfaring. Altså for de som sjeldent gjør noe galt.*

### 4.3.2 Tema 2: **Den digitale arenaen** - «en utfordring som er kommet for å bli»

Et interessant funn er at alle informantene selv trekker frem utfordringer knyttet til ansvar for danning på digitale plattformer. Dette uten at noen av mine forberedte spørsmål nevner noe om den digitale arenaen. Informantene forteller blant annet at det er vanskelig å vite hvem som skal ta ansvar på den digitale arenaen fordi hverken foreldre eller lærere klarer å henge med på utviklingen som skjer der.

Lene forteller om sitt syn på læreres ansvar for digital danning. Hun argumenterer for at vi har et stort ansvar for dette nå som digitale ferdigheter er blitt en del av de grunnleggende ferdighetene man skal lære på skolen.

*Jeg tror nok skolen faktisk har et ganske stort ansvar. Det digitale er jo nå blitt en del av de grunnleggende ferdighetene i skolen. Digitale ferdigheter er jo en av fem grunnleggende ferdigheter som skolen har ansvar for opplæring i, så da tenker jeg at skolen nå har fått et ganske stort ansvar i forhold til danning der også. (...) Utfordringen er at mye av det vi skal prøve å oppdra til foregår utenfor skolen. Det er hjemme de får prøvd det ut, og ser om det fungerer det vi forsøker å lære bort. I forhold til den digitale verden.*

Anja uttrykker at hun synes den digitale danningen tar for stor plass i skolehverdagen. Hun mener det digitale ansvaret er noe lærere har fått i tillegg til alt det tidligere ansvaret.

*Det blir jo en del av danningen som vi ikke hadde før. Før hadde vi andre utfordringer, men denne er kommet i tillegg. Den er liksom ikke blitt byttet ut med noe. Og enda viktigere – den er kommet for å bli. Vi står for stor del av nettvett opplæringen, for det gjør faktisk ikke de foresatte skikkelig. Ekstremt mange får et sjokk når vi forteller historier og viser eksempler på hva som skjer på nett. (...) Det har blitt for mye digitalt. For mye av det som skjer digitalt på fritiden og hjemme drar de med seg på skolen. Det resulterer i at vi får mindre tid til det vi egentlig skulle. Vi skal jo både utdanne og danne mennesker på skolen, men når danningen overtar utdanningen, da blir det vanskelig.*

Tina mener det bør være en selvfølge at foreldrene engasjerer seg mer i hva som foregår på de digitale plattformene.

*Det er jo en selvfølge at foreldre bør være mer kobla på hva barn gjør på nett, det viser all forskning. Men vi merker det godt på skolen hvertfall, at foreldrene har ikke sjans til å henge med.*

Videre forteller Tina at også hun som lærer har mye å gå på når det kommer til kompetanse innenfor den digitale verden. Hun sier at hun selv, og flere med henne, kanskje har feilet når det gjelder hva «digitale ferdigheter» egentlig betyr.

*Digitale ferdigheter likestilles med de andre grunnleggende ferdighetene. Jeg tror vi har feilet på hva den «digitale ferdigheten» egentlig betyr. Hva de faktisk skal læres i. Og jeg har ikke noe fasit på det, men jeg tenker jo at jeg i hvert fall ikke er en god nok lærer innenfor digitale ferdigheter. (...) I 2016 tok jeg et sånt «Web.2.0 kurs», bare 7,5 studiepoeng tror jeg, men det var kjempenyttig. Handlet om personvern, hva som er lov og ikke lov på nett osv. Det burde vært en selvfølge at alle lærere gjennomfører slike kurs. For vi henger ikke med. Vi skjønner det ikke godt nok.*

Ole forteller at han kjenner på et ansvar for hvordan elevene hans oppfører seg på nett.

*Jeg føler på en måte at jeg har et ansvar for å lære elevene mine hvordan de oppfører seg på nett også. På en måte litt nettvett, fordi folk er så frekke med hverandre online. Det virker som at når det er en skjerm foran deg istedenfor et ansikt, så glemmer du helt at det er et annet menneske som sitter på den andre siden av skjermen og tar imot alle de stygge meldingene du sender.*

Han forteller også om utfordringene ved den digitale arenaen, som er vanskelig å holde oversikt over. Hans tanke er at alle voksne bør ta et større ansvar for hva som skjer digitalt.

*Den digitale arenaen er vanskelig, sant. Der har ikke vi voksne like god kontroll, og det oppleves nesten som et «fritt frem» miljø, som er vanskelig å holde oversikt over. Så der burde vi vært mer. Det burde inngått mer i alle voksnes ansvar, tenker jeg.*



## 5 Diskusjon

I dette kapittelet ses funnene fra kapittel fire i sammenheng med det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven, profesjonsfaglige vurderinger og erfaringer. Funnene vil i denne sammenhengen brukes til å problematisere og utdype det som allerede er forankret gjennom det teoretiske fundamentet. Dette vil gjøres med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og temaene som kommer frem i kapittelet om funn.

### 5.1 Hvordan forstår lærere begrepet danning?

#### 5.1.1 Oppdragelse

Det første forskningsspørsmålet handler om hvordan lærere forstår begrepet danning. Innforstått vil deres forståelse av begrepet også påvirke hvordan de mener danning skjer på skolen (fenomen), og hvordan de forstår sitt tildelte dannelsesansvar. Informant Lene forteller at det første hun tenker på når hun hører dannelsesbegrepet er oppdragelse. I en historisk sammenheng synliggjøres det at oppdragelse også har vært viktig i utviklingen av dannelsesbegrepet. Det greske paideia var først og fremst et oppdragelsesideal, men utviklet seg senere til å gjelde en utvikling eller oppdragelse av alle mennesker, uavhengig av alder (Solerød, 2012, s.13). Begrepet oppdragelse er synlig også i læreplanen. Her brukes det for å illustrere hvordan foreldres oppdragelse kan påvirke elevenes læring, danning og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Oppdragelse er altså ikke presentert som en del av danningen, men som noe som kan påvirke danning. Av informantene ses oppdragelse som en del av danningen, ikke kun som en faktor som påvirker danningen. Dette er synlig for eksempel gjennom at en av informantene trekker frem oppdragelse som det første hun tenker på når hun hører begrepet danning.

I læreplanen rettes fokuset mot hvordan skolen kan «dra nytte» av den kunnskapen foresatte har om egne barn, og hvordan dette kan bidra til utvikling i skolen. Flere av informantene ser sammenhengen mellom skole og hjem slik den nevnes i læreplanen, men eksemplene de bruker kommer ikke med positive fortegn. Lene forteller blant annet om hvordan skolene og foreldrene ikke lenger har den samme oppdragerstilen og sier at «vår oppdragelse ikke er helt på linje med hjemmet lengre». Anja deler dette synspunktet, og understreker at man som foreldre selvfølgelig skal se barnet, og dets behov, men at noen tenderer til å se barnet litt for mye, «de ser dem i hjel». De sentrale perspektivene jeg i denne masteroppgaven benytter, belyser også på hver sin måte hvordan oppdragelse henger sammen med danning. I Deweys perspektiv på danning finnes en

tanke om at den eldre generasjonen skal formidle holdninger, vaner og praksiser over til den yngre generasjonen (Sætra, 2021, s. 336). Her finnes det likheter hos Klafkis materiale danningsteori som forklarer hvordan innholdet i kulturen, i denne sammenhengen vaner, praksiser og holdninger, kan overføres til barnet gjennom deltagelse i kulturen (Klafki, 1965, s. 28). Et slikt syn ligner oppdragelse. En god oppdragelse vil være fordelaktig også for å lykkes med sosialisering. På skolen vil det for eksempel være vanskelig å bli en del av et fellesskap hvis man oppfører seg dårlig. Av Biesta trekkes skolen frem som en av de viktigste sosialiseringsinstitusjonene. Denne sosialiseringprosessen skjer gjennom formidling av normer og væremåter, samt gjennom hvordan tradisjoner og praksiser kommuniseres (Biesta, 2017, s. 94). Oppdragelse kan ses som en del av danning gjennom de sentrale perspektivene som alle viser noe om hvordan formidling av innholdet i en kultur overføres til eleven.

### 5.1.2 Fellesskap

I læreplanens overordnede del står det «Elevene dannes i møte med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I tillegg til oppdragelse vektlegger også informantene at danning skjer sammen med andre, og ved å finne sin rolle i et samfunn. Lene uttrykker dette gjennom sitatet «De må på en måte lære seg å omgås andre, det å være en del av helheten». Ole forteller blant annet at danning skal gi elevene følelsen av tilhørighet til et samfunn. Han trekker frem at de gjennom danning kan utvikle en ansvarsbevissthet, slik at de får en tilknytning til samfunnet, og en forståelse av at alle må bidra for at samfunnet skal gå rundt. Disse tankene samsvarer med et av poengene læreplanen trekker frem som et mål med danningen, nemlig å forberede elevene slik at de blir ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Ansvarlige samfunnsborgere som mål for danning er heller ingen ny tanke, da det allerede i Paideia nevnes at et mål er borgere som bidrar positivt til utvikling av staten (Straume, 2013, s. 33). Tina og Anja forteller også om hvordan det å være en del av et fellesskap er et mål med danningen. De trekker begge frem utvikling av sosial kompetanse, som vesentlig for at elevene skal kunne finne sin plass i samfunnet. Tina sier blant annet «deg selv i samhandling med andre, den dannelsen, altså det må jo være det som bygger deg til å være den du er, og legger grunnlag for din reise fremover». En slik tanke samsvarer med grunntanken i sosiokulturell læringsteori. Her peker hun altså både på utviklingen av seg selv som subjekt, og hvordan denne utviklingen skjer i samspill med andre. Dette samsvarer med hvordan Dewey forklarer at mennesker lever sammen i et demokrati. Hans

forståelse er at vi mennesker lever sammen i fellesskap, og utvikler både oss selv og samfunnet gjennom å kommunisere med hverandre (Dewey, 1944). Dette harmonerer også med Vygotskijs tanke om læring som et resultat av individets samhandling i sine omgivelser (Vygotskij, 2001). Anja sier at danning handler om «det helhetlige menneske, alt elevene skal lære utenom bare fag». I dette inngår blant annet «det å forholde seg til hverandre, å være en sosial del av samfunnet vårt». Gjennom et av formålene med skolen, sosialisering, viser Biesta lignende tanker. Skolen skal ifølge Biesta lære bort mer enn ferdigheter og kunnskaper, som kan knyttes opp mot det Anja kaller «fag». Videre skal skolen være en sosialiseringsarena, med en ambisjon om å bevare blant annet det sosiale ved mennesket (Biesta, 2017, s. 94). Anjas uttalelse om danning av det «helhetlige menneske» kan også knyttes opp mot Klafkis kategoriale danningsteori som nettopp presiserer at en helhetlig forståelse av dannelsesprosessen må innebære både formal og material danning (Klafki, 1965, s. 53).

### 5.1.3 Endret begrepsinnhold

Historisk ser vi at forståelsen av begrepet danning har endret seg gjennom tidene, og at danning fortsatt er et begrep som defineres på ulikt vis (Straume, 2013, s. 29). Anja sier «danning i seg selv har forandret seg, helt klart». En av forandringene hun trekker frem er at før fokuserte man på å få «en trygg jobb, en familie på fire, stasjonsvogn og hele den regla der». Videre forteller hun at det heldigvis er skjedd en endring, og at man nå kan gå egne veier og utvikle seg individuelt. En slik tanke og egen utvikling samsvarer med et poeng fra overordnet del av læreplanen hvor det står at «opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Denne tanken er synlig også hos Biesta som ser subjektivering som et av skolens formål. Han mener en av interessene i utdanning bør være at elevene skal fungere som subjekter som aktivt handler og som tar egne valg (Biesta, 2017, s. 94). Tina forteller at en utvikling i skolen fremmer «medrefleksjon, å kunne delta, at elevene får en følelse av at de har vært med å bestemme eller uttale seg om noe». Hun viser til hvordan skolen før hadde underdanige elever som ikke tenkte selv, «bare utførte». Denne endringen er i tråd med Klafkis kritikk av danningsteoretisk objektivisme. Disse teoriene hadde som grunntanken at innhold blir overført til eleven, og at eleven funker som en slags oppbevaring for det de lærer, en tanke som er litt i samsvar med det slik Tina forklarte skolen før. Klafki kritiserer denne tanken, og mener at subjektet selv må tolke og gjøre seg opp en mening for å forstå innholdet han skal lære (Klafki,

1965, s. 29-30). Dette perspektivet på hva danningen kom spesielt til syne gjennom utviklingen av begrepet Bildung. I den historiske utviklingen av dette begrepet ble målet med danningen å bli et autonomt menneske med selvbestemmelse, fri vilje og moral, som ikke skulle hindres av ytre forhold (Straume, 2013, s. 36). Her synliggjøres det at idealmennesket i samtiden er det som avgjør hvordan dannelsesbegrepet forstås. Subjektifisering som et av skolens formål (Biesta, 2017), kan i denne sammenhengen forstås å være aktuelt fordi idealmennesket i dagens samfunn skal være selvstendig og stå opp for egne meninger.

## 5.2 Hvordan arbeider lærere med danning i skolen?

### 5.2.1 Erfaringer

Dette forskningsspørsmålet søker å belyse hvordan danning skjer i skolen. Informantene er enige om at det å tilrettelegge for at elevene får erfaringer de kan dra nytte av i nye situasjoner, er en viktig del av dannelsesprosessen på skolen. Dette er synlig også i læreplanen gjennom for eksempel at opplæringen skal bidra til å gi elevene erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Tina sier at erfaringer kan være både gode og vonde. Hun er opptatt av å tilrettelegge for at uavhengig av dette må man ta med seg erfaringen og «reflektere over hva som har skjedd og hva man kan gjøre neste gang man kommer i møte med en sånn situasjon». Et slikt perspektiv er i samsvar Deweys kontinuitetsprinsipp, som forklarer at elevenes tidligere erfaringer henger sammen med hva de erfarer nå, og hvordan de vil møte nye erfaringer i fremtiden (Dewey, 2015, s. 35). Dewey understreker at lærere må ha denne forståelsen med seg i planleggingen av aktiviteter som skal gjennomføres på skolen. Informantene viser alle at de har denne tanken med seg i planleggingen. Ole forteller at han søker å gi elever erfaringer gjennom for eksempel rollespill eller caser som de skal løse i fellesskap. Han knytter det selv til kommende erfaringer ved å si *«når de selv får kjenne denne urettferdige fordelingen på kroppen, og setter ord på disse følelsene, så er det kanskje lettere å koble slike følelser og tanker rundt urettferdighet til andre situasjoner hvor de selv erfarer, eller er vitne til urettferdig fordeling?»* Slike erfaringer kan bidra til at elevene får «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» som er et av skolens formål presisert i formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1). Lene forteller hvordan hun gjennom tilrettelegging for lek implementerer det at elevene må øve på å stå i kø, vente på tur, eller være en del av en gruppe. Hun trekker linjer til hvordan dette kan påvirke kommende erfaringer når hun sier at «det er jo noen slags forberedelser

til det å være en del av et samfunn». Et av skolens formål er ifølge Biesta å kvalifisere. I denne sammenhengen betyr det at kunnskap og ferdigheter gjøres tilgjengelig for elevene, slik at de i kommende situasjoner har kompetansen de behøver for å mestre noe (Biesta, 2017, s. 93). Slik kvalifisering kan gjelde både for faglige utfordringer, eller for «livet selv». Klafki anerkjenner deler av denne tanken, men understreker at det må ligge noen forutsetninger til grunne for at det skal lykkes. Han mener elever kan utvikle evner eller egenskaper innenfor et område, men at disse ikke nødvendigvis kan overføres direkte i møye med et nytt fagfelt (Klafki, 1956, s. 33-36). Innholdet fra tidligere erfaring må altså ha noen likheter med det eleven skal møte i en ny situasjon for at den skal kunne være overførbar.

### 5.2.2 Kan danning planlegges?

Et av funnene fra kapittel fire viser hvordan lærere snakker om planlegging av aktiviteter som skal virke dannende. Ole sier at han har planlagt og gjennomfører noen konkrete tiltak som kan fremme danning. Dette kan for eksempel være å «ha klasseregler, følge køsystem, rullere på å være ordenselever (...)». Han forteller også at danning ikke alltid kan planlegges, men at «en passiv effekt av mye av det vi gjør er at de blir danna». «Jeg har det i bakhodet, det er et av hovedmålene vi skal frem til». Klafkis kategoriale danningsteori ser på dannelsingsprosessen som todelt. Kulturinnholdet gjøres tilgjengelig for eleven, og eleven må være åpen for å tilegne seg kulturinnholdet (Klafki, 1965, s. 53). Denne forståelsen av danning belyser en utfordring ved å «planlegge» danning, nettopp fordi man uansett hvor godt planlagt en dannelsingsaktivitet er, ikke kan sikre at den som skal dannes, i denne sammenhengen eleven, er mottakelig for å tilegnelse. Dewey peker på noen av de samme utfordringene gjennom interaksjonsprinsippet (Dewey, 2015, s. 42). Dette går ut på at elevenes erfaringsutvikling påvirkes av både interne og objektive faktorer. I dette tilfellet er interne faktorer elevens forutsetninger for å kunne tilegne seg noe, og objektive faktorer hvordan miljøet rundt er tilrettelagt for at denne tilegnelsen skal skje. Som lærer må man altså forstå at uavhengig av hvor godt man tilrettelegger for de ytre faktorene, så vil indre forhold i eleven kunne påvirke om danningen skjer eller ikke.

Lene forteller at hun erfarer at også situasjoner som ikke er timeplanlagte kan fremme danning minst like godt som de som er planlagte. Sett i lys av Klafki og Dewey vil dette kunne handle om at elevene er subjektivt, eller internt mottakelig for tilegnelse, og vil derfor kunne dannes til tross for at de objektive faktorene ikke er planlagt. Det vil kunne oppstå situasjoner i miljøet rundt, altså i de

objektive faktorene, som kan bidra til danning til tross for at dette ikke er planlagt. Sosialiseringens formålet i utdanningen vil ifølge Biesta være en del av dannelsesprosessen som ikke alltid er like synlig på timeplanen (Biesta, 2017, s.94). Like fullt vil den kunne ha dannende effekt som et av skolens formål. Et eksempel på dette kan være sosialiseringen som skjer i friminutt, eller i andre samhandlingssituasjoner. Slike samhandlingssituasjoner kan også oppstå i den faglige opplæringen. En interessant problematisering er hvorvidt skille mellom danning og utdanning egentlig eksisterer. Lene forteller «*Du kan jo drive med danning, uten at det behøver å være utdanning. Du kan jo jobbe med mellommenneskelige relasjoner, uten at det nødvendigvis er noe faglig opplæring i det. Men det er verre motsatt. Å drive utdanning uten danning, fordi det, i hvert fall med tanke på den nye læreplanen da, hvor det skal være en del av hvert fag egentlig, eller egentlig en del av alt*». Et naturlig spørsmål å stille i en slik sammenheng er om dette skille mellom danning og utdanning egentlig kun eksisterer analytisk, altså når man analyserer en situasjon i forkant eller etterkant. I selve situasjonen, altså i det levde moment skjer danning og utdanning samtidig. I en mattetime hvor elevene skal regne med pluss og minus, vil denne faglige siden eksistere samtidig med at elevene samarbeider, får hjelp og anerkjennelse fra læreren og/eller føler mestring ved å få til noe nytt. Læreplanen er tvetydig i sin utforming av om skille mellom danning og utdanning egentlig eksisterer. De presiserer et skille ved at «skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag». Videre presiseres det dog at «De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre». En lignende sammenheng kan en se i Deweys forståelse av begrepet *education*. Integret i dette begrepet ligger både den norske forståelsen av utdanning og danning.

## 5.3 Hva inngår i lærerens ansvar for danning av elevene?

### 5.3.1 Samarbeid

Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvordan lærere forholder seg til ansvaret de er tildelt gjennom styringsdokumentene. I spørsmål om ansvar forteller Tina «(...)foreldre er jo ansvarlige for egne barn. Vi er jo ansvarlige for opplæringen, så det er et godt samarbeid om barnets beste som er det idealistiske». Dette er i samsvar med hva som står skrevet i overordnet del av læreplanen. Her står det at «foreldre og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Videre står det skrevet at skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativ og tilrettelegge for samarbeidet mellom skole og hjem. På bakgrunn av

dette kan det fastslås at det idealistiske med et samarbeid om barnets beste, slik Tina nevner, også kommer frem i styringsdokumentene, men at ansvaret for at samarbeidet ivaretas ligger hos skolene. Lene er enig i Tinas påstand om at foreldre bør ha hovedansvaret, men utdyper hvorfor hun mener skolen også bør ha et ansvar. «(...) De tilbringer nå en gang mye tid på skolen, og det er der de har den sosiale arenaen de før øve seg på». Dette kan ses i sammenheng med Deweys forståelse av demokratisk utdanning. Han mener skolen er en av de viktigste arenaene for utvikling av den demokratiske danningen. Sett i lys av Deweys tanker vil skolen være en arena det er naturlig for elevene å kunne utvikle seg på, fordi dette er et av stedene de vil kunne utvikle seg gjennom å kommunisere i et fellesskap, noe som igjen vil kunne fremme danning (Solerød, 2012, s.15). Et spørsmål som kan stilles til perspektivene om hvordan dannelsansvaret fordeles er hvorvidt det lar seg gjøre å definere dannelsansvaret uten å definere hva som inngår i forståelsen av danning. Det vil være vanskelig å pålegge noen et dannelsansvar hvis det ikke defineres hva som inngår i dette ansvaret. Hvis man som informantene trekker frem, mener oppdragelse er en del av danningen, vil det naturlig kunne trekkes linjer til foreldrene som ansvarlige for denne dannelsprosessen, da disse har «hovedansvar for oppdragelse og utvikling av sitt barn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Sett i lys av Biesta (2017) som trekker frem kvalifisering, sosialisering og subjektifisering som skolens tre formål, vil det derimot vanskelig la seg gjøre å utelukke at lærerne har et stort ansvar for danning. På lik linje vil en grunntanke om at danning skjer i et fellesskap, slik Dewey (1944) forklarer, medføre at ansvaret for danningen blir pålagt noen som kan tilrettelegges for fellesskap, for eksempel lærere i en klasseromssituasjon.

### 5.3.2 Danning i en digital arena

Et interessant funn i denne masteroppgaven er at alle informantene stiller spørsmål til hvem som skal tildeles ansvaret for den danningen som skjer digitalt. Et argument som gjentas blant informantene er at den digitale arenaen er et sted hverken skole eller foresatte har tilstrekkelig kunnskap om. Anja sier at den digitale arenaen er en ny dannelsarena for skolene «denne er kommet i tillegg, den er liksom ikke blitt byttet ut med noe annet». Ole forteller om den digitale arenaen som et sted de voksne ikke har like god kontroll, og at den digitale arenaen «oppleves nesten som et fritt frem miljø, som er vanskelig å holde oversikt over». Tina er enig med Ole, men utdyper at heller ikke foreldrene virker til å ha nødvendig kompetanse «Vi merker det godt på skolen hvert fall, at foreldrene har ikke sjans til å henge med». En slik problematisering utfordrer i

denne sammenhengen det læreplanen sier om at foreldre innehar «kunnskap som skolen kan dra nytte av i elevenes danning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Dette vil kunne påvirke samarbeidet mellom foreldre og skole, hvis ingen av partene har kompetansen som kreves for å følge barnas digitale utvikling. Det er en faktor som påvirker hvor godt lærerne og foreldrene vil kunne bistå med dannelsesprosessene som skjer digitalt.

Utviklingen av et refleksivt dannelsesbegrep har gjennom historien hatt noen felles trekk. Et av disse trekkene er at danningen skulle bidra med å utvikle egenskaper som ble anset som nødvendige i sin samtid (Straume, 2013, s. 30). I denne sammenhengen betyr det at danningen som skjer digitalt bør inngå i det dannelsesbegrepet som brukes i vår samtid. I sin kritikk av klassiske danningsteorier problematiserer Klafki lignende problemstillinger. Hvis fasiten på hvordan danning kan løses ligger i det klassiske, basert på et dannelsesbegrep utviklet lang tilbake historisk, hvordan skal samfunnet da kunne utvikle seg? Sagt med andre ord: Hvis løsningen på danning ble etablert før den digitale verden eksisterte, hvordan kan vi nå løse danning digitalt? Et løsningsalternativ kan være å gjøre som Universitets og Høgskolerådet (2011), nemlig å skille mellom ulike typer danning, og derfor definere digital danning som noe eget. Deres definisjon lyder:

*«Digital dannelse omfatter både kompetanse til å beherske og forstå de mulighetene som den digitale virkelighet representerer, så som bilder og språk og å "knytte selvet til verden", og å beherske utfordringer relatert til internett og virtuell kommunikasjon. Dette kan være fravær av mellommenneskelige relasjoner, og å skille mellom ytringsfrihet og personvern. Digital dannelse berører både det akademiske, etiske, kulturelle og demokratiske».*

En annen løsning er å integrere de digitale aspektene ved danning i det allerede eksisterende dannelsesbegrepet. Dette samsvarer med slik refleksive dannelsesbegrep utvikles (Straume,2013, s. 29), ved at danningen i et refleksivt samfunn skal bidra med utvikle utvalgte egenskaper som ses på som nødvendige i samtiden, altså i denne sammenhengen kompetanse på den digitale arenaen. Ut ifra informantenes utsagn fremkommer det at digital kompetanse er en slik egenskap. Dette gjenspeiles også i styringsdokumentene, ettersom «digitale ferdigheter» ble innført som en av fem grunnleggende ferdigheter skolen skal legge til rette for etter implementeringen av kunnskapsløftet 2006. «Disse ferdighetene er en del av kompetansen i fag, og nødvendig redskap for læring og utvikling» (LK06).

Lene forteller at skolen etter innføringen av digitale ferdigheter naturlig bør pålegges et større ansvar for den digitale danningen. «Digitale ferdigheter er jo en av de fem grunnleggende ferdigheter som skolen har ansvar for opplæring i, så da tenker jeg at skolen nå har fått et ganske



stort ansvar i forhold til dannings der også». En utfordring hun trekker frem er at mye av det som skjer på den digitale arenaen skjer utenfor skoletid. «Det er hjemme de får prøvd det ut, og ser om det fungerer det vi prøver å lære bort». Som nevnt tidligere så Dewey på skolen som en av de viktigste arenaene for demokratisk utdanning, noe som i denne sammenhengen også legger et stort ansvar for den digitale danningen hos skolene, da de her kan utvikle denne kunnskapen i fellesskap (Solerød, 2012, s. 15).

## 6 Avsluttende refleksjoner

Problemstillingen jeg har undersøkt i denne masteravhandlingen er: *Hvordan forholder lærere seg til danning, og sitt tildelte dannelsingsansvar?*

Til prosjektet intervjuet jeg fire lærere for å få en virkelighetsnær forståelse av hvordan disse lærerne forstår danning og sitt tildelte dannelsingsansvar. Ved hjelp av de tre trinnene i den fenomenologisk-hermeneutiske analysemetoden til Lindseth og Nordberg (2004) ble intervjuene analysert. Det teoretiske fundamentet for oppgaven består i hovedsak av sentrale perspektiver på danning i lys av Wolfgang Klafki, John Dewey og Gert Biesta. Dannelsingsbegrepets historiske utvikling, og hvordan danning og dannelsingsansvar belyses i gjeldene styringsdokumenter, er også en sentral del av teorikapittelet. I avhandlingens diskusjonskapittel drøftes funnene fra datamateriale i lys av det teoretiske fundamentet, tidligere forskning, egne erfaringer og profesjonsfaglige vurderinger.

For å besvare problemstillingen utviklet jeg tre forskningsspørsmål. Gjennom disse ble problemstillingen pakket opp. Spørsmålene var til hjelp både i den metodologiske prosessen, for å styre innsamlingen av datamateriell i riktig retning, men også for å kategorisere funn og strukturere hoveddelen av besvarelsen. Forskningsspørsmålene er: *Hvordan forstår lærere begrepet danning? Hvordan arbeider lærere med danning i skolen? Hva inngår i læreres ansvar for danning av elevene?*

Et av hovedfunnene i denne avhandlingen er at dannelsingsbegrepet vanskelig lar seg definere. Informantene forteller om et vidt begrep, som har endret innhold gjennom tidene. Tidligere forskning på området, ved for eksempel Dannelsesutvalgets (2009) forsøk på å definere begrepet gjennom 8 evner, og Universitets- og høgskolerådets (2011) 7 kategorier av dannelse underbygger informantenes påstander om et vidt begrep. Gjennom tidene har det skjedd endring av begrepsinnhold på bakgrunn av hva som har vært idealer i samfunnet. Teorien viser dette gjennom for eksempel utviklingen av dannelsingsbegrepene *paideia*, *bildung* og *folkedanning*. Endret begrepsinnhold når samfunnet endrer seg kan forklare hvorfor lærerne opplever endring av begrepsinnhold gjennom tidene. Dette funnet gav meg en større forståelse for hvordan lærere forstår begrepet danning. Samtidig gav det meg viktige innsikter knyttet til mine egne refleksjoner og vurderinger i møte med dette begrepet og fenomenet. Jeg kunne gjenkjenne at begrepet er vanskelig å definere, noe som også var motivasjonen for å skrive denne avhandlingen.

Et annet funn fra studien er at informantene forteller om at danning i skolen skjer gjennom erfaringer. Et slikt perspektiv samsvarer med Deweys kontinuitetsprinsipp, som forklarer sammenhengen mellom elevenes tidligere erfaringer, og hvordan disse vil påvirke nåværende og kommende erfaringer (Dewey, 2015, s. 35). Lærerne viser til eksempler på erfaringsutvikling som skjer gjennom planlagte aktiviteter som lek, rollespill eller caser, men også uplanlagt gjennom for eksempel spontane hendelser i et friminutt. Dette funnet illustrerer hvordan lærere forklarer at danning skjer, men også hvordan det arbeides med danning i skolen. I denne sammenhengen er en interessant refleksjon som vil være viktig for meg å ta med meg videre; i hvilken grad lærere forstår danning og utdanning som samtidige prosesser. Den overordnede delen av læreplanen (2017) understreker at danning og utdanning er gjensidig avhengig av hverandre. Inspirert av samtalen med lærerne og denne oppgavens teoretiske fundament kan denne gjensidigheten forstås på flere måter.

Et tredje hovedfunn er at det vanskelig lar seg gjøre å definere hva som inngår i et dannelsingsansvar, hvis man ikke har en klar forståelse av hva danning er. Informantenes ulike forståelser av hva som inngår i danning, påvirker også hvordan de forstår hva som inngår i ansvaret for danningen. Informant Lene mener skolen bør tillegges en stor del av dannelsingsansvaret fordi skolen er en viktig sosialiseringarena hvor elevene får møte og samhandle med andre barn. Dette samsvarer blant annet med Deweys (1944) forståelse av at danning skjer i fellesskap, og hvordan Biesta (2017) ser på skolen som en viktig sosialiseringarena. Informantene trekker også frem at oppdragelse er en viktig del av danningen. Med denne forståelsen, er det naturlig at informantene mener at også de foresatte innehar et stort ansvar for danningen, ettersom de har hovedansvar for elevenes oppdragelse og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Dette funnet har gitt meg en større forståelse av hvordan lærere kan forstå sitt tildelte dannelsingsansvar ulikt, og hvordan ulike blikk gir forskjellige svar på hva dannelsingsansvaret innebærer.

I denne studien trekker alle informanter frem utvikling av den digitale verden som en faktor som påvirker danning. De belyser både utfordringer ved hvem som skal ha ansvar for den digitale danningen, men også om lærere eller foreldre har nok kompetanse til å være behjelpelig med digitale dannelsingsprosesser. I en eventuell doktorgrad ville dette vært et interessant område å forske videre på.

Min egen undring, og mitt utydelige forhold til danning var utgangspunkt for temavalg til denne avhandlingen. Masterprosjektet vil påvirke min egen praksis som grunnskolelærer fordi jeg har fått et større perspektiv, og en dypere forståelse av hva danning er. Spesielt interessant har det vært å se alle faktorene som påvirker begrepsforståelsen. Det har fått meg til å reflektere over at danning slik jeg forstår det må ses i en kontekst, og at forståelsen av begrepet må ses i sammenheng med et samfunn i utvikling. Informantenes utsagn, og hvordan disse kan forstås i lys av teorien har fått meg til å reflektere og stille nye spørsmål, som har gjort meg enda mer bevisst på kompleksiteten i hvordan danning kan forstås.

## Litteraturliste

- Aamelfot, H. B. (2021) *Danning og/eller utdanning! Læreres forhold til et ullent begrep*  
[Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet. Hentet 29.05.23 fra  
<https://hdl.handle.net/11250/2770296>
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?. *Educational researcher*, 41(1), 16-25. Doi: 10.3102/0013189X11428813
- Andreassen, S.-E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk
- Arendt, H. (2021). *Eichmann i Jerusalem: En beretning om det ondes banalitet*. Pax forlag
- Biesta, G. J. J. (2017). Qualification, socialization, subjectification. On the three domains of educational purpose. I Sæverot, H. & Werler, T. C (Red.), *Pedagogikkens språk: Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 88-101). Gyldendal akademiske
- Bogstadutvalget. (2006, 18. September). *Formålsparagrafen gjennom tidene*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 29.05.2023 fra  
<http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/bogstadutvalget/formalsparagrafens-historie2.doc>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Rescearch In Psychology* 3(2), 77-101. Doi: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Coffey, A. J. & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. SAGE Publications Inc
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research methods in education (8. utg.)*. Routledge.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Dannelsesutvalget. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Hentet 29.05.2023 fra <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press
- Dewey, J. (2015). *Experience and Education*. The Free press
- Dobson, S. & Steinsholt, K. (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Fagbokforlaget
- Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I S. Dobson & K. Steinsholt (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-37). Fagbokforlaget
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 22(8), 109-123. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04- 28-23). Lovdata. Hentet 30.05.23 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gran, L. (2020). *Digital dannelse: En kvalitativ studie av digitalisering og identitetsarbeid i skolen*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet. Hentet 30.05.23 fra <https://hdl.handle.net/11250/2678281>
- Horlacher, R. (2014). What is Bildung? The everlasting attractiveness of a fuzzy concept in German

educational theory. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35–45. <https://doi.org/10.5167/uzh-101273>

Jonsjord, M. S. (2021) *Skolens dannelsingsoppdrag etter Fagfornyelsen. En kvalitativ undersøkelse av læreres opplevelse av skolens dannelsingsoppdrag* [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst Norge. Hentet 29.05.23 fra [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2988601/2021\\_Master\\_Jonsjord.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2988601/2021_Master_Jonsjord.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Klafki, W. (1965) *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.

Kunnskapsdepartementet (2015, 25. August). Generell del av læreplanen. Udir.no.

Hentet 29.05.23 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2020). Læreplan i matematikk (MAT01-05). Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 30.05.23 fra

<https://www.udir.no/lk20/mat01-05?lang=nob>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk

Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 109-236.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet. Hentet 30.05.23

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

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 29.05.23 fra

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).

(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*.

Fagbokforlaget

Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker – i et dannelsesperspektiv*. Universitetsforlaget

Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Universitetsforlaget

Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-46). Gyldendal Akademisk

Sætra, E. (2021). Utdanning og demokrati – John Deweys pedagogiske filosofi. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk- en grunnbok* (2. utg., s. 331-345). Cappelen Damm akademisk



- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4. utg.)*. Gyldendal
- Torjussen, L. P. S. (2011). Danning, dialektikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes pedagogiske dannelsesfilosofi. I S. Dobson & K. Steinsholt (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 143-162). Fagbokforlaget
- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2020). Pedagogisk danning. I J. R. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 33-50). Fagbokforlaget
- Universitets- og høgskolerådet. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. Hentet 29.05.23 fra <https://www.uhr.no/f/p1/iebabb879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelserapportendelig.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Dybdelæring. Hentet 30.05.2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

## **Oversikt over tabeller**

Tabell 1: Presentasjon av informanter

Tabell 2: Utsnitt fra tematisk analyse

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.

28.05.2023, 19:07

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hvordan forstår lærere sitt tildelte dannelsansvar/dannelsesansvar?](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

268422

Vurderingstype

Automatisk

Dato

22.12.2022

Prosjekttittel

Hvordan forstår lærere sitt tildelte dannelsansvar/dannelsesansvar?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Camilla Angeltun

Student

Tirill Ahlgren

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/638c43df172b-46a5-8e01-debedb2fa7/vurdering>

1/2

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

### Vil du delta i et forskningsprosjekt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Prosjektet interesserer seg for forskjeller knyttet til begrepene utdanning og danning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å få et innblikk i hvilken forståelse de ulike informantene har av begreper knyttet til overordnet del av læreplanen. Jeg er nysgjerrig på å finne ut av om det er gjort noen forberedelser med tanke på implementeringen av den nye læreplanen, både i regi av arbeidsplassen og på eget initiativ. Videre ønsker jeg en dypere forståelse av hva lærere gjør tilknyttet dannelsesarbeid i klasserommet. Fordi jeg ønsker en så «virkelighetsnær» dialog som mulig, så er det ønskelig at du ikke gjør noen forberedelser i forkant av intervjuet.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

Du blir spurt om å delta i prosjektet fordi du jobber i skolen. Du blir spurt om å delta enten fordi jeg selv kjenner til deg, eller fordi jeg har fått anbefalt å spørre akkurat deg. Totalt ønsker jeg fire deltagere, gjerne med forskjellig alder og arbeidserfaring som kan ønske å stille til intervju.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du lar deg intervjuet. Intervjuet vil være semistrukturert, noe som vil si at det er en dialog mellom deg som informant og meg som intervjuer. Intervjuet vil vare i ca. 30 – 45 minutter. Vi blir sammen enige om et tidspunkt som passer for gjennomførelse, gjerne i januar/februar 2023.

Intervjuet vil i hovedsak omhandle nevnte formål, men jeg vil også spørre om alder, arbeidssted og hvor lenge du har arbeidet i skolen. All informasjon som gjør deg mulig å identifisere vil bli anonymisert.

Intervjuet vil tas opp og lagres elektronisk. Jeg vil også ta notater under intervjuet. Det er kun jeg som vil høre opptaket for å kunne transkribere det før det slettes. Når jeg transkriberer intervjuet vil data omskrives eller unnlates, slik at det blir anonymisert.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg vil bruke UiO Nettskjema-diktafon mobilapp for å ta opp intervjuet. Dette er en sikker og passord beskyttet tjeneste, som i tillegg krypterer opptakene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kodenøkkel som lagers på et eget kodenøkkel-dokument separat fra opptakene. Både kodenøkkel og opptakene lagres på godkjente og passordbeskyttede tjenester.

Underveis i prosjektet vil det være jeg og min veileder Camilla Angeltun som har tilgang til de transkriberte intervjuene. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven min. Jeg kommer til å bruke analyser av intervjuvarene samt direkte sitater, for å drøfte rundt og svare på min problemstilling. Personopplysninger som navn og arbeidssted vil anonymiseres. Det er mulig at data som tid i skoleyrket og utdanning vil publiseres, for å skissere hva slags deltakere jeg har hatt i mitt prosjekt, men ikke på en sånn måte at du vil kunne gjenkjennes.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil leveres til vurdering 01.06.2023. Vanligvis vil det ta en måned før det gis tilbakemelding på besvarelsen. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

### **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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Prosjektansvarlig:** Tirill Ahlgren / 92818282 / Tirill.a@hotmail.com
- Veileder:** Camilla Angeltun / 35 95 29 43 / Camilla.Angeltun@usn.no
- Vårt personvernombud:** Paal Are Solberg / 35 57 50 53 / Paal.A.Solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tirill Ahlgren  
(Prosjektansvarlig)

Camilla Angeltun  
(Veileder)

---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i et intervju hvor det gjøres lydopptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

<u>Formål</u>	<u>Spørsmål</u>	<u>Tema</u>
Brukes som oppvarming, og en start på intervjuet. For senere å kunne sammenligne hvilke erfaring og utdanning de ulike informantene har.	Hvilken utdanning har du?  Hvor lenge har du arbeidet i skolen? (Kanskje noen har erfaring fra skolen før de ble lærere også?)  Hvor lenge har du arbeidet ved den arbeidsplassen du er nå?  Hvilke klassetrinn har du undervist på?	Erfaringer Utdanning
Innføringen av læreplanen 2020	Hvordan arbeidet dere med å implementere LK20 på skolen du arbeider på? (Gjorde du noen egne forberedelser utover det nevnte?)	Innføringen av LK20
Forståelse av begrepet dannelse	Hvordan forstår du begrepet "dannelse", eller "danning"? (Har denne forståelsen forandret seg?)	Danning som begrep
Forhold til tildelt dannelsesansvar	Hvilket ansvar mener du at lærere har for elevenes danning? (Hva inngår ikke i lærerens ansvar?)	Dannelsesansvar
Hvordan det jobbes med danning i skolen	Hvordan arbeider du med å tilrettelegge for danning i elevenes skolehverdag?	Danning som fenomen
Avsluttende spørsmål	Er det noe du tenker kunne vært relevant, som vi ikke allerede har snakket om?	
Oppfølgingsspørsmål	Kan du fortelle noe mer om det?  Kan du gi noen eksempler?	