



MASTEROPPGAVE

Danning og/eller utdanning!

Læreres forhold til et ullent begrep

Bildung and/or education!

Teachers relationship to an unclear term

Hallvard Bryntesen Aamelfot

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i
pedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veiledere: Tobias Christoph Werler og Christian Huseby

Innleveringsdato: 16.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Arbeidet med denne masteravhandlingen har vært en spennende og til tider slitsom reise. Jeg har fått mulighet til å arbeide med noe som har interessert meg, og noe som har inspirert meg til å bli engasjert innenfor danning, noe jeg vil ta med meg videre i livet også når jeg nå skal begi meg ut på læreryrket selv. Det siste året kan oppsummeres som en personlig dannelsesreise hvor jeg har fått utfordret meg selv rundt et vanskelig tema, og sitter nå igjen med mye ny kunnskap og en lyst til å lære mer.

På denne reisen har jeg fått støtte og inspirasjon fra flere hold, og jeg vil først og fremst takke mine veiledere Tobias Werler og Christian Huseby. Takk for deres store engasjement rundt mitt prosjekt, og deres gode, ærlige tilbakemeldinger underveis, og ikke minst våre gode samtaler og diskusjoner. Det har vært svært inspirerende og til stor hjelp.

Jeg må også rette en stor takk til lærerne som ønsket å delta i denne studien, som engasjert delte sine refleksjoner og tanker med meg. Det var veldig lærerikt.

Til sist vil jeg takke familie, venner og medstudenter som har stått med meg i denne prosessen. Takk for alle gode, motiverende samtaler vi har hatt underveis. Det har vært et spesielt år, men samtidig et veldig givende år, og jeg er glad for at jeg fikk dele dette året med dere!

Bergen, 2020

Hallvard Aamelfot

Sammendrag

Denne masteravhandlingen er en kvalitativ studie som belyser danning i skolen og læreres forhold til danning og muliggjørelse av dannelsesprosesser. For å svare på problemstillingen har det blitt etablert et teoretisk rammeverk og empiri som legger til rette for å analysere hvordan danning kan vise seg i lærernes forståelse og opplevelse av begrepet, samt hvordan dannelsesprosesser kan muliggjøres i undervisning. Datagrunnlaget kommer fra intervjuer med fire lærere på ungdomstrinnet. Gjennom lærernes fortellinger rundt deres forhold til danning og hvordan de ser på mulighetene for dannelsesprosesser i egne undervisningstimer, blir det dannet et bilde av lærernes forståelse av danning og hvordan det kan arbeides med i skolen.

Dataene viser tendenser til at lærerne anser danning og utdanning som avhengige av hverandre, men at utdanning på sin side er mer tydelig enn danning. Et av mine funn kan vise til en mulig forståelse av danning som noe ullent og vanskelig å forholde seg til. Samtidig viser dataen at lærerne har en relativt lik implisitt forståelse av danning, og viser til noen verdier, holdninger og normer som kan minne om Wolfgang Klafki's (2001) danningsstenkning og dannelsingsdimensjonene; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. På samme måte kan lærernes implisitte forståelse av danning være mulig å se som en påvirkning av danning gjennom deres utdanning som støtter seg til en «Didaktik» - tradisjon, med utgangspunkt i Tahirsylaj & Werler (2018) sin forskning. Et annet funn viser til en usikkerhet rundt hvor bevisste lærerne er med tanke på å legge til rette for danning, og mye av deres arbeid blir knyttet til den nye overordnede delen. Selv om funnene kan vise til en mulig felles implisitt forståelse av danning, kan det altså virke som det er vanskelig for lærerne å forholde seg til fenomenet i konkret forstand.

Funnene kan muligens implisere noen interessante felt for videre dannelsingsforskning og et økt behov for dannelsesfokus i lærerutdanningen, og i skolen generelt, med tanke på hva danning innebærer og konsekvenser for undervisningspraksis.

Abstract

This master thesis is a qualitative study which illuminates bildung (education) in school and teachers relationship with bildung and the enabling of processes of bildung. To answer my study's issue there has been established a theoretical framework, and empirical data which aligns for analysis around how bildung can show in the teachers understandings and experiences with the term, and also how processes of bildung can be enabled by didactics. The data comes from interviews with four teachers at the junior high school. Through the teachers stories about their own relationship with bildung, and how they see the opportunities for processes of bildung in their own teaching hours, there is made formed a picture of the teachers understanding of bildung and how it can be worked with in school.

The data shows tendencies of the teachers viewing bildung and education as depending on each other, but also a view of education as more clear rather than bildung. One of my findings can show a possible understanding of bildung as something unclear and difficult to relate to. At the same time the data shows that the teachers are having a relatively similar implicit understanding of bildung, and shows to some values, attitudes and norms which can resemble Wolfgang Klafki's (2001) concept of bildung, and the bildung-dimensions; self-determination, co-determination and solidarity. At the same time the teachers implicit understanding of Bildung may be viewed as influenced by their own education which leans on a "Didaktik" – tradition, based on the studies of Tahirsylaj & Werler (2018). Another finding shows an uncertainty around how conscious the teachers are in regards to facilitate bildung, and much of their work is being attached to the new curriculum. Although the findings shows a possible common implicit understanding of bildung, it may seem like the teachers find it difficult to relate to the phenomenon in a concrete sense.

The findings may imply some interesting fields for further research and an increased need for focus on bildung in the teacher-education, and schools in general, considering what bildung implies and its consequences for didactics.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Introduksjon/bakgrunn	8
2.0 Teoretisk rammeverk	10
2.1 Danning i skolen	12
2.1.1 Danning i grunnskolen – Et historisk tilbakeblikk	12
2.1.2 Danning i skolen i dag	14
2.1.3 Formålsparagrafen og nye overordnet del i dag	16
2.2 Danningsbegrepet	18
2.3 Klafki's danningperspektiv	19
2.3.1 Danning som sammenheng mellom tre grunnleggende evner	20
2.3.2 Allmenndannelse	20
2.3.3 Prestasjonsbegrepet	21
2.3.4 Den kategoriale danningsteorien	21
2.3.5 Klafki's danningstenkning i en Didaktik-tradisjon	22
2.4 SMS som tenkemåte og verdisett	23
2.5 Operasjonalisering av SMS i lys av nye overordna del	24
2.5.1 SMS i sammenheng med opplæringens danningperspektiv	25
2.5.2 Frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet	26
2.5.3 Demokratisk deltagelse	28
2.5.4 Tre tverrfaglige temaer som allmenndanning	29
2.6 Oppsummering og veien videre	30
3.0 Metode	32
3.1 Innledning	32
3.1.1 Operasjonalisering av problemstilling og forskningsspørsmål	32
3.2 Forskningsdesign	33
3.3 Mål med forskningen	34
3.4 Teoretisk rammeverk	35
3.5 Forskningsspørsmål og problemstilling	35
3.6 Metodevalg	36
3.6.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	36
3.6.2 Det semi-strukturerte intervjuet	37
3.6.3 Intervjuguide	38
3.6.4 Intervju en-og-en	40

3.6.5 Forberedelse.....	40
3.6.7 Utvalg.....	41
3.6.8 Intervjusituasjonen.....	42
3.7 Etterarbeid.....	45
3.7.1 Transkribering.....	45
3.7.2 Kvalitativ innholdsanalyse.....	45
3.7.3 Fremgangsmåte	47
3.8 Validitet og reliabilitet	50
3.9 Oppsummering	52
4.0 Presentasjon av studiens empiriske data.....	53
4.1 Innledning	53
4.2 Presentasjon av intervjupersoner	53
4.3 Del 1: Om danning i skolen	54
4.3.1 Lærerens viktigste oppgaver i skolen	54
4.3.2 Danningsbegrepet.....	55
4.3.3 Danning vs. utdanning	57
4.4 Del 2: Tilrettelegging for danning i skolen.....	59
4.4.1 Danning og arbeid med overordnet del.....	59
4.4.2 Lærerens individualitet.....	61
4.4.3 Lærerens didaktiske grep for å oppnå målene om danning.....	62
4.5 Del 3: Lærernes arbeid med danning som elevenes selvstendighet, deltakelse i et fellesskap, medmenneskelighet og kritisk tenkning.....	64
4.5.1 Elevenes selvstendighet	65
4.5.2 Å stå for egne meninger og lytte til andres.....	67
4.5.3 Ta del i et fellesskap	69
4.5.4 Empati og medmenneskelighet.....	72
4.5.5 Kritisk tenkning.....	74
5.0 Analyse/drøfting av resultater.....	77
5.1 Innledning	77
5.2 Hvordan omtaler lærerne danning?	77
5.2.1 Utdanning og danning.....	77
5.2.2 Danning som noe ullent.....	79
5.2.3 En implisitt forståelse av danning.....	80
5.3 Hvordan ser lærerne på mulighetene for dannelsesprosesser i egne undervisningstimer?	82
5.3.1 Danning i samsvar med beskrivelsene i overordnet del.....	82
5.3.2 Lærerens danning i undervisningen	84

5.3.3 Allmenndanning gjennom selvstendighet og selvrealisering	86
5.3.4 Dannelsesprosesser knyttet til elevenes livsverden	87
5.4 Danning gjennom SMS?	90
6.0 Konklusjon	93
Referanseliste	94
Vedlegg 1	97
Vedlegg 2	99
Vedlegg 3	103

1.0 Introduksjon/bakgrunn

Helt siden de første formålene for allmueskolene ble definert har danning vært, og er fremdeles i dag, målet for utdanning i norsk skole. I dag kan man si det er generell enighet om at danning er noe skolen skal fremme og føre til, og dannelsesbegrepet dukker stadig opp i styringsdokumenter. Opp gjennom tidene har skolens mål vært endret en rekke ganger, noe som har ført til at dannelsesbegrepet har blitt tillagt ulike meninger og forståelser. Dette har ført til at dannelsesbegrepet i dag kan oppfattes som komplekst og ullent, og noe som kan være vanskelig å forholde seg til for læreren.

Wolfgang Klafki skisserer i boken «Dannelsesteori og didaktikk – nyere studier» (2001) tre dimensjoner av danning som grunnleggende evner. De grunnleggende evnene tar utgangspunkt i hans fremtidsorienterte og modernistiske dannelsesperspektiv og kalles; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (heretter òg omtalt som SMS). Disse dannelsesdimensjonene kan sies å gripe fatt i noe av danningens innhold, og kan derfor leses som en operasjonalisering av dannelsesbegrepet. I følge forskningen til Tahirsylaj og Werler (2018) kan det virke som disse dimensjonene av danning faktisk eksisterer som tenkemåte/verdisett i større grad blant befolkningen i land som støtter seg på en «Didaktikk» - tradisjon, slik som Norge. Dette kan altså tyde på at danning, og dens innflytelse på lærerutdanningen, kan virke å ha betydning for befolkningen i den forstand at de i større grad deler verdier som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Slik sett vil SMS kunne leses som en operasjonalisering av danning som sier noe om hva utdanning fører til. Med utgangspunkt i dette vil en operasjonalisering av SMS i lys av nye «Overordnet del» kunne gi en mer tydelig indikasjon av hvordan danning fungerer i den norske skolen. Det vil slik sett kunne forenkle det noe ulne og utydelige ved dannelsesbegrepet slik mange anser det i dag, til å bli noe mer tydelig og anvendelig, òg i forhold til lærerens praksis og muligheter for tilrettelegging av dannelsesprosesser i klasserommet. Samtidig vil det være mulig å undersøke hvordan lærere omtaler danning og om de gir uttrykk for noen verdier, holdninger eller normer som kan minne om dannelsesdimensjonene SMS. Slik sett vil det være mulig å si noe om deres forhold til danning i skolesammenheng.

I denne studien vil jeg gjennomføre en operasjonalisering av Klafki's dannelsesperspektiv og de tre grunnleggende evnene SMS i lys av nye «Overordnet del», som et forsøk på å gjøre

danningsbegrepet mer anvendelig med tanke på lærerens praksis og arbeid med tilretteleggelse av dannelsesprosesser i klasserommet. Deretter vil jeg vise hvordan jeg har brukt kvalitativ forskningsmetode for å undersøke hvordan fire lærere ved fire ulike ungdomsskoler omtaler danning, og hvordan de ser på mulighetene for dannelsesprosesser hos elevene i egne undervisningstimer. Avslutningsvis vil jeg analysere lærernes utsagn og se på hvilke måter de verdier, holdninger og normer som blir uttrykt i sammenheng med dannelsesbegrepet og arbeid med danning, kan knyttes til en danningstenkning slik min tolkning av Klafki presenterer. Problemstillingen min har med dette blitt; *Hvordan omtaler lærere på ungdomstrinnet dannelsesbegrepet og hvordan ser de på mulighetene for dannelsesprosesser i egne undervisningstimer?*

2.0 Teoretisk rammeverk

Jeg vil i denne delen beskrive hvordan jeg har gått til verks i mitt teoretiske rammeverk for å anvende ulike teoretiske perspektiver og forskning, for å svare på min problemstilling. Som nevnt innledningsvis kan danning anses som et noe ullent begrep for mange, også i sammenheng med at det ikke enkelt kan defineres. Likevel har danning alltid vært et mål for utdanning i norsk skole. I denne delen har jeg innledningsvis prøvd å gjøre rede for danningens plass i den norske skolen opp gjennom tidene til det den er i dag, i et forsøk på å vise til den rollen danning har hatt og fremdeles har for vår pedagogiske tenkning. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i formålsparagrafen, som konstituerer danning som målet for utdanning. Formålsparagrafen har opp gjennom årene blitt endret og tilføyd ulike elementer avhengig av samfunnsutviklingen. For å si noe om denne utviklingen har jeg ved blant annet Bostad-utvalgets gjennomgang av formålsparagrafen opp igjennom tidene, ved NOU 2006:7 «Formål for framtida», gitt en kort historisk redegjørelse for å tydeliggjøre at danning alltid har vært målet for utdanning i den norske skolen.

For å være i stand til å undersøke min problemstilling har jeg i dette kapitlet prøvd å gjøre rede for og avgrense danningens kompleksitet, i et forsøk på få frem de ulike sidene av danning, som i en skolesammenheng vil være aktuell for min forskning. Selv om begrepet vanskelig kan defineres, finnes en del fellestrekk blant moderne dannelses teorier. For å nevne noen, presenterer både Humboldt, Kant og Hegel noen helt sentrale dannelsesperspektiver (Steinsholt, 2011, s. 41). Som nevnt innledningsvis har jeg i stor grad støttet meg til Wolfgang Klafki's (2001) forståelse av danning. Dette valget kan blant annet begrunnes i at han presenterer et modernistisk og fremtidsorientert dannelsesperspektiv, som tar utgangspunkt i den tyske «Didaktik»-tradisjonen og dens forståelse av «Bildung», som med opphav i Tysklands etterkrigstid har spredt seg til Sentral- og Nord-Europa, og blant annet hatt innflytelse på utdanning i Norge (Tahirsylaj & Werler, 2018, s. 4). Å ta utgangspunkt i hans danningbegrep og den «Bildung»-tradisjonen som ligger bak vil slik sett kunne sies å være av relevans, da det er på samme side av det dannelseskonseptet som har vært gjeldende i norsk utdanning. Det er likevel av størst betydning for mitt valg av Klafki som hovedkilde, at han beskriver det han kaller de grunnleggende evnene; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i sammenheng med danning (Klafki, 2001). I sammenheng med Tahirsylaj og

Werler (2018) sin forskning kan disse dannelsingsdimensjonene være mulig å leses som en operasjonalisering av danning, som sier noe om hva utdanning fører til, og dermed målet for utdanning. Slik sett vil dannelsingsdimensjonene kunne åpne opp for å snakke om danning på en mer tydelig måte, og løsne opp det noe ulne ved begrepet.

På den annen side kunne det vært interessant å i større grad støttet meg til f. eks Humboldt. I følge Steinsholt handler kjernen i Humboldt's forståelse av danning om at menneskelig danning ikke skal orienteres mot en bestemt virksomhet eller særskilt mål (2011, s. 76). I sammenheng med den nyttetenkningen som de siste årene har tatt større plass i norsk utdanning, ville det vært interessant å undersøke danningens plass og muligheter ifølge hans danningstenkning. Likevel har jeg valgt å avgrense meg til Wolfgang Klafki da hans dannelsingsperspektiv i større grad vil være aktuelt for min studie og med tanke på studiens omfang.

Ut ifra mitt fokus på danning i den norske skolen har jeg undersøkt på hvilke måter formålsparagrafen og nye overordnet del beskriver danning, og om det er mulig å se spor av danning i en «Bildung» -tradisjon, ved hjelp av Klafki's dannelsingsperspektiv. Med utgangspunkt i at danning gjennom SMS faktisk griper fatt i noe av danningens innhold har jeg støttet meg til disse dimensjonene i et forsøk på en operasjonalisering av danning gjennom SMS i lys av nye overordnet del. Jeg har valgt å gjennomføre en slik operasjonalisering i et forsøk på se sammenhenger mellom det som kan sies å være min tolkning av Klafki's dannelsingsdimensjoner og overordnet del, og slik sett prøvd å gjøre rede for hvilke muligheter for danning som finnes i lys av overordnet del.

Det teoretiske rammeverket har samlet sett gitt meg grobunn for å gjennomføre kvalitative intervjuer med lærere på ungdomstrinnet, og for å undersøke nærmere hvordan de omtaler danning og hvordan de ser på mulighetene for dannelsesprosesser for elevene i egne undervisningstimer. Det teoretiske rammeverket har altså spilt en stor rolle i utforming av videre metode, presentasjon av resultater og analyse/drøfting av resultater.

2.1 Danning i skolen

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg teori og forskning knyttet til begrepet danning i skolen. Først vil jeg se nærmere på danning i et historisk perspektiv, i sammenheng med norsk skole, og hvilke elementer av danningen som er blitt tillagt opp gjennom årene. Jeg har valgt denne øvelsen for å gi et bilde av hvilken forståelse av danning og utdanning som har vært gjennom tidene. I sammenheng med dette har jeg i stor grad støttet meg til Bostad-utvalgets utredning (NOU 2006:7) som gjennomgår formålsparagrafen gjennom tidene i norsk utdanning.

2.1.1 Danning i grunnskolen – Et historisk tilbakeblikk

Helt siden første formålsparagraf har danning vært et mål for utdanning i den norske skolen. Ved Bostad-utvalgets utredning av utdanningssystemets endringer gjennom tidene, kan man gjennom formålene for folkeskolene i perioden 1848-1936 finne mål om danning. Blant annet kan man allerede i formålet for allmueskolene av 1860 finne begrepet allmenndannelse i et kort formulert mål ved siden av målet om kristen opplysning (NOU 2007: 6, s. 61). Formålet som ble presentert kan likevel sies å fremdeles ha sine grunntrekk gjeldende helt til den dag i dag (Tveit, 2007, s. 177), noe som kan gi en indikasjon på at danning alltid har vært et mål med utdanning i Norge. Utover 1800-tallet skulle danningens orienteringer i utdanning endre seg, noe som førte til at den kristelige danningen ble svekket som det sentrale danningssideal (Brekke, 2010, s. 30). Allmenndannelsen lå til grunn for enhetsskolen som ble etablert på slutten av 1800-tallet, gjennom folkeskoleloven. Dermed ble danning for alle knyttet til både innhold i skolen (materialdannelsen) og utvikling av karakter (formaldannelsen). Læreren ble som «idealtipe» en person fra landsbygda, som tok utdanning og senere fortsatte å kultivere, og danne seg selv, og sine sambygdinger (Straume, 2011, s. 7). Utover 1900-tallet og særlig etter andre verdenskrig ble både fokus på innhold og omfang av fagene mer tydelig i skolen og lærerutdanningen. Da den sosialdemokratiske samfunnsordningen ble til, ga det gjenlyd i lærerutdanningens syn på både den danna lærer og den danna samfunnsborger, og det ble det nå lagt vekt på utvikling av den personlige, frie, demokratiske og deltakende samfunnsborger (Brekke, 2010, s. 31). Samlingsregjeringen utarbeidet «Fellesprogrammet» i slutten av krigen, som handlet om de store utfordringene landet sto ovenfor, hvor prinsipper og mål for utvikling av skolesystemet ble fremhevet, noe som ifølge Bostad-utvalget er blitt en rettesnor fram til i dag (NOU 2007: 6, s. 62). Særlig

stod opplæring i demokratisk deltagelse sterkt. Derfor måtte skolen: «[...] bli karakterdannende, vekke barnas og ungdommens ansvarsfølelse, respekt for hverandre, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid.» Både læreplaner og reformer som skulle prege utdanningssystemet i Norge i etterkant av dette, kan anses som nasjonsbyggende. Særlig viktigheten av kulturarven har blitt fremhevet og et dannings- og utdanningsperspektiv, som skal ivareta individets selvstendighet og selvrealisering samtidig som det skal være samfunnsnyttig.

Ved en vurdering av det norske utdanningssystemet, gjennomført av OECD i 1987, ble det rettet oppmerksomhet mot en desentralisering og overgang til økt målstyring, noe som forutsatte et godt system for evaluering og tilbakemelding på alle nivåer (NOU 2007: 6, s. 65). Med Gudmund Hernes i spissen ble utredningen NOU 1988:28 lagt frem med fokus på basisfag og sterkere strukturering av opplæringen i skolen. Det ble senere lagt mer fokus på internasjonalisering og teknologisering, noe som fremmet et behov for høyere kompetanse i befolkningen, og la grunnlaget for Reform 94. I følge Telhaug brakte Hernes med full tyngde det samfunnsøkonomiske perspektivet inn i den norske skoledebatten, noe som har påvirket norsk skole siden (Telhaug, 2011, s. 243). Selv om Hernes videreførte allmenndannelsen, var det i hans dannelsessyn større fokus på materialdannelsen, noe som kan ses ut ifra den vekten han la på nyttig kunnskap og nyttige ferdigheter (Telhaug, 2011, s. 246). På grunnlag av nittitalls-reformene ble det for første gang innført en felles lov for grunnskolen og videregående skole opplæring, hvor det blant annet ble beskrevet at: «Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring og støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og et høgt kompetansenivå i folket» (NOU 2007: 6, s. 67). Dette formidlet det overordnede målet for 90-tallsreformene. I 2003 ble NOU 2003:16 lagt frem for å fremme forslag om økt kvalitet i grunnopplæringen. I denne utredningen ble det blant annet formulert: «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd til å stå andre bi.» Det ble videre lagt vekt på at skolen må ha et danningsperspektiv og et utdanningsperspektiv som ble knyttet til at «... Skolen må ikke svikte sin rolle som lærested for grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Opplæringen må oppfylle forventninger om å bidra til samfunnsutviklingen og nasjonsbyggingen som kulturbærer, normgiver, identitetsbærer og identitetsskaper». Med dette ble nødvendigheten av nasjonal styring, mål og rammer for grunnopplæringen uttrykt. Innstillingen la grunnlaget for St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, som blant annet

vektla skolen som felles institusjon med mål om å ruste for fremtiden. Skolen skulle fremme sosial mobilitet og sikre verdiskaping og velferd for alle. Stortingsmeldingen la samlet sett grunnlaget for Kunnskapsløftet (NOU 2007: 6, s. 68).

2.1.2 Danning i skolen i dag

Jeg har til nå gjort rede for en kort historisk beskrivelse av danningens plass i norsk utdanning opp gjennom tidene til det den er blitt i dag. I det følgende vil jeg gjøre rede for danningens plass i skolen i dag og noen utfordringer danningen i en «Didaktik» -tradisjon kan sies å stå ovenfor i dagens samfunn.

Ifølge Hovdenak og Stray kan skolens samfunnsmandat i dag, slik det er uttrykt i formålsparagrafen, deles opp i to perspektiver; et nytteperspektiv og et danningperspektiv (Hovdenak & Stray, 2015, s. 16). De hevder at skolens samfunnsmandat har vært tosidig formulert, ved forholdet mellom nytte og danning, helt siden første formålsparagraf.

Oppdelingen dreier seg om at utdanning på den ene siden skal være et middel for å påvirke danning av individet, mens på den andre siden handler nytteperspektivet om at utdanning skal være et mål for å nå et ønsket samfunn. Skolen kan slik sett fungere som et bindeledd mellom individnivået (mikronivået) og det politiske samfunnsnivået (makronivået) (Hovdenak & Stray, 2015, s. 17). Nyttedefunksjonen er da basert på at skolen både har en pedagogisk og politisk målsetting ved at alle elever skal få kunnskaper, holdninger og ferdigheter som gjør dem i stand til å klare seg i voksenalder. Skolen har òg i oppgave å bidra til opprettholdelse og videreutvikling av samfunnet som demokrati, og Hovdenak og Stray hevder skolens viktigste danningsoppgave er å oppfostre elever til demokratisk deltagelse (2015, s. 17).

Steinsholt og Dobson hevder at dannelse i dag ofte i utdanningspolitiske sammenhenger blir fremstilt som:

«[...] et sentralt demokratisk element og redskap for å ruste opp individer slik at de tilegner seg relevant kunnskap, kompetanse, ferdigheter, verdier og entrepenørfantasier som er nødvendige for å kunne være fleksible nok i møte med raske samfunnsmessige endringer og forventninger» (2011, s. 8).

De viser videre til dannelse i dag som et politisk nøkkelbegrep som representerer ulike former for kompetanse som kreves for å kunne overleve i et moderne samfunn. Dette kan ses i sammenheng med Ulvik & Sæverot når de hevder at undervisningsmålene i skolen i dag i stor grad er uttrykt gjennom bestemte kompetansemål (2020, s. 39). De viser til kompetansebegrepet som flytende og uten entydig definisjon, men at det likevel innebærer

ulike kunnskaper og erfaringer. På samme linje som ved danning, skal kompetanse utvikles og utøves i praksis. Likevel viser forskning at kompetanse behandles som ferdigheter, og ikke som potensial som først viser seg når det oppstår nye og ukjente situasjoner (Ulvik & Sæverot, 2020, s. 39). Når skolens fokus på kompetanse som bestemte ferdigheter som lar seg teste og måle, kan dannelsesperspektivet bli utfordret. I et tradisjonelt dannelsesperspektiv kan en slik forståelse av danning anses som redusert, fordi danningen tradisjonelt har blitt ansett som noe annet enn utdanning, ved at den ikke først og fremst skal være nytteorientert, funksjonell, yrkesforberedende eller orientert mot en formell kompetanse (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8).

Hopmann hevder at når skoler lister opp ulike ferdigheter og kompetanser som mål som skal nås gjennom skolefaga, forsvinner et vesentlig poeng med Didaktikk-tradisjonens ide av danning (2007, s. 118). I følge han er det i det unike møtet mellom en elev og et innhold at danning kan skje, og at det generelle emnet i læreplanen kun burde brukes for å kunne starte en dannelsingsprosess. Han hevder videre at det å utvikle kompetanse kun er en av de mange potensielle betydninger som kan oppnås ved et gitt emne. Samtidig hevder han at det finnes en underforstått forståelse av danning og kunnskap i et samfunnsperspektiv, som på den ene siden antyder at et nivå av kognitiv ekspertise som den eneste målingen for god læring, og dermed noe som insinuerer at graden av en spesifikk type mestring er det som telles for ens evne til deltagelse, ha sin egen mening, og oppnå egen danning (Hopmann, 2007, s. 119).

Erling Solerød beskriver danning som en personlighetsdannelse som varer livet ut, og noe mennesket strekker seg etter (Solerød, 2012, s. 12). Dermed handler ikke danning om konkrete ferdigheter eller reproducerbar kunnskap som kan måles. I følge Breivega, Rangnes og Werler handler heller danning om en dypere forståelse og innsikt, om grunnleggende verdier og holdninger som mennesker bygger på og utvikler i samhandling med andre (2019, s. 20). Danning er slik sett både et resultat av en dannelsingsprosess, men også en stadig pågående prosess, mens utdanning på sin side er en målrettet virksomhet. Begrepene henger likevel sammen, da danning forutsetter kunnskap og må slik sett knyttes til fagenes innhold i skolen. Men igjen er det ikke nødvendigvis slik at kunnskap alltid fører til danning, noe som antyder at man kan utdannes uten å dannes (Breivega, Rangnes & Werler, 2019, s. 20). På den annen side kan det hevdes at danning er noe som skjer uansett, når man møter noe eller noen, gjennom læring i livet, og som kan forandres uavhengig av når møtet først tok sted (Hopmann, 2007, s. 117).

Som den historiske gjennomgangen av danning i den norske skolen antyder, kan man si at danning alltid har vært et mål for utdanning, selv om forståelsen av hva danning innebærer har utviklet seg i samsvar med samfunnsendringene. Skolen har gått fra folkeskole til grunnskole som i dag har en felles overordnet del for opplæringen og formålsparagraf som reflekterer dannelsesmålet. Tilføyelsene og endringene som har preget formålet med skolen opp gjennom tidene kan anses som en konsekvens av samfunnsutviklingen. Som en mulig konsekvens av denne utviklingen kan danning for mange i dag virke som et ullent begrep, også fordi begrepet svært ofte brukes uten at det defineres eller gis et klart innhold (Telhaug, 2011, s. 251). Man kan være enige om at danning er noe positivt, noe som gjør oss til gangs mennesker og viktig for både menneskets selvrealisering og for samfunnets utvikling. Likevel gjør alle disse forståelsene at vi sitter igjen med et komplekst begrep. Læreren skal gjennom sin profesjonsutøvelse ta utgangspunkt i formålsparagrafens beskrivelser, gjennom «Overordnet del». Profesjonsutøvelsen skal både gjennomføres med et mål om danning og utdanning, noe som kan være vanskelig å forholde seg til når danning beskrives som så mangt og så stort, at det blir utfordrende å vite helt hva det innebærer, mens man på den andre siden har uttrykte kompetansemål beskrevet gjennom kunnskaper, holdninger og ferdigheter som både kan vurderes og måles. Jeg vil i kapittel om dannelsesbegrepet prøve å gjøre rede for noen sentrale forståelser av begrepet for å beskrive noe av danningens kompleksitet, før jeg gjør rede for Klafki's dannelsesperspektiv som jeg hovedsakelig har støttet meg til i min forskning. Før dette vil jeg kort presentere formålsparagrafen og overordnet del slik de står i dag, for å si noe om rammene danning er satt inn i norsk skole i dag.

2.1.3 Formålsparagrafen og nye overordnet del i dag

Formålsparagrafen reflekterer skolens samfunnsoppdrag. Ifølge Hovdenak og Stray kan den tydes som samfunnets visjoner for elevenes utbytte av mange års skolegang (2015, s. 15). Slik den står i dag reflekterer den hva opplæringen skal innebære og hvordan opplæringen skal foregå. Elevene skal blant annet «... utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Samtidig skal skolen gi elevene «... utfordringar som fremjar danning og lærelyst.» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det skal altså legges til rette for at elevene utvikles individuelt til å ta hånd om egne liv, samtidig som de skal rustes til deltagelse i samfunnet. Samtidig blir danning eksplisitt presentert i paragrafen som noe som skal fremmes. Det er altså lovpålagt at danning skal skje. Spørsmålet blir likevel hvordan man kan legge til rette for

at det kan skje. Formålsparagrafen uttrykker videre flere grunnleggende verdier som opplæringen skal ta utgangspunkt i, hvor blant annet respekt for menneskeverdet og naturen, likeverd, solidaritet, tilgivelse, nestekjærlighet, åndsfrihet og demokrati blir nevnt. Verdigrunnlaget bygger samlet på kristen og humanistisk arv og tradisjon, og skal ligge til grunn for opplæringen.

I «Overordnet del», som er den nye overordnede læreplan delen fra 2017 som gjelder for all grunnopplæring i Norge, og ble iverksatt fra og med 2020, blir formålsparagrafen ytterligere redegjort for. Den presenterer blant annet skolens verdigrunnlag med utgangspunkt i formålsparagrafen, og viser til skolens dannelsoppdrag allerede i første del «Om overordnet del»: «Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 1). Både danning og utvikling av kompetanse for alle blir vist til som en del av skolens oppdrag. Videre blir det beskrevet at «... alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen.» Altså skal skolens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis, prege lærerens profesjonsutøvelse. Samlet sett kan dokumentet anses som det offentlige gitte premisset for at danning er målet med utdanning, og skal støtte opp om en forståelse av hva danning for individet og samfunnet innebærer. Del om skolens verdigrunnlag blir beskrevet som samlende for nasjonen og «... grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Videre blir det lagt vekt på at verdiene skal gjøres levende for elevene gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanser. I del om prinsipper for læring, utvikling og danning blir både skolens dannels- og utdanningsoppdrag beskrevet. Her blir oppdragenes gjensidighet fremmet, og innebærer at en forståelse av denne gjensidigheten skal hjelpe læreren i sitt arbeid med å balansere begge perspektiver.

Oppsummert blir beskrivelsene i overordnet del satt i sammenheng med utdanning på en måte som kan være utfordrende for læreren å forholde seg til, med tanke på hva danning faktisk innebærer. Danning blir beskrevet som noe stort og viktig som skal påvirke elevenes tenkemåte og holdninger. Samtidig kan det anses som noe ullent med tanke på hvordan man kan nå dette målet. Til nå har jeg gjort rede for noen beskrivelser av danning og hvilke rammer lærerens profesjonsutøvelse skal ta utgangspunkt i for å oppnå dette målet. I det følgende vil jeg gjøre rede for noe av dannelsbegrepets kompleksitet, før jeg gjør rede for

Klafki's danningsbegrep og hvordan danningsdimensjonene SMS kan sies å tydeliggjøre danningsmålet, med utgangspunkt i at det faktisk griper fatt i noe av essensen ved danningsbegrepet.

2.2 Danningsbegrepet

Med tanke på danningsbegrepets mange ulike dimensjoner, kan man i dag si at man beveger seg i et ullent pedagogisk landskap når man snakker om danning (Hovdenak & Stray, 2015, s. 31). Med utgangspunkt i at danning vanskelig kan defineres, krever det en del redegjørelse for å sette ord på kompleksiteten rundt begrepet. I dette kapitlet har jeg begrenset meg til noen beskrivelser av begrepet jeg mener er aktuelle for mitt prosjekt, og som kan bane veien for min presentasjon av Klafki's danningsperspektiv.

I følge Doseth kan forestillingen om danning blant annet spores tilbake til antikkens *paideia*, og har sin genese i praktisk dømmekraft, moralske regler og fornuft (Doseth, 2011, s. 13). I dannelsesbegrepet ligger det et sentralt spørsmål om menneskets mål og menneskets funksjon. For Aristoteles (384-322 f. Kr) var den pedagogiske refleksjon en refleksjon over *paideia* og over menneskets funksjon, som en prosess i menneskets konstituering av seg selv. Det sentrale for Aristoteles var ikke forståelsen av *paideia*, men derimot hvilken teoretisk tenkning og kunnskap som spiller inn i moralsk handling (Doseth, 2011, s. 14). *Paideia* kan sies å ha en bred tilnærming til danning, og er beslektet med synet om at alle mennesker har en potensiell evne til danning. Selv om det finnes avgjørende forskjeller mellom klassiske filosofer med tanke på danning, oppdragelse og utdanning, finnes det og noen sammenfallende oppfatninger. Særlig gjelder dette overbevisningen om at mennesket kan formes til noe som det ikke tidligere har vært gjennom oppdragelse og utdanning (Doseth, 2011, s. 15).

Forestillingen om danning har spilt en avgjørende rolle i oppbygningen av vårt moderne samfunn og ligger fremdeles dypt forankret i den vestlige pedagogiske tenkning (Steinsholt, 2011, s. 39). I opplysningstiden, og den samfunnsmessige transformasjonen den innledet, ble danning (*Bildung*) et sentralt begrep (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 10), og utgangspunkt for en hel pedagogisk filosofi. Begrepet «*bildung*», som er nærliggende å oversette til danning, har en religiøs bakgrunn i den kristne mystikkens *Imago dei* (Guds bilde). Dette har sammenheng med at mennesket ifølge Bibelen ble skapt i Guds bilde, og at mennesket bærer gudsbildet i seg, med formål om å bli et *imago Dei* (Ulvik & Sæverot, 2020, s. 37). *Bildung* har således rot i ordet «*bilde*», og handler om den handling eller prosess, hvorvidt noe blir til

et bilde. Likevel, for å bli til et bilde, forutsetter det at det er noe som avbildes. Slik sett henviser Bildung til et bilde, som er et forbilde, som noe eller noen er blitt bilde av (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 10). I et dannelsesperspektiv dreier det seg altså om å forme eller omforme seg selv som menneske med utgangspunkt i et forbilde. Fra 1750-årene begynte Bildung å bli brukt i sammenheng med opplysningstidens pedagogiske tanker, noe som gav *Imago Dei* ny betydning. Ulvik & Sæverot viser til at danningstanken tok en ny retning, vekk fra det religiøse og mot en mer antropologisk retning, hvor mennesket ble satt i fokus (2020, s. 37). Det guddommelige ble byttet ut med humanitet, og det religiøse paradoks ble skiftet ut med det pedagogiske; Hvordan oppdra til myndighet når oppdragelse er å være underlagt en annens myndighet og myndighet samtidig er det enkelte menneskes egen frembringelse (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 10)?

Selv om moderne dannelsesteorier ikke utgjør en sammenhengende teori, kan man se flere fellestrekk i de ulike teorigrunnlagene. Blant annet viser Korsgaard & Løvlie til dannelsen som allmenndannelse, hvor dannelse i prinsippet er en mulighet og et krav for alle. For det andre har dannelsesteoretikere en felles tankefigur som innebærer tre forhold: Menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden, og menneskets forhold til samfunnet. Samtidig kan ikke danning kun ses i relasjon til et individ, men også til et kulturelt, sosialt og/eller politisk fellesskap og til menneskehetens helhet (Korsgaard & Løvlie, 2011, s. 11). Klafki's modernistiske dannelsesperspektiv kan sies å innebære disse komponentene, samtidig som han beskriver danning gjennom tre grunnleggende evner; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Jeg vil i det følgende gjøre greie for noen sentrale elementer i Klafki's dannelsesperspektiv som vil være aktuelle for min studie.

2.3 Klafki's dannelsesperspektiv

I Klafki's dannelsesperspektiv blir dannelsesspørsmål ansett som samfunnsspørsmål, noe som vil ha betydning for det pedagogiske feltet (Klafki, 2001, s. 66). Begrunnelsen hans for dette er at pedagogisk teori og pedagogisk praksis, samt dannelsesteori og dannelsespraksis, må betraktes som størrelser, som igjen er avhengige av samfunnets utvikling. Han hevder at dersom samfunnet innehar mennesker som er medbestemmende, reflekterende og handlende vil det være med på å videreføre et demokratisk samfunn. Således vil dannelsesteori og – praksis, ifølge Klafki, ha mulighet for, og i oppgave å reagere på ulike forhold og utviklingen i samfunnet (Klafki, 2001, s. 67). Slik sett kommer viktigheten av pedagogisk virksomhet og samfunnsutvikling frem. Pedagogikken har altså et ansvar for å sørge for at mennesker

tilegner seg kunnskaper og utvikler personlige egenskaper som gjør dem i stand til å reagere på samfunnsutviklingen og å handle i forhold til den.

2.3.1 Danning som sammenheng mellom tre grunnleggende evner

Klafki's dannelsesperspektiv viser til en oppfatning av danning i sammenheng mellom tre grunnleggende evner: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001, s. 69). For det første hevder han at hvert enkelt menneske må ta personlig ansvar for å utvikle evne til å bestemme over sine individuelle levekår, noe som reflekterer selvbestemmelsen. I denne ligger også vår rett til egne meninger, og ta egne religiøse og etiske valg. Læreren kan ikke påføre eleven selvbestemmelse utenfra, men kan likevel legge til rette for og skape rom for at elevene kan ta i bruk selvbestemmelsen. Ved siden av dette beskriver Klafki medbestemmelse som at hvert enkelt menneske har krav på, skal ha mulighet for, og ansvar for utformingen av våre felles kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold. For at retten til selv- og medbestemmelse skal kunne rettferdiggjøres, må de være i sammenheng med solidaritetsevnen. Den grunnleggende evnen til solidaritet vises i følge Klafki gjennom innsats for og sammenslutning med de mennesker, som i ulik grad er avskåret fra muligheten for selv- og medbestemmelse på grunn av samfunnsmessige forhold (Klafki, 2001, s. 69). Slik sett hevder han at individet må utvikle evne til å ta ansvar for eget liv, og andres liv i det demokratiske samfunn.

2.3.2 Allmenndannelse

I Klafki's dannelsesperspektiv blir allmenndannelsen presentert. I følge han handler den om at danning er for alle, spesielt fordi selvbestemmelse er en forutsetning for demokrati (Klafki, 2001, s. 70). For at alle skal få mulighet til å ta hånd om sine egne liv, må man få mulighet til å ta i bruk selvbestemmelsen. Samtidig vil medbestemmelse og selvbestemmelse gå hånd i hånd, hvilket vil si at man både må kunne komme med sine egne meninger, samtidig som man må lytte til andres. Videre hevder Klafki at allmenndannelse må ha en forpliktende kjerne i aktuelle problemstillinger. I følge han kan dette være fellesmenneskelige problemstillinger i historiens samtid, eller fremtid, noe som for eksempel vil ha konsekvenser for innholdet i undervisningen. Da vil innholdet måtte representere en felles kjerne av kunnskap og må være noe man ser viktigheten av i møte med å løse utfordringer i nåtiden eller fremtiden, noe Klafki kaller tidstypiske problemstillinger (Klafki, 2001, s. 74). Avslutningsvis hevder han at

allmendannelsesbegrepet må ses på som danning innenfor alle grunn dimensjoner av menneskelige interesser og evner, og at det er kun da retten til «personlighetens frie utfoldelse» kan oppfylles (Klafki, 2001, s. 71). Slik sett skal undervisningen bidra med mer enn bare en felles kjerne kunnskap og ferdigheter som gir mulighet til deltagelse i samfunnet. Den skal også bidra til allsidighet i kunnskap og ferdigheter, noe som kan anses som avgjørende i Klafkis dannelsesperspektiv.

2.3.3 Prestasjonsbegrepet

En demokratisk og human skole med formål om danning vil ifølge Klafki trenge et revidert prestasjonsbegrep. Prestasjonsbegrepet i skolen må ifølge han være et mer differensiert begrep (Klafki, 2001, s. 97). Han legger vekt på at den dominerende prestasjonsoppfattelsen i skolen er overveiende resultatorientert. I denne sammenheng sikter han mot kravet om og bedømmelsen av synlige, målbare resultater fra elevenes læringsprosesser. Begrepet må derfor i større grad vektlegge prestasjoner i en dynamisk betydning, ved f. eks en vellykket dialog i klasserommet. Klafki anser prestasjonsbegrepet som for individualistisk og konkurranseorientert slik at det favoriserer elever med gode, sosiokulturelle forutsetninger. I følge han må det reviderte prestasjonsbegrepet siktes inn mot løsningen av felles oppgaver og solidaritetsprinsipper innenfor en gruppe av lærende (Klafki, 2001, s. 98).

2.3.4 Den kategoriale danningsteorien

Mens det jeg til nå har presentert fokuserer på danningens mål, sier Klafki's kategoriale danningsteori noe mer om dannelsesprosessen. Som nevnt tidligere er danning et resultat av en prosess, men samtidig en stadig pågående prosess. I skolesammenheng hevder Ulvik & Sæverot at danning på den ene siden innebærer at vi skal tilegne oss og beherske det kulturgitte, altså det samfunnet anser som verdifulle kunnskaper, holdninger og verdier (2013, s. 39). Samtidig må man på den annen side ha evne til å overskride og vurdere kritisk det man møter, noe som gjenspeiler Klafki's definisjon av danningsspørsmål som samfunnsspørsmål. Danning kan altså sies å forutsette evne til kritisk tenkning og utvikling (Breivega, Rangnes & Werler, 2019, s 20). I Klafki's kategoriale dannelsesteori blir nettopp denne kompleksiteten gjort rede for. Teorien går ut på at han skiller mellom det materiale og formale dannelsesperspektivet (Nabe-Nielsen i Klafki, 2001, s. 15). Materialdannelsen handler om hvordan et bestemt innhold kan ha en dannelseseffekt på en person. Perspektivet viser til

hvordan innholdet vil ha en dannende virkning, for eksempel ved verdsetting av demokrati. På den andre siden innebærer formaldannelsen trening av personlige evner og psykologiske funksjoner uten forbindelse til et innhold. I Klafki's kategoriale dannelsesteori vil det måtte forekomme en dialektikk mellom det materiale og det formale, altså et samspill mellom innhold og subjekt. Hvis dette samspillet ligger til grunn, vil det muliggjøre at den enkelte vil kunne åpne seg for verden, og verden åpne seg for den enkelte (Ulvik & Sæverot, 2013, s. 40). Slik sett hevder Klafki at det kategoriale dannelsesperspektivet vil stå for en vekselvirkning mellom den enkeltes subjektive personlighetsutfoldelse og undervisningens objektive dannelsesmål (Nabe-Nielsen i Klafki, 2001, s. 17), noe som kan anses som essensen i hans danningsteori.

2.3.5 Klafki's danningstenkning i en Didaktik-tradisjon

En vesentlig dimensjon ved den kategoriale danningsteorien kan ses i sammenheng med den tyske didaktikk-tradisjonen. Som nevnt stammer Klafki's dannelsesperspektiv fra denne tradisjonen og dens forståelse av Bildung, som jo er nærliggende å oversette til danning. Historisk sett kan tradisjonen knyttes til reorganisasjon av Tysklands utdanningssystem etter andre verdenskrig, med Klafki i spissen. Således har danningsperspektivet blitt et utbredt konsept, og fått stor relevans som rammeverk for utviklingen av både skole- og lærerutdanning i Sentral- og Nord-Europa (Tahirsylaj & Werler, 2018, s. 4). Motsetningen til land som historisk sett støtter seg til en Didaktik-tradisjon, er land som støtter seg til en «Curriculum»-tradisjon, slik som England og USA. Nøkkelordene innenfor denne tradisjonen kan anses som læring av nyttig kunnskap og tilegnelse av kompetanser basert på «social efficiency». Her er læringens målbarhet i form av testresultater, læringsutbytte og kompetanse avgjørende (Tahirsylaj & Werler, 2018, s. 5).

Det finnes altså en vesentlig didaktisk forskjell mellom Bildung-tradisjonen og Curriculum-tradisjonen, og forskjellen kan beskrives gjennom Klafki's kategoriale danningsteori. Mens læring i Curriculum-tradisjonen i stor grad handler om å overføre kunnskap fra samfunnet til et individ, handler det i Bildung-tradisjonen om å bruke kunnskap som et redskap for å utfolde elevens individualitet, eller mer konkret elevens danning (Hopmann, 2007, s. 115). I følge Hopmann kan dette ses i sammenheng med den didaktiske tradisjonens røtter i «Restrained teaching». Hopmann knytter denne formen for didaktikk helt tilbake til Platon's verk Meno;

«The whole argument of the Meno is about whether and how teaching is possible by restraint, and Socrates' well known answer is built around the concept of student activity as recollection. The teacher does not overpower the student with knowledge, but helps him develop his own access.»

(Hopmann, 2007, s. 110).

Ideen om «Restrained teaching» i sammenheng med Bildung kan slik sett anslå en didaktikk som handler om læring som en undervisningsbasert elev-aktivitet, hvor læringen tilbakeholdes på en måte som åpner opp for individuell utvikling av eleven. I sammenheng med Klafki's kategoriale danningsteori kan dette skje gjennom en vekselvirkning mellom innhold og subjekt, slik at verden kan åpne seg for eleven, og eleven åpne seg for verden. Selv om en slik fremstilling av danningprosessen kan anses som vag, understreker Hopmann denne vagheten som en nødvendighet i selve danningkonseptet (Hopmann, 2007, s. 115). Han hevder at danning i en Bildung-tradisjon er som en slags veiledende kjerne av noe som enhver didaktisk-tradisjon må ta stilling til, i for eksempel elevens individuelle tilgang til «verden» og hva som kommer ut av dette møtet. Slik sett vil selve møtet med verden og møtets utfall ikke være en del av innholdet eller gitt av læringen, men være noe som oppstår der og da, når møtet mellom den individuelle elev og et utvalgt innhold oppstår. I følge han vil danning være det som blir igjen utover dette spesifikke møte (Hopmann, 2007, s. 115).

Det kan også være nærliggende å se Klafki's kategoriale danningsteori i sammenheng med det Ulvik og Sæverot beskriver som møtesituasjoner (2020, s. 44). De hevder at læreren kan legge til rette for møtesituasjoner når de diskuterer hvordan demokratiske dannelsesprosesser kan oppstå i undervisningen. Ifølge Sæverot handler det om å tilrettelegge innhold i undervisningen som har kraft og mulighet til å fremkalle møter av ulike slag (Sæverot, 2012, s. 60). I sammenheng med at danning ifølge Klafki bør fremme selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, må det altså ha didaktiske konsekvenser i form av å legge opp undervisning hvor innholdet og subjektet kan skape et møte hvor danningprosesser kan oppstå.

2.4 SMS som tenkemåte og verdsett

I kapitlet over har jeg gjort rede for Klafki's danningperspektiv, og hvordan hans danningstenkning kan ses i sammenheng med «Didaktik»-tradisjonen, og «Restrained teaching». Sammen kan redegjørelsen si noe om danningens mål og danning som prosess. I

det følgende vil jeg beskrive hvorfor Klafki's dannelsesperspektiv vil være aktuell for min studie.

Som nevnt innledningsvis kan funnene fra Tahirsylaj og Werler (2018) sin forskning tyde på at dannelsedimensjonene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i særlig grad eksisterer som tenkemåte og verdsett blant befolkningen i land med en «Didaktik»-tradisjon, slik som Norge. Selv om utdanningssystemet i Norge i dag også kan sies å være preget av begreper som nyttig kunnskap og kompetanse, antyder altså forskningen at danning som sammenheng mellom de tre grunnleggende evnene SMS eksisterer blant befolkningen i Norge som tenkemåte og verdsett. Hvis man kan si at Klafki's operasjonalisering av danning gjennom de tre grunnleggende evnene faktisk griper fatt i danningens innhold, og at den formelle skolegangen påvirker individets verdier og tenkemåte, vil forskningens resultater kunne tyde på at selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som konsekvens av utdanning i større grad er tilstede i land med en «Didaktik»-tradisjon (Tahirsylaj & Werler, 2018). Oppsummert kan resultatene fra studien altså tyde på at danning som konsekvens av utdanning er mer tydelig i land hvor «Didaktik»-tradisjonen har mer innflytelse, og at en viktig grunn til dette har å gjøre med blant annet erfaringene individet går gjennom som del av en formell skolegang. Oppvekst innenfor et spesifikt pedagogisk miljø vil altså kunne påvirke formingen av et menneskelig verdsett, gjennom lærerens arbeid (Tahirsylaj & Werler, 2018, s. 26). Med utgangspunkt i at dette åpner opp for at man kan snakke om danning som sammenheng mellom de tre grunnleggende evnene, kan altså disse dannelsedimensjonene leses som en operasjonalisering av danning på den måten at de sier noe om hva utdanning fører til, og dermed også danningens mål. Ut ifra en slik tolkning vil man kunne snakke om dannelseskonseptet på en mer tydelig måte, i et ellers ullent pedagogisk landskap, noe som kan gi et godt grunnlag for videre analyse av dannelsedimensjonene i lys av overordnet del. Danning kan slik sett bli mer tydelig i et lærerperspektiv, på den måten at det blir mer tydelig hva danning i overordnet del innebærer, og hvordan man kan muliggjøre slike prosesser i klasserommet.

2.5 Operasjonalisering av SMS i lys av nye overordna del

Jeg vil i denne delen vise til en operasjonalisering av Klafki's dannelsedimensjoner, hvor målet er å sammenlikne hans dannelsbegrep med det som blir presentert i nye overordna del. På den måten vil jeg undersøke på hvilke områder hans dannelsesperspektiv kan treffe eller supplere den nye overordnede delen. Dette vil kunne sette opplæringens mål i en mer tydelig

sammenheng med SMS som danning. På den måten kan det si noe mer hva danning innebærer og hvordan det kan fungere i utdanning med utgangspunkt i læreren og det som skjer i klasserommet.

2.5.1 SMS i sammenheng med opplæringens dannelsesperspektiv

Jeg vil i denne delen undersøke hvordan Klafki's dannelsesbegrep kan ses i sammenheng med nye overordnet dels dannelsesbegrep. Overordnet del presenterer danning og utdanning i et gjensidig avhengighetsforhold. Danning blir òg presentert som en livslang prosess (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Både danning og utdanning kan sies å henge sammen, da dannelse forutsetter kunnskap og må slik sett knyttes til fagenes innhold (Breivega, Rangnes & Werler, 2019, s. 20). Utdanning i form av kunnskap alene vil likevel ikke nødvendigvis føre til danning, som også forutsetter kritisk tenkning og utvikling hos individet. I sammenheng med Klafki's kategoriale danningsteori, vil det som nevnt være i vekselvirkningen mellom et innhold (materialdannelsen) og subjekt (formaldannelsen) at dannelsesprosesser kan oppstå. Overordnet del presenterer også et kompetansebegrep, som tar for seg både kunnskaper, ferdigheter og kritisk tenkning, i sammenheng med dannelses- og utdanningsoppdraget, og blir beskrevet som «... 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, 2020, s. 10). Kunnskaper blir ytterligere beskrevet som ulike varianter av et innhold, mens ferdigheter blir knyttet til individets utvikling. Kompetansebegrepet kan i et samfunnsperspektiv forstås som et mål for å ruste individet til å løse oppgaver i både kjente og ukjente situasjoner, om det så er i skolen og eller hverdagslivet, samt i den ukjente fremtiden. Overordnet del beskriver at kompetansemålene må ses i sammenheng med formålsparagrafen, noe som gir uttrykk for at begrepet ikke bare skal være faglig forankret, men at det og skal inneholde elementer av danning. Forståelsen som blir uttrykt av kompetansebegrepet kan trekke linjer til Klafki's kategoriale danningsteori. Dermed kan arbeid med kompetansebegrepet åpne dører for dannelsesprosesser ved at innholdet i undervisningen virker dannende. I den sammenheng kan utvikling av dannelsesdimensjonene SMS være sentralt for de mulige dannelsesprosessene, da disse dimensjonene kan sies å gripe fatt i dannelsesinnholdet. Dermed vil det å bruke SMS som et utgangspunkt for danning i undervisning og skolesammenheng kunne komplementere kompetansebegrepet og evne til kritisk tenkning. Slik sett vil ikke bare utdanningsoppdraget

bli tatt hensyn til, men det vil bli rom for også dannelsesoppgavene ved at det kan muliggjøre dannelsesprosesser hos elevene.

Danningsperspektivet og verdigrunnlaget presentert i overordnet del kan ses i sammenheng med Klafki's perspektiv på dannelse og samfunn. Verdigrunnlaget blir beskrevet som grunnlaget for demokratiet og «... skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). De verdiene/tenkemåtene/holdningene overordnet del fremmer vil i et samfunnsperspektiv indikere et ønske om en forvaltning av kulturarven og demokratiet i nasjonen. Dette kommer tydelig frem i del 1.2 «Identitet og mangfold»: «Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner.»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Hva angår skolens samfunnsoppgaver blir det i utredningen om «Fremtidens skole» gitt uttrykk for et behov for økt vektlegging av demokratisk deltakelse og det å leve sammen i et samfunn (NOU 2015: 8, s. 20).

Begrunnelsen for dette ligger i samfunnsendringer knyttet til globalisering, økt mangfold og individualisering. Det blir altså beskrevet utfordringer vår neste generasjon må være i stand til å reagere på og handle i forhold til. Dette kan trekke linjer til Klafki's dannelsesperspektiv og sammenhengen mellom dannelse og samfunn som uttrykker at dersom samfunnet innehar medbestemmende, reflekterende og handlende mennesker vil det kunne videreføre et demokratisk samfunn. Derfor har pedagogikken et ansvar om å sørge for at mennesker tilegner seg kunnskaper og utvikler personlige egenskaper som gjør dem i stand til å reagere på samfunnsutviklingen og handle i forhold til den. Slik sett kan det virke som overordnet del fremmer en liknende tilnærming, noe som kan gi grunnlag for et arbeid med SMS som dannelse også i sammenheng med å videreføre det demokratiske samfunnet.

2.5.2 Frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet

Skolens ansvar om dannelse og utvikling av kompetanse for alle blir tydeliggjort innledningsvis i overordnet del. Denne forståelsen er nærliggende å definere som allmenndannelse, da dannelse for alle elever er i fokus. Opplæringen blir i Del 2 om «Prinsipper for læring, utvikling og dannelse» beskrevet som en viktig del av en

«... livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8).

Når danning i overordnet del knytter frihet og selvstendighet som en del av danningen, kan det være mulig å knytte dette til danning gjennom selvbestemmelsen, da disse er sentrale dimensjoner som kan muliggjøre utvikling av evne til å bestemme over egne individuelle levekår. Mennesket skal ha frihet til selvrealisering og ta hånd om eget liv, slik at man vil få mulighet til å ta selvstendige og ansvarlige valg på veien. Verdiene vil i et samfunnsperspektiv kunne ses på som demokratiske verdier som i sammenheng med selvbestemmelsen, ifølge Klafki, vil være en forutsetning for demokratiet. Denne evnen må tas ansvar for av individet selv, da som nevnt læreren ikke kan påføre en elev selvbestemmelse utenfra. Læreren kan prøve å skape rom for at selvbestemmelsen blir tatt i bruk av elevene, men da må elevene bli eksponert for og erfare det som i dette tilfellet blir faktorer som går under utvikling av selvbestemmelse. I så fall vil det være noe læreren må ta utgangspunkt i med tanke på didaktisk arbeid og interaksjoner med elevene på systemnivå.

Samtidig vil «ansvarlighet» kunne ses i sammenheng med både selvbestemmelsen og medbestemmelsen, på den måten at man evner å ta ansvar for eget liv, men og har et felles ansvar for utformingen av de ulike samfunnsmessige forhold. Avslutningsvis kan «medmenneskelighet» ses i sammenheng med solidaritetsevnen. Både solidaritet og medmenneskelighet blir beskrevet gjennomgående som et tydelig mål i overordnet del, noe som kan tilsi at denne dimensjonen er en viktig del av opplæringen i den norske skolen. Evner som solidaritet, tilgivelse og nestekjærlighet blir i del 1.1 «Menneskeverdet» beskrevet som en nødvendighet for menneskets utvikling. Når solidariteten blir ansett som nødvendig for menneskets utvikling sier det noe om hvor sterkt den står i vårt samfunn i dag. Det kan tyde på at solidaritetsevnen blir tydelig ansett som en sentral egenskap for det individet man vil forme gjennom utdanningen. Når menneskeverdet i et samfunn står høyt vil det kunne bidra til aksept for menneskers rett til å ytre seg og ha egne meninger, samtidig som man må ta hensyn og reflektere over at andre kan være ulik enn seg selv, men likevel ha egne meninger på lik linje som seg selv. Som nevnt hevder Klafki at selvbestemmelsen og medbestemmelsen må ses i sammenheng med solidaritetsevnen. Det er kun da de kan rettferdiggjøres. Når overordnet del presenterer medmenneskelighet som et viktig mål for en livslang dannelsesprosess, og det blir satt i sammenheng med frihet, selvstendighet og ansvarlighet, kan dette leses som at overordnet del deler denne visjonen om danning.

Videre i Del. 2 av overordnet del blir det presisert at opplæringen skal gi et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Samlet sett kan det tolkes som at opplæringen har en visjon om å ruste elevene til å gjøre gode valg i livet, basert på det

overordnet del viser til som dannelsesfaktorer som opplæringen skal bidra til. SMS kan slik sett ses i sammenheng med de faktorene overordnet del anser som viktige i opplæringen med tanke på en livslang dannelsesprosess og med tanke på å forstå seg selv, andre og verden, og å gjøre gode valg i livet. Med bakgrunn i dette kan det sies at arbeid i skolen med SMS vil samsvare med hva overordnet del anser som opplæringens mål, og med utgangspunkt i at SMS faktisk griper fatt i dannelsens innhold, vil det kunne åpne opp for en mer anvendelig måte å arbeide med danning i skolen. Slik sett kan undervisning med utgangspunkt i SMS som danningsteori, hvor arbeid for å legge til rette for utvikling av disse grunnleggende evnene òg være et arbeid som kan sies å ta utgangspunkt i overordnet del, og dens beskrivelser av danning.

2.5.3 Demokratisk deltagelse

I Del 1.6 «Demokrati og medvirkning» blir opplæringens krav om å fremme demokratiske verdier utdypet. Her blir det blant annet lagt vekt på at barn og unge i skolen skal oppleve demokrati i praksis:

«Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltagelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8).

Oppfostring til demokratisk deltagelse blir av Hovdenak og Stray ansett som skolens viktigste dannelsesoppgave (2015, s. 17). Begrunnelsen for dette er at skolen skal bidra til å opprettholde og videreutvikle samfunnet som demokrati, noe som også kan ses i sammenheng med Klafki's dannelsesperspektiv. I del om demokrati og medvirkning legges det vekt på at elevene skal erfare demokratiet i praksis, noe som kan tolkes i retning av at de skal oppleve demokrati som noe som skjer her og nå. Kun overføring av kunnskap om demokrati vil altså ikke holde mål. Det vil i undervisningssammenheng og i forbindelse med de ulike fagene bety at det skal tilrettelegges for demokratiske prosesser slik at elevene får mulighet til å erfare og oppleve demokrati på nært hold. I sammenheng med Klafki's tre dimensjoner av danning vil en slik prosess kunne sies å gi muligheter for danning ved at elevene får mulighet til å ta i bruk selvbestemmelsen, medbestemmelsen og solidaritetsevnen i undervisningen.

En slik prosess kan nærmere beskrives gjennom den kategoriale danningsteorien. I følge denne må det være et samspill mellom innhold og subjekt i undervisningen, noe som har betydning for hvordan man kan arbeide med demokratiske verdier i skolen. Da handler det

ikke bare om tilegnelse av demokratiske verdier, og det å lære å leve, som en forberedelse på noe som skal skje i fremtiden, men også noe som skjer her og nå. Ulvik og Sæverot knytter ideen om demokrati til menneskelig interaksjon, noe som vil kunne gjøre demokratilæringen til noe som skjer her og nå (2013, s. 42), og dermed blir det ikke noe lærere skal kvalifisere og lære elevene gjennom pre-definerte kunnskaper og ferdigheter om demokrati, som noe som vil kunne skje senere i livet. Slik sett kan man si at danning i sammenheng med SMS kan bli muliggjort om lærer legger til rette for demokratisk deltagelse som noe elevene skal erfare i undervisningssituasjoner og gjennom menneskelige interaksjoner i undervisningen. Det blir da viktig at denne formen for danning skjer gjennom alle fag, og de utfordringer og problemstillinger fagene kan bidra med, og at elevene blir deltakende i undervisningen (Breivega, Rangnes & Werler, 2019, s. 18). En slik vinkling av overordnet del og forståelse av demokratisk deltagelse kan sies å gi mulighet for å ta et oppgjør med prestasjonsorientert undervisning, som konsekvens av mål- og resultatstyringen i skolen i dag. Slik vil det kunne åpne opp for et nytt og mer dynamisk perspektiv på prestasjonsbegrepet, slik Klafki beskriver det. Dersom man ser på prestasjonsbegrepet med en dynamisk betydning og dermed mer prosessorientert, vil f. eks en vellykket dialog i klasserommet, hvor elementer av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan komme på banen, kunne bli verdsatt.

2.5.4 Tre tverrfaglige temaer som allmenndanning

Tre tverrfaglige temaer blir presentert i overordnet del; «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap», og «Bærekraftig utvikling». Samtlige blir beskrevet som aktuelle samfunnsutfordringer, og noe elevene skal knytte kompetanse til gjennom arbeid med problemstillinger i alle fag. Det blir beskrevet at elevene må få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene, samt forståelse for hvordan man gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger for ulike problemstillinger.

Temaene kan trekke linjer mot Klafki's allmenndanningsbegrep, da disse emnene kan betraktes som en forpliktende kjerne i aktuelle problemstillinger. Temaene kan ses på som fellesmenneskelige problemstillinger både i samtiden og i fremtiden og sett i sammenheng med SMS vil disse temaene kunne supplere fagene med problemstillinger som vil kunne sette elevenes evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet på prøve.

Selvbestemmelsen og det å ta hånd om eget liv, kan for eksempel ses i sammenheng med «Folkehelse og livsmestring», mens både selvbestemmelsen og medbestemmelsen kan knyttes til temaet «Demokrati og medborgerskap». Solidaritetsevnen kan ses i sammenheng med

«Bærekraftig utvikling». Solidariteten kan særlig komme frem med tanke på at dette temaet fokuserer på kompetanse som skal gjøre elevene i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Danning vil da kunne anses som vilje til å handle bærekraftig og i solidaritet for å ta vare på, ikke bare eget, men andres liv, også de som av ulike årsaker er underpriviligerte. Samlet sett kan temaene egne seg for arbeid for utvikling av de tre grunnleggende evnene, samtidig som de kan sies å ta utgangspunkt i en forpliktende kjerne i aktuelle problemstillinger, som jo Klafki anbefaler.

2.6 Oppsummering og veien videre

I denne delen har jeg vist til en operasjonalisering av Klafki's tre dannelsingsdimensjoner selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i lys av overordnet del. Med utgangspunkt i at danning opp igjennom tidene er blitt tillagt ulike forståelser og at danning i dag for mange anses som et ullent begrep, har jeg ved denne operasjonaliseringen prøvd å vise til en mer tydelig måte å forstå noen sentrale dimensjoner ved danning, i samsvar med hva overordnet del beskriver som opplæringens mål. Med utgangspunkt i at Tahirsylaj og Werler's (2018) forskning viser til funn som kan tyde på at danning gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i større grad eksisterer i land som støtter seg til en Didaktik-tradisjon, og at dannelsingsdimensjonene faktisk griper fatt i danningens innhold, vil operasjonaliseringen av disse i lys av overordna del kunne si noe om hvilke elementer av grunnskolens formål som kan virke dannende på elevene. Med utgangspunkt i det verdisettet og de prinsippene som beskrives i overordnet del har jeg vist at dannelsingsdimensjonene på flere måter både kan treffe og supplere dokumentets ønsker om hva slags samfunnsborgere man vil utvikle gjennom skolesystemet. Samlet sett kan SMS sies å gi både grunnlag for danning som en individuell personlighetsutfoldelse og som en kollektiv demokratisk og solidarisk prosess som skal ruste elevene til samfunnsdeltagelse. Ved å trekke linjer mellom de delene jeg anså som mest nærliggende å se i sammenheng med SMS, har jeg vist at arbeid med både kompetansebegrepet, kritisk tenkning, demokratisk deltagelse og tverrfaglige temaer kan legge til rette for at kategoriale dannelsesprosesser kan skje i undervisningen. I et lærerperspektiv vil danning gjennom SMS kunne bidra som noe mer anvendelig i arbeid med å balansere mellom dannelses- og utdanningsoppdraget, og i forhold til overordnet dels beskrivelser om opplæringens innhold og mål. Det vil også kunne få konsekvenser for hvordan man tilrettelegger undervisning for å skape rom for dannelsesprosesser for elevene med utgangspunkt i overordnet del, da det samlet sett kan være med på å flytte fokus over fra

et prestasjonsorientert læringssyn, til en mer dynamisk forståelse av prestasjoner.

Dannelsesprosesser kan slik sett muliggjøres dersom lærer på klasseromsnivå legger til rette for dette gjennom valg av innhold, metode og vurdering.

I neste del vil jeg presentere mitt kvalitative forskningsarbeid hvor jeg har forsøkt å undersøke hvordan lærere i skolen omtaler dannelsesbegrepet, og hvordan de ser på mulighetene for dannelsesprosesser for elevene sine i egne undervisningstimer. I samsvar med det teoretiske rammeverket har jeg forsøkt å vise hvordan mine resultater fra de kvalitative intervjuene, kan trekke linjer til Klafki's dannelsesperspektiv. Analysen av resultatene for forskningen vil dermed ta utgangspunkt i min tolkning av Klafki som indikerer at om SMS faktisk griper fatt i danningens innhold, vil det kunne leses som en operasjonalisering av danning på den måten at det sier noe om hva utdanning fører til, og dermed noe som kan gjøre at man kan snakke om danning på en mer tydelig måte. Dermed vil det kunne være mulig å si noe mer tydelig om det konseptet av danning lærerne har. I dette ligger likevel noen implikasjoner jeg må gjøre rede for i forkant av mitt kvalitative forskningsarbeid. Med tanke på min teoretiske forankring i Klafki og bruk av hans dannelsesperspektiv, kan man si jeg har fått et danningsteoretisk språk, som på ulike måter kan bidra til å finne etiske/normative aspekter ved lærernes utsagn, og knytte disse til denne danningstenkningen. Likevel er det ikke slik at jeg kunne forvente at lærerne delte samme danningstenkning og ideer om danning, da Klafki's danningsteori ikke har vært faglig innhold i norsk lærerutdanning. Jeg har altså tatt utgangspunkt i at lærerne ikke er skolert i Klafki's dannelsesperspektiv, og mest sannsynlig vil mangle et danningsteoretisk språk. Med utgangspunkt i Tahirsylaj & Werler (2018) sin forskning, vil det likevel kunne antas at lærerne indirekte eller direkte vil kunne gi uttrykk for at de har verdier, holdninger eller normer som kan knyttes til min tolkning av Klafki's danningstenkning. Slik sett vil det ikke være hensiktsmessig å se etter Klafki's danningstenkning i lærernes utsagn, da de mest sannsynlig ikke deler samme danningsteoretiske tanker, men gjennom min tolkning av Klafki's dannelsesdimensjoner SMS, som kan sies å åpne opp for en mer tydelig måte å snakke om danning på, vil det være mulig å se om lærerne som nevnt gir uttrykk for verdier, holdninger eller normer som kan knyttes til disse dannelsesdimensjonene. Dermed vil det være mulig å si noe om deres forhold til danning i skolesammenheng, med tanke på hvordan de omtaler danning og hvordan de ser på mulighetene for dannelsesprosesser i sine undervisningstimer. I den følgende metode-delen vil jeg vise hvordan jeg har gått kvalitativt til verks for å klare å undersøke dette nærmere.

3.0 Metode

3.1 Innledning

Hittil har jeg gjort rede for mitt teoretiske rammeverk som er utgangspunkt for forskningen min og problemstillingen; *Hvordan omtaler lærere på ungdomstrinnet danningsbegrepet, og hvordan ser de på mulighetene for dannelsesprosesser i egne undervisningstimer?* I det følgende vil jeg vise hvordan jeg undersøker denne problemstillingen nærmere ved hjelp av kvalitativ forskningsmetode som innebærer intervjuer av fire lærere.

Som nevnt i forrige kapittel har jeg tatt utgangspunkt i Klafki's dannelsesperspektiv, og de grunnleggende evnene; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, i et forsøk på å undersøke problemstillingen nærmere. En viktig del av min forskning har derfor vært å operasjonalisere min teoretiske forankring inn i en forskningsmetode, på en måte jeg mener kan svare på problemstillingen min. Dette har derfor hatt konsekvenser for forskningen min på flere områder. Studien kan sies å være bygget på et dannelseskonsept, og da i særlig grad Klafki's operasjonalisering av danningsbegrepet gjennom SMS. Slik sett vil denne deduktive tilnærmingen gjennomgående studiens karakter med tanke på problemstilling, forskningsspørsmål, valg av metode og design. Jeg vil gjennomgående i denne redegjørelsen av forskningsmetode vise hvordan jeg har løst dette. Først vil jeg kort gjøre rede for hvordan forskningsspørsmålene mine ble til og hvordan de er operasjonalisert i studien for å få svar på det jeg ville undersøke.

3.1.1 Operasjonalisering av problemstilling og forskningsspørsmål

For å få svar på det jeg ville undersøke, med utgangspunkt i min teoretiske forankring, var det viktig å operasjonalisere problemstillingen min inn i forskningsspørsmål. Et forskningsspørsmål sier noe om hva man spesifikt vil forstå gjennom studien. Disse har derfor blitt endret og vurdert kontinuerlig gjennom studien, ettersom studiens fokus har snevret seg inn. Forskningsspørsmålene bærer nå preg av mitt teoretiske rammeverk, noe som gjenspeiler studiens deduktive tilnærming. Studiens forskningsspørsmål er som følger;

Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår lærere danningsbegrepet i skolesammenheng?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke muligheter og utfordringer finnes i lærerens arbeid med danningsbegrepet i skolen?

Forskningsspørsmål 3: På hvilke måter kan læreres praksis i skolen ivareta dannelsoppdraget i lys av Klafki's dimensjoner om dannning; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet?

Selv om forskningsspørsmål 1 og 2 er av det mer åpne slaget har de likevel en deduktiv tilnærming ved at de er bygget på en teoretisk forankring i et dannelsperspektiv, som har utløst et ønske om å undersøke disse spørsmålene nærmere gjennom lærers tanker, forståelser og erfaringer ved fenomenet. Forskningsspørsmål 3 har et tydelig mål om det finnes samsvar mellom læreres arbeid med danning i skolen og Klafki's dannelsdimensjoner. Dette forskningsspørsmålet vil i stor grad gjenspeile analysedelen i denne studien, da spørsmålet i sin helhet har en spesifikk teoretisk tilknytning i dannelsdimensjonene. Videre er forskningsspørsmålene blitt operasjonalisert ved valg av metode. Med utgangspunkt i at jeg ville undersøke læreres tanker/meninger/erfaringer rundt danning og hvordan danning kan muliggjøres for elevene i undervisningen, ble det hensiktsmessig å anvende kvalitativ metode. Forskningsspørsmålene hadde også stor innvirkning for utforming av intervjuguiden min i sammenheng med de kvalitative intervjuene som ble gjennomført. Jeg vil i det følgende gjøre rede for både forskningsdesign og metode, hvor blant annet operasjonaliseringen av forskningsspørsmålene gjennom valg av metode og utforming av intervjuguide blir ytterligere gjort rede for. Forskningsdesignet vil legge rammene for oppbygningen av hele metodekapittelet med; mål, teoretisk rammeverk, forskningsspørsmål, metode, validitet og reliabilitet.

3.2 Forskningsdesign

Min studie er kvalitativ, noe som har betydning for hvilket forskningsdesign jeg har valgt. I boken «Qualitative Research Design: An Interactive Approach» (2005) gjør Joseph Maxwell rede for det han kaller en “interaktiv” modell for forskningsdesign, og det er nettopp denne modellen jeg har valgt å bruke som design i min forskning. Denne forskningsmodellen er både av og for forskning, og har til å hensikt å hjelpe med å forstå den faktiske strukturen i studien, og planleggingen og fullføring av studien (Maxwel., 2005, s. 2). Maxwell beskriver modellen som interaktiv fordi alle delene i prosjektet hele tiden er i samspill med hverandre, noe som gir den en fleksibel struktur. Han forklarer:

«Design in qualitative research is an ongoing process that involves tacking back and forth between the different components of the design, assessing the implications of goals, theories, research questions,

methods, and validity threats for one another. It does not begin from a predetermined starting point or proceed through a fixed sequence of steps, but involves interconnection and interaction among the different design components.” (Maxwell, 2005, s. 3).

Altså forutsetter modellen at man gjennom forskningsprosessen forholder seg dynamisk til alle komponenter i modellen. Da vil man måtte tilpasse metoden og fremgangsmåten gjennom forskningen etter hva man anser som best i forhold til forskningsspørsmål og formål med studien. Slik sett blir forskningen mer åpen, og man kan vurdere og tilpasse de ulike delene etter de resultater og funn man får gjennom forskningsprosessen. På denne måten har jeg fått mer frihet til å forandre på innhold i de ulike delene ut ifra hva både prosessen og funnene underveis har fortalt meg. Selv om modellen ikke har en egen komponent med etikk, argumenterer Maxwell for at det etiske aspektet ved prosjektet burde begrunnes i alle deler av designet (2005, s. 7).

3.3 Mål med forskningen

Maxwell beskriver mål for forskningen som en viktig del av forskningsdesignet. I følge han har måla for forskningen to hovedfunksjoner. Først og fremst hjelper måla til å veilede avgjørelser for designet, for å forsikre at forskningen er verdt å gjennomføre og at den faktisk har en verdi (Maxwell, 2005, s. 15). For det andre er de essensielle for å rettferdiggjøre forskningen.

Mitt mål for forskningen har hele veien vært å få mer innsikt i dannelsesbegrepet og hvordan man som lærer faktisk forholder seg til dette begrepet, og hvilke muligheter som finnes i praksis for å legge til rette for dannelsesprosesser. Ved siden av dette har jeg et ønske om å aktualisere danning og dens viktighet, i et samfunn hvor utdanningspolitikken kan sies å ha tatt en mer nyliberalistisk dreining, noe som har resultert i et større fokus på resultater og testing i dagens skole. Den mest avgjørende begrunnelsen for min forskning ligger i det teoretiske rammeverket, og baserer seg på at Tahirsylaj & Werler (2018) sin forskning kan tyde på at danning i form av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er mer fremtredende blant befolkningen, hvor grunntidningen støtter seg på en «Didaktik-tradisjon». Denne forskningen har vært ledende for min forskning noe som spesielt gjenspeiler Forskningsspørsmål 3. Ved å operasjonalisere dannelsedimensjonene i lys av nye overordnet del, har jeg fått innsikt i hvordan SMS kan ses i sammenheng med danning i grunnskolen på ulike måter, noe som har gitt ytterligere motivasjon for å undersøke læreres

opplevelser og erfaringer ved arbeid med danning i skolen. Ved å ha dette som mål gjennom forskningen har jeg, både i min metodiske og teoretiske tilnærming, fått anledning til å se fenomenet fra ulike perspektiv, og sammenhenger mellom de, som har hatt mye å si for min forståelse i sammenheng med problemstillingen.

3.4 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for forskningen er ifølge Maxwell en nøkkeldel for designet, og dens funksjon er å informere resten av ens design i forhold til å hjelpe med å formulere mål, lage relevante forskningsspørsmål, velge passende metode og identifisere potensielle utfordringer i forhold til validitet. Han beskriver det som et konsept av hva som er der ute av teori og tidligere forskning som sier noe om fenomenet man skal undersøke (Maxwell, 2005, s. 33). Mitt teoretiske rammeverk bygger i stor grad på danningens betydning i skolen i dag. Det er slik sett både et fokus på danningens mål, og danning som prosess med tanke på hvordan danning kan skje. Hele det teoretiske rammeverket, og særlig Klafki's dannelsesperspektiv, setter premisset for hva jeg vil undersøke nærmere gjennom en kvalitativ forskningsmetode. Det har vært ledende i sammenheng med utforming av både forskningsspørsmål og intervju spørsmål. Arbeidet med intervjuguiden kan og anses som en dynamisk prosess, ettersom jeg utviklet nye, tydeligere mål for hvor jeg ville med teorien, som også hadde innvirkning på forskningsspørsmål, og deretter helheten i intervjuguiden, og hvordan den ble utformet. Jeg kommer tilbake til hvordan forskningsspørsmålene ble operasjonalisert i intervjuguiden senere i denne delen.

3.5 Forskningsspørsmål og problemstilling

Et forskningsspørsmål sier som nevnt noe om hva man spesifikt vil forstå gjennom studien. Maxwell legger vekt på at forskningsspørsmålene kontinuerlig er under utvikling gjennom studien, og at man ikke burde låse seg fast til de forskningsspørsmålene man formulerer i starten av forskningen, da dette kan føre til at man ender opp med å svare på feil spørsmål. Gode og fokuserte forskningsspørsmål er ifølge han ofte et resultat av en interaktiv prosess (Maxwell, 2005, s. 66). I min forskning har forskningsspørsmålene blitt kontinuerlig vurdert og endret, ettersom fokuset mitt har snevret seg inn. Særlig i arbeid med teoretisk rammeverk og innsamlet data har forskningsspørsmålene gradvis blitt mer spesifikke, og hjulpet meg å holde fokus, noe som har hatt betydning for studiens struktur og sammenheng mellom alle

komponenter av oppgaven. De har også skjerpet målet for studien og problemstillingen, som til slutt fikk et todelt fokus: *Hvordan omtaler lærere på ungdomstrinnet dannelsesbegrepet, og hvordan ser de på mulighetene for dannelsesprosesser i egne undervisningstimer?*

3.6 Metodevalg

Maxwell problematiserer valg av metode, og da særlig av bruken av kvalitative metoder, og legger vekt på at avgjørelser rundt valg av forskningsmetode avhenger av den spesifikke kontekst og problematikk man studerer (2005, s. 79). Han understreker betydningen av konsekvensene av den valgte metoden i studien og ser kvalitative metoder, og hva man faktisk gjør når man forsker kvalitativt, i sammenheng med fire hovedkomponenter: Hva slags relasjon man vil ha med de man studerer, hvor og hvem man intervjuer, hvordan man samler data, og til sist hvordan man analyserer dataen til å gi mening (Maxwell, 2005, s. 82).

Operasjonaliseringen av mine forskningsspørsmål i denne studien førte til at jeg valgte det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Altså har min deduktive tilnærming med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket gitt grobunn for forskningsspørsmålene som i stor grad angår problemstillingen om lærernes tanker/meninger/erfaringer om danning i skolen. Med tanke på at jeg ved mine forskningsspørsmål ville undersøke en opplevd situasjon rundt fenomenet danning i skolen, følte det derfor hensiktsmessig å gå kvalitativt til verks. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg anvendte denne metoden i min studie.

3.6.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

I det kvalitative forskningsintervjuet prøver man å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Ifølge Kvale og Brinkmann er et mål å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (2015, s. 20). Dette handler om å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra deres eget perspektiv. Samtidig har man som forsker en vitenskapsteoretisk forankring, som ifølge Thagaard, har betydning for hva vi søker informasjon om, og som danner et utgangspunkt for vår utvikling av forståelse (2018, s. 33). Den vitenskapsteoretiske forankringen har altså betydning for fortolkning avhengig av hva man forsker på. I min studie intervjuet jeg fire personer, noe som betyr at min fortolkning av dataene tok utgangspunkt i disse intervjupersonenes utsagn om deres forståelser, meninger, erfaringer og opplevelser. Min vitenskapsteoretiske forankring kan sies å ha tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, da jeg ville forstå danning og hvordan man kan tilrettelegge

for dannelsesprosesser ut fra intervjupersonenes egne perspektiver og beskrivelser av verden slik den oppleves av de. Denne tilnærmingen innebærer en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Samtidig kan måten jeg fortolket meningsinnholdet av intervjuene mine ses i et hermeneutisk perspektiv, som legger vekt på at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike måter (Thagaard, 2018, s. 37). Som nevnt viser Maxwell (2005) til at ens valg av metode avhenger av kontekst og problemstilling. Grunnet at min problemstilling har fokus på hvordan lærerne omtaler danning i skolesammenheng og hvordan de ser på mulighetene for dannelsesprosesser i egne undervisningstimer, altså i en kontekst som lærer i skolen, følte det hensiktsmessig å forske på dette med en kvalitativ forskningsmetode.

3.6.2 Det semi-strukturerte intervjuet

Etter å ha bestemt meg for å bruke det kvalitative forskningsintervjuet for å undersøke forskningsspørsmålene mine og studiens problemstilling på en hensiktsmessig måte, måtte jeg finne ut hva slags form for kvalitativt intervju som ville passe best for å få svar på det jeg undersøker. Etter lesning om det strukturerte, semi-strukturerte og ustrukturerte intervjuet bestemte jeg meg for å gå for det semi-strukturerte intervjuet. Brinkmann viser til det semi-strukturerte intervjuet og hvordan det fokuserer mer på det kunnskaps-produserende potensialet i dialoger, da det gir intervjueren mer spillerom i forhold til hvilke innfallsvinkler man anser som viktige i intervjuet (Brinkmann, 2013, s. 21) Ifølge Dalen er samtalen i et slikt intervju fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (2011, s. 26). Det semi-strukturerte intervjuet gir intervjueren større mulighet til å være synlig som en kunnskapsproduserende deltaker i prosessen, og intervjueren får mer rom for å fokusere samtalen inn på det man anser som viktig relatert til forskningsprosjektet (Brinkmann, 2013, s. 21).

Brinkmann definerer det semi-strukturerte intervjuet i sammenheng med følgende komponenter: Intervjuene er strukturert ut ifra intervjuerens formål om å innhente kunnskap, som dreier seg rundt informantens beskrivelser. Disse beskrivelsene er ofte tilknyttet informantens livsverden som er blitt opplevd, og forståelse av meningen av disse beskrivelsene involverer en slags tolkning (Brinkmann, 2013, s. 25). Grunnen til at jeg valgte det semi-strukturerte intervjuet var for muligheten den gir til en meningsskapende samtale. Denne formen for intervju gav også rom for refleksjon og utdypende spørsmål, noe som gjorde intervjuet mer uformelt og mer som en vanlig samtale enn en streng spørsmål-svar

situasjon, og intervjupersonen fikk mulighet til å se fenomenet fra ulike sider og perspektiver, alt ettersom samtalen utviklet seg. Fordi danning er et noe ullent begrep, var det viktig å få så fylldige og utdypende kvalitative data som mulig, og med tanke på forståelse av nyanser og kompleksitet i intervjupersonenes utsagn. Derfor ble den semi-strukturerte intervjuformen den som viste seg mest hensiktsmessig for min forskning.

3.6.3 Intervjuguide

Ovenfor har jeg gjort rede for hvilken form for kvalitativt intervju jeg har valgt. I denne delen vil jeg gjøre rede for hvordan jeg utformet min intervjuguide, og de vurderinger og valg jeg gjorde i den sammenheng. I utformingen av intervjuguide støttet jeg meg i stor grad til mitt teoretiske rammeverk, problemstilling og forskningsspørsmål. I følge Dalen skal intervjuguiden omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (2011, s. 26). I forhold til forskningsspørsmål og intervju spørsmål presiserer Maxwell en viktig forskjell mellom disse. Han hevder at mens forskningsspørsmål formulerer hva man vil forstå, handler intervju spørsmålene om hva man spør om for å få denne forståelsen (2005, s. 92). Det handler altså ikke om å transformere sine forskningsspørsmål til intervju spørsmål, men å være kreativ og finne måter man kan spørre en deltager til å beskrive sine opplevelser rundt et fenomen, noe som kan være med å skape en forståelse rundt det man forsker på.

Min intervjuguide ble utformet etter nøye arbeid med studiens deduktive tilnærming i et dannelsesperspektiv. Forskningsspørsmålene kan sies å være operasjonalisert gjennom hvordan intervjuguiden svarer til det teoretiske rammeverket. De ble altså ikke transformert til intervju spørsmål, men tatt nøye stilling til i arbeidet med å lage spørsmål som kunne produsere svar på problemstillingene som kommer frem i forskningsspørsmålene. Dermed ble intervju spørsmålene, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og mitt teoretiske rammeverk, kategorisert inn i to deler; Dannelsesbegrepet og danning i praksis. Slik sett ble intervjuguiden todelt; en del med fokus på lærerens meninger og tanker rundt dannelsesbegrepet i skolesammenheng, særlig knyttet til formålsparagrafen, og en del om hvordan de arbeider for å legge til rette for at danning faktisk kan skje gjennom undervisningstimer.

Et viktig element i utforming av intervjuguiden ble å formulere intervju spørsmålene på en måte som ikke tilsynelatende kunne gjenspeile Klafki's dannelsesperspektiv, men heller

fungere som åpne og forståelige spørsmål med tematikker som lærerne kunne kjenne igjen. I dette arbeidet ble også min operasjonalisering av SMS i lys av overordnet del gunstig med tanke på at jeg til en viss grad kunne formulere intervju spørsmål rundt begreper som overordnet del representerer. Det viktigste var uansett å formulere spørsmålene på en slik måte at de inviterte intervjupersonen til refleksjon og en åpen samtale.

En annen viktig del av intervjuguiden min handlet om å styre samtalen inn mot danning i skolen. Ettersom danning, som mitt teoretisk rammeverk kan understreke, er et noe ullent begrep ble det viktig for meg å styre samtalen inn i riktig kontekst for å sikre at intervjupersonene forstår i hvilken sammenheng spørsmålene blir stilt. Derfor valgte jeg å lese gjennom formålsparagrafen sammen med intervjupersonene, før jeg stilte spørsmålene fra intervjuguiden. På denne måten satt jeg en slags ramme for intervjuet. Dette valget var også hensiktsmessig med tanke på at jeg ikke kunne forvente at lærerne skulle huske hele formålsparagrafen, og med tanke på at jeg stiller spørsmål knyttet til denne, ville en gjennomgang av denne først kunne anses som nødvendig. Samtidig kunne det fungere som en slags trigger for å få i gang intervjuet, ved at intervjupersonen som nevnt forstår sammenhengen mer tydelig med tanke på intervju spørsmålene. Slik sett kan man si at jeg gjorde dette valget for å sørge for at intervjuet ble mer gjennomførbart. På den annen side ville det også kunne vært hensiktsmessig og ikke lest den opp før intervjuet, for å få mer åpne meninger og forståelser fra lærerne gjennom intervjuet. Det kunne likevel risikert et mye mer omfattende arbeid med bearbeiding av intervjuet, og jeg mente derfor at det i sammenheng med min studies omfang ville være hensiktsmessig å ta dette valget for å sikre en tydelig retning på intervjuet inn mot skolesammenheng og danning uttrykt gjennom formålsparagrafen, også for å begrense mulige utfall.

For å teste ut intervjuguiden hadde jeg ett pilotintervju som anbefalt av Maxwell (2005, s. 93). Siden jeg hadde visse utfordringer med å skaffe informanter i utgangspunktet, brukte jeg en medstudent som også går lærerutdanningen, og har erfaring som vikar. Denne erfaringen gav meg informasjon om at enkelte spørsmål burde kuttes, eller bare fungere som oppfølgings spørsmål om nødvendig, da et par spørsmål var ganske like. Slik sett gjorde pilotintervjuet meg observant på mulighetene for en god flyt i samtalen, da det ofte ble diskutert temaer som streift gjennom ulike deler av intervjuguiden. Mitt tidligere arbeid med det teoretiske rammeverket gjorde og at det ble enklere for meg å stille oppfølgings spørsmål mer fritt.

3.6.4 Intervju en-og-en

Ovenfor har jeg gjort rede for hvordan min intervjuguide ble utformet, og hvilke vurderinger jeg har gjort i den sammenheng. I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for hvilken form for intervju jeg valgte og hvorfor.

Med tanke på hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuene, stod det mellom tre ulike måter; et fokusgruppeintervju, par-intervju eller individuelt intervju. I mitt tilfelle valgte jeg å gjennomføre intervjuene individuelt, altså en-og-en. I følge Brinkmann er det i individuelle intervjuer ofte enklere å lede samtalen i en retning som kan være nyttig i sammenheng med mine forskningsmessige interesser (2013, s. 27). Med utgangspunkt i min tematikk mener jeg at det individuelle intervjuet ville være gunstig for å få nyanserte og tykke beskrivelser rundt hvordan læreren omtaler danning. På den annen side ville muligens et fokusgruppe-intervju eller par-intervju gjort det enklere for lærerne å diskutere og reflektere rundt fenomenet, noe som kunne tilført forskningen flere perspektiver. Det er heller ikke sikkert jeg ville trengt å først lese opp formålsparagrafen dersom jeg hadde valgt gruppeintervju, med tanke på at det ville økt risikoen for at ulike tematikker rundt mine intervju spørsmål ville blitt tatt opp og diskutert. Jeg vurderte likevel det individuelle intervjuet til å ville gi gode nok muligheter til å få nyanserte og verdifulle data i sammenheng med mine forskningsmessige interesser, også for å i større grad sikre at intervjupersonene fikk tid til å gå i dybden på de ulike tematikkene.

3.6.5 Forberedelse

I denne delen vil jeg gjøre rede for de formelle forberedelsene jeg gjorde før intervjuene tok sted. I forkant av intervjuene måtte jeg ha på plass det formelle og juridiske, noe som innebar søknad til personvernombud for forskning (NSD) og skriftlige avtaler med informantene for å sikre bruken av materialet og deres anonymitet. Samtidig ble det både skriftlig og muntlig formidlet til deltagerne at de hadde mulighet til å avslutte sin deltagelse om de skulle ønske det når som helst. Meldeskjema ble sendt inn til NSD før intervjuene, sammen med et utkast av samtykkeskjema, som var blitt utformet etter NSDs egen mal. Ettersom korona-situasjonen gjorde det vanskelig å fysisk treffe informantene, valgte jeg å søke om bruk av video-samtale-applikasjonen «Zoom» i mitt meldeskjema, i forbindelse med intervjuene, noe som ble godkjent av NSD og akseptert som intervjuform av informantene. Kommunikasjon med informanter foregikk på mail og melding helt frem til dagen for intervjuene, hvor vi møttes via Zoom. Samtykkeskjema ble sendt per mail, og skrevet under, scannet og sendt tilbake til meg.

3.6.7 Utvalg

Jeg vil i denne delen vise til hvilke valg jeg gjorde i sammenheng med hva slags utvalg av deltagere studien inkluderer. Maxwell (2005) viser til viktigheten av avgjørelsene rundt hvem man vil inkludere i studien sin. Når han beskriver ulike måter å gjøre et utvalg på, presenterer han kategorien «purposeful selection» (Maxwell, 2005, s. 88). Strategien innebærer å velge på en tilsiktet måte i forhold til å innhente informasjon som ikke kan innhentes like godt gjennom andre valg. Slik sett vil det å velge tid, sted og individer kunne hjelpe innhenting av informasjon til å besvare forskningsspørsmål, og dermed være et avgjørende valg i forhold til forskningen. Jeg brukte «purposeful selection» i den grad at jeg kun ville intervju ungdomsskole-lærere. Utover dette var det ingen flere utvalgsriterier. Jeg valgte å gjøre det slik fordi jeg ikke ville snevre inn kriteriene for mye, da det i utgangspunktet var en utfordrende prosess å skaffe intervjupersoner til prosjektet. For min del var det viktigste kriteriet at de jobbet i ungdomsskolen, da dette kan ha noe å si for deres erfaringer/tenkemåter, og måter å jobbe på med danning, også i sammenheng med elevenes alder. Utvalget mitt er slik sett basert på et enkelt kriterium, og består av intervjupersoner som ut ifra deres posisjon er velegnet til å kunne si noe om fenomenet som studeres. I et formålsbestemt utvalg, slik som mitt, er ikke utvalget representativt for en videre populasjon, og utsagnene i studien er ikke nødvendigvis generaliserbare. Dette er likevel ikke målet for en studie hvor et slik utvalg benyttes. Målet er heller å skaffe utdypende informasjon fra de som er i posisjon til å kunne gi det (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 219). I et kvalitativt forskningsintervju trenger man ifølge Kvale og Brinkmann å intervju så mange personer som det er nødvendig for å finne ut det man trenger å vite, samt å få tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene (2013, s. 148). Dalen (2011) bekrefter dette og legger til at intervjumaterialet man sitter igjen med må være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning (Dalen, 2011, s. 45). Av denne grunn endte jeg opp med fire informanter, noe jeg anså som tilstrekkelig i forhold til gjennomførelse av intervjuer, og bearbeiding av intervjuer.

Kvale og Brinkmann hevder at dersom resultatene av en intervjuundersøkelse fremstår som pålitelige og gyldige, kan det spørres om resultatene også kan overføres til andre kontekster og situasjoner (2015, s. 289). I min studie hvor det kun er fire deltagere, vil det være vanskelig å generalisere intervjuresultatene globalt, men en kan likevel stille spørsmål om den kunnskapen som ble produsert i intervjusituasjonen, kan overføres til andre relevante

situasjoner. I en analytisk generalisering blir funnene fra en studie brukt som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er ifølge Kvale og Brinkmann basert på en «analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene» (2015, s. 291). I min studie hvor lærernes utsagn kan si noe om hva slags forhold de har til danning og hvordan danning kan muliggjøres i undervisningen, vil det kunne si noe om måten de arbeider på og hvilke holdninger de har til danning generelt gjennom alle fag. En slik analytisk generalisering krever likevel rikholdige kontekstuelle beskrivelser, og forskerens argumentasjon for at intervjuresultatene skal kunne overføres (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 293).

3.6.8 Intervjusituasjonen

I forrige avsnitt beskrev jeg hvordan utvalget ble gjort ut ifra en «purposeful selection». I denne delen vil jeg beskrive mer nærgående hvordan selve intervjusituasjonen gikk for seg, og de valg og vurderinger jeg måtte ta i den sammenheng. Kvale og Brinkmann ser på intervjuet som en sammensetning av: intervjuet som håndverk, intervjuet som kunnskapsproduksjon og intervjuet som sosial praksis (2015). Intervjuenes kvalitet avhenger slik sett av mine ferdigheter som uerfaren intervjuer, og hvordan jeg og intervjupersonen sammen klarer å produsere kunnskap, og hvordan jeg forholder meg til og ivaretar det sosiale spillet med intervjueren. Et godt håndverk i intervjusituasjon handler om å gjenkjenne og respondere på det som er viktig i den aktuelle situasjonen, som ifølge Aristoteles kan ses på som en intellektuell dyd, kalt fronesis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Fronesis eller praktisk klokskap, handler i denne sammenheng om evnen til å utarbeide «tykke etiske beskrivelser», evnen til å «se og beskrive hendelser i deres verdiladede sammenhenger og dømme deretter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 101). De prinsipper og handlingsregler jeg som forsker har fulgt i sammenheng med intervjusituasjonen, har likevel vært nyttige og fungert veiledende som deskriptive sammenfatninger av gode bedømmelser, og gyldige på den måten at de kan frembringe den normative kraften som ligger bak bedømmelsene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102).

Grunnet pandemien måtte alle intervjuer bli gjort over «Zoom», fordi jeg ikke fikk lov å møte intervjupersonene pga. Covid-restriksjoner. Dette påvirket samtalen med tanke på enkelte sekvenser med dårlige internettforbindelser og ved at jeg ikke fikk møtt informantene «face-to-face», noe som ville gitt samtalen en ekstra dimensjon med tanke på kroppsspråk og derfor også relasjon til intervjupersonen. Likevel gav videomøte over Zoom informantene mulighet

til å for eksempel kunne gjennomføre intervjuet i sine hjem, som jo kan ha gitt intervjusituasjonen en mer avslappet atmosfære. Lyddopptak ble gjort via datamaskinens høyttaler.

Jeg startet intervjuene med å gjøre rede for intervjuets forløp og informere intervjupersonene om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, og at intervjuene vil bli anonymisert. For å skape en så hyggelig og avslappet atmosfære som mulig startet jeg først med å stille noen dagligdagse og generelle spørsmål, før jeg gikk over på introduksjonsspørsmålene, for å vise interesse for intervjupersonene og skape tillitt, som anbefalt av Thagaard (2018, s. 101). Deretter leste jeg som nevnt gjennom formålsparagrafen sammen med intervjupersonene. I samtlige intervjuer opplevde jeg dette som et gunstig valg, da lærerne raskt begynte å diskutere danning i en skolesammenheng.

Grunnet at intervjuene ble gjort over zoom prøvde jeg å være tydelig med tanke på positivt kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Kvale & Brinkmann legger vekt på at selv om man tar hensyn til det sosiale samspillet i intervjuet, vil det alltid foreligge et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (2015, s. 51). I intervjusituasjonen var det jeg som utformet spørsmålene, styrte samtaleretningen, og til slutt satt igjen med et datamateriale jeg selv kunne fortolke. Med denne forståelsen i bakhodet var det viktig at jeg som intervjuer gikk inn i samtalen med åpenhet, og skånsomhet, samtidig som jeg måtte forsikre meg at jeg forstod intervjupersonene korrekt.

I intervjusituasjonen prøvde jeg å åpne opp for lærerens frie uttrykte erfaring med tanke på tematikken som ble snakket om, noe som kan begrunne de relativt åpne spørsmålene på intervjuguiden. Målet var å invitere til lærernes refleksjon, frie assosiasjoner og synspunkt, istedenfor bare fakta. Sosiale fenomen er konseptavhengige, altså vil våre erfaringer være gjennomgripende avhengige av hvilken mening vi tillegger dem (Sayer, referert i Berg-Brekkehus, 2020, s. 164). Slik sett vil lærernes beskrivelser og uttrykte erfaringer i intervjuene være konseptladet og avhengige av deres konseptuelle erfaringer rundt skole og danning, noe som igjen er avhengig av vår felles intersubjektive forståelse av konsepter som skole, undervisning, lærer, elev osv. Når jeg da spør lærerne om deres uttrykte erfaringer vil deres erfaringer kunne forstås som en unik og åpen sekvens av hendelser som blir uttrykt som en slags «singularitet», ved at en liten bit av erfaring kommer frem i det som er en strøm av erfaringer (Brekkehus, 2020, s. 164). Denne unike biten av erfaring må derfor ikke forstås uavhengig av helheten i lærerens erfaringer, og må derfor ses i sammenheng med en forståelse.

Gjennom intervjuene inntok jeg en lyttende, åpen oppmerksomhet som et middel for å være bevisst disse komplekse prosessene intervjusituasjonen medbringer. Ved praktisk klokskap (fronesis) har jeg prøvd å være oppmerksom på det faktiske innholdet i samtalen. Berg-Brekkehus referer til Fog når hun beskriver fornemmelse for oppmerksomhetens gjenstand (Fog, referert i Berg-Brekkehus, 2020, s. 165). Dette handler om å ha oppmerksomhet rundt det som faktisk blir sagt, men også det som ikke blir uttrykt. Her kommer valg av ord, kroppsspråk, mimikk, stemmeleie, gestikuleringer osv. inn. Det handler videre om kommunikasjonen mellom meg og intervjupersonen, men også min oppmerksomhet rundt egne reaksjoner i intervjuet. En slik type oppmerksomhet har vært et nyttig redskap for meg i intervjusituasjonen, da det til en viss grad impliserer den menneskelige subjektiviteten i intervjuet, noe som gjorde meg ekstra oppmerksom på å skape en tillitsfull og empatisk samtale. Det ble viktig å anerkjenne og lytte til det som faktisk ble sagt, og ikke bare det jeg ønsket skulle bli sagt. Berg-Brekkehus viser til dette som en måte å unngå forskningsmessig bias (2020, s. 166), noe som i mitt tilfelle var svært viktig med tanke på at jeg allerede hadde en pre-definert teori i Klafki's dannelsesperspektiv som jeg arbeidet ut ifra. Jeg kommer tilbake til mer om hvordan jeg løste dette i del-kapittel om validitet og reliabilitet.

Intervjuets struktur forekom som regel ved at jeg prøvde jeg å stille korte og konkrete spørsmål, for så å la intervjupersonen ta seg av det meste av pratingen. Slik sett gav jeg han/hun tid til å ha ordet, og til å tenke seg om og dele sine tanker, uten for mange avbrytelser fra min side. Dette medførte at informantene ofte gav lange svar, og jeg som intervjuer prøvde å være tålmodig og komme med oppfølgingsspørsmål når det det passet, eller når intervjupersonen antydte at han/hun ikke hadde mer å si om saken. En slik form for asymmetri i intervjusituasjonen er ifølge Brinkmann et tegn på kvalitet i kvalitative intervjuer (2013, s. 17). Samtidig prøvde jeg aktivt å holde en god flyt i samtalen på den måten at oppfølgingsspørsmålene mine baserte seg på intervjupersonenes utsagn, noe som gjenspeiler min oppmerksomhet rundt det som faktisk ble sagt. Gjennom intervjuenes gang opplevde jeg, særlig på de mer åpne spørsmålene, at intervjupersonene streifet innom tematikker jeg allerede hadde spørsmål om på intervjuguiden. Derfor prøvde jeg så fremt det lot seg gjøre å stille spørsmål fra intervjuguiden min der det passet seg, for å unngå hyppige tematikkskifter. Jeg avsluttet alle intervjuer med tid til å la intervjupersonene utdype eller legge til noe, dersom det var ønskelig.

3.7 Etterarbeid

Ovenfor har jeg gjort rede for intervjusituasjonen og hvordan jeg gjennomførte intervjuene. I dette del-kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg transkriberte og behandlet datamaterialet for å presentere det på en hensiktsmessig måte. For å gjøre rede for hvordan jeg arbeidet med databehandlingen og resultatene fra intervjuene, vil jeg vise hvordan jeg kategoriserte og kodet dataen fra intervjuene. Maxwell viser til hvordan analysen er en del av metode-designet og at den trenger et design i seg selv (2005, s. 95). Slik sett skal designet av analysen informere leseren om hva som faktisk har blitt gjort i etterarbeidet. Jeg vil i det følgende gå gjennom, steg-for-steg, hvordan jeg endte opp med mine kategorier som blir presentert i delen «Presentasjon av studiens empiriske data».

3.7.1 Transkribering

Intervjuene for forskningsprosjektet ble alle gjort i løpet av en uke, og jeg startet transkripsjon så fort jeg hadde tid etter et endt intervju. Transkripsjonsarbeidet ble gjennomført ved at jeg lyttet til lydopptaket, samtidig som jeg skrev ned alt som ble sagt, og endte dermed opp å transkribere alle intervjuene, fra det øyeblikket jeg skrudde på lydopptaket til endt intervju. I mitt tilfelle skrudde jeg på lydopptaket rett før jeg begynte med introduksjonsspørsmålene, og allerede hadde pratet mer hverdagslig med intervjupersonene. Jeg valgte å ta med lyder slik som «hmm», «eh», «latter», og korte pauser, som jeg i transkripsjonene markerte med «...». Jeg tok lydene med for at transkripsjonene skulle bli så nærliggende selve intervjuene som mulig. Likevel, i arbeidet med presentasjon av analysen, valgte jeg korte ned på noen av disse lydene, for at det som ble sagt skulle bli mer fokusert.

3.7.2 Kvalitativ innholdsanalyse

En stor del av mitt etterarbeid har vært kodingen av datamaterialet. I følge Maxwell er koding hovedstrategien for kategorisering i kvalitativ forskning (2005, s. 96). Han beskriver kodingen som å bryte opp dataen og reorganisere den inn i kategorier som legger til rette for sammenligninger mellom kodene innenfor samme kategori, noe som vil hjelpe utviklingen av teoretiske begreper. Dalen beskriver hensikten med kodingen som å finne egnede kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (2011, s. 62).

I sammenheng med koding og kategorisering måtte jeg i mitt etterarbeid finne ut hvilken metode som egnet seg best med tanke på hvordan jeg, på en systematisk måte, kunne fortolke

og beskrive meningene som fantes i mitt empiriske datamateriale. Med utgangspunkt i at jeg gikk inn i dette forskningsarbeidet med en deduktiv tilnærming, i den forstand at jeg har hatt en teoretisk forankring som i særlig grad støttet seg til Klafki's danningsperspektiv og de tre dannelsingsdimensjonene SMS, har dette gjennomsyret studiens karakter, også med tanke på problemstilling, forskningsspørsmål, valg av metode og design. For å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål ut ifra det datamaterialet jeg satt igjen med, valgte jeg å gå for en innholdsanalyse fordi det virket som en relevant kategoriserings-metode.

Ifølge Berg-Brekhus er en fellesbetegnelse for alle former for innholdsanalyse at forskeren tilnærmer seg en form for tekst i et forsøk på å foreta en systematisk og klassifisert beskrivelse av tekstinholdet (2020, s. 168). På denne måten kan forskeren tolke, analysere og beskrive mønstre av et tekstinhold ut fra noen systematiske prosedyrer (Mayring, referert i Berg-Brekhus, 2020, s. 168). I mitt forskningsprosjekt vil dette være det transkriberte innholdet fra intervjuene.

Den kvalitative innholdsanalysen kan defineres som: «a method for systematically describing the meaning of a qualitative material. It is done by classifying material as instances of the categories of a coding frame» (Schreier, referert i Berg-Brekhus, 2020, s. 168). Med tanke på at det transkriberte innholdet fra intervjuene i mitt forskningsarbeid ble ganske mye, og jeg visste at innholdet pekte i ulike retninger, ble bruken av en kvalitativ innholdsanalyse en nyttig strategi, som en systematisk og kontrollert fremgangsmåte, i forsøk på å finne meningsinnhold i tekstmaterialet og skille de ulike kategoriene fra hverandre. Med utgangspunkt i at studien min er bygget på et dannelsingskonsept, noe som har gitt forskningen en teori-drevet tilnærming, ble også den kvalitative innholdsanalysen preget av en deduktiv tilnærming. I arbeid med koding og kategorisering prøvde jeg derfor å gå deduktivt til verks ved å først bruke mine forskningsspørsmål som kategorier. Ved en slik deduktiv kategorisering brukte jeg en tidligere formulert, teoretisk avledet tilnærming til analysen, før jeg satte de i sammenheng med tekstmaterialet (Mayring, referert i Berg-Brekhus, 2020, s. 169).

I følge Schreier, referert i Berg-Brekhus (2020, s. 169) er det likevel sjelden at kvalitative innholdsanalyser kun bygger på konsept- og teoridrevne strategier eller datadrevne strategier. Som regel blir det brukt en kombinasjon av begge strategier, på den måten at man definerer hovedkategoriene ut fra en konsept- eller teoridrevet strategi, mens underkategoriene blir definert ut ifra en datadreven strategi. I min studie benyttet jeg meg av denne strategien i analysearbeidet. Denne tilnærmingen til analyse handler ikke om å telle mengden av koder

innen de ulike kategoriene, noe som kunne vært hensiktsmessig heller i en kvantitativ innholdsanalyse (Berg-Brekkehus, 2020, s. 169). Kodene, og tekstfragmentene, som ble meningsfortettet og satt i en kategori, ble bevart og tolket på den måten at meningen fremdeles var ivaretatt, selv om det ble tolket ut i fra de allerede pre-definerte kategoriene som hadde utgangspunkt i et dannelsesperspektiv.

Oppsummert har jeg i arbeid med analysen tatt utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål som ble utarbeidet i sammenheng med en teoribasert bakgrunn i Klafki's dannelsesperspektiv. Min operasjonalisering av Klafki's dannelsedimensjoner i lys av overordnet del la til rette for at jeg kunne undersøke disse dannelsedimensjonene nærmere i lys av læreres tanker/opplevelser og erfaringer i sammenheng med danning i skolen. Slik sett ble mitt teoretiske grunnlag operasjonalisert gjennom forskningsspørsmål, som også fungerte som deduktive kategorier for analysen i møte med tekstinholdet fra intervjuene.

3.7.3 Fremgangsmåte

I avsnittet over har jeg vist hvordan jeg gjennom den kvalitative innholdsanalysen valgte å systematisere og analysere meningsinnholdet av datamaterialet fra intervjuene. I dette avsnittet vil jeg vise hvordan jeg, steg for steg, gjennomførte denne strategien, ved hjelp av NVIVO, og hvordan jeg til slutt kom frem til mine kategorier, og dermed resultatene fra intervjuene.

Først og fremst valgte jeg å samle de transkriberte intervjuene og råmaterialet som filer i dataprogrammet NVIVO. Jeg valgte å bruke dette programmet fordi det i stor grad hjalp meg med organisering og bearbeiding av datamaterialet. Det at jeg til enhver tid hadde alle transkripsjonene i NVIVO gjorde det enkelt for meg å lage koder og kategorier ut fra datamaterialet som var en funksjon i programmet.

I mitt første forsøk på å kode datamaterialet, hadde jeg fra før av lagd kategorier i samsvar med forskningsspørsmålene mine. På denne måten leste jeg gjennom transkripsjonene med et øye for å kode utfra hva som svarte til hvert enkelt forskningsspørsmål. Da jeg kom til veis ende i denne prosessen forstod jeg at jeg hadde kodet for mye av datamaterialet. Dette skyldtes at informantenes utsagn gjerne kunne gå inn under flere kategorier/forskningsspørsmål. En så renspektet deduktiv tilnærming, med så store kategorier, fungerte dermed lite hensiktsmessig. Selv om jeg til dels beholdt kategoriene som overordnede kategorier, bestemte jeg meg for å prøve en mer induktiv tilnærming, hvor jeg

kodet empiri-nært. Dette vil si at kodene starter i arbeidet med det empiriske materialet (Anker, 2020, s. 77). Kodingen ble slik sett gjennomført ved at jeg leste gjennom transkripsjonene og meningsfortettet hva som faktisk ble sagt, til koder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). På denne måten ble kodene skapt underveis, mens jeg leste gjennom transkripsjonene. Denne formen for koding kalles, ifølge Brinkmann, «Data-driven coding» innen induktiv analyse (2013, s. 62). Denne tilnærmingen gjorde at jeg enklere fikk tak i de meningsbærende enhetene i materialet, og at jeg fikk mer oversikt over hvilke av utsagnene som var relevante med tanke på forskningen min og hvilke jeg kunne luke bort. Dermed ble det også enklere for meg å lage underkategorier ut ifra det som ble sagt. Disse underkategoriene hjalp meg å samle koder som kunne ses i forbindelse med nevnte kategori. Slik kunne jeg se sammenhenger mellom utsagnene om en bestemt kategori, samtidig som jeg fikk oversikt over hvilke utsagn som skilte seg ut innenfor en kategori. På denne måten brukte jeg altså en deduktiv tilnærming ved å ha en overordnet kategori som gjenspeilet mine forskningsspørsmål, og kan derfor sies å være en teori-drevet kategori. Samtidig bygget jeg opp underkategorier som baserte seg på «data-driven coding», altså en induktiv tilnærming. På denne måten ble selve meningen i kodene og det som ble sagt, ivaretatt, samtidig som det ble plassert innenfor en overordnet kategori, som følge av at jeg anså aktuelle underkategorier som et mulig svar på et forskningsspørsmål.

Etter hvert som jeg hadde kommet godt i gang med koding og kategorisering, med en induktiv tilnærming, åpnet det seg opp en ny problemstilling. Datamaterialet mitt rundt lærernes arbeid for å muliggjøre dannelsesprosesser i undervisningen viste til mange ulike tilnærminger i hvordan dette ble håndtert, noe som førte til for mange spesifikke underkategorier. Jeg måtte derfor prøve å samle kodene, på den måten at jeg måtte se på det som ble sagt i et større bilde. Det ble derfor hensiktsmessig å gå tilbake til en deduktiv tilnærming i denne delen og lage kategorier ut ifra mitt teoretiske perspektiv i forskningen, i et forsøk på å spisse kodene inn mot en bestemt kategori, for å unngå for mange kategorier. Etersom de tematikkene som ble snakket om i denne delen var knyttet til intervju spørsmål, som i stor grad var avledet av forskningsspørsmål med en teoretisk forankring i dannelsesdimensjonene SMS, ble det naturlig å lage kategorier ut ifra disse intervju spørsmålene. På denne måten ble det enklere og mer oversiktlig å se hvilke koder som kunne ses i sammenheng med aktuelle kategorier, noe som gjorde at presentasjonen av dataen ble mer oversiktlig i sammenheng med fokus for utsagnene.

I mitt oppsummerende arbeid med presentasjon av data fra intervjuene valgte jeg å dele presentasjonen i tre deler hvor tittel for hver del representerer den overordnede kategorien: *Del 1: Om danning i skolen. Del 2: Tilrettelegging for danning i skolen. Del 3: Lærernes arbeid med danning som elevenes selvstendighet, deltakelse i et fellesskap, medmenneskelighet og kritisk tenkning.* Siden det i Del 2 om lærernes tanker og erfaringer rundt tilrettelegging for danning i skolen fungerte å kode/kategorisere med en induktiv tilnærming, var det denne delen som utløste nødvendigheten av en deduktiv tilnærming i Del 3. Når lærerne snakket om hvordan skolen og de selv jobber med danning, oppstod det noen interessante kategorier gjennom en induktiv tilnærming. Likevel ble det også gitt en del åpne svar, som vanskelig lot seg kategorisere uten at det ville bli for mange underkategorier. Derfor ble Del 3 den delen hvor jeg gikk deduktivt til verks for å samle disse kodene rundt bestemte tematikker. Oppsummert kan man derfor si at jeg i Del 1 og Del 2 hadde en induktiv tilnærming, mens jeg i Del 3 hadde en deduktiv tilnærming.

Denne gjennomgangen skjedde som nevnt på NVIVO. Her systematiserte jeg det på en slik måte at jeg lagde en kode for hver intervjuperson, altså «Intervjuperson 1», «Intervjuperson 2», osv., for deretter å plassere de utsagnene jeg hadde laget koder av inn under den aktuelle intervjupersonen. Dermed hadde jeg alle koder, og derfor også alle aktuelle utsagn, under hver intervjuperson som i utgangspunktet hadde ytret noe som jeg hadde meningsfortettet til nevnte kode. Videre for å plassere kodene i sammenheng med hverandre, på tvers av intervjupersonene, brukte jeg et dokument i Word, fordi jeg kjenner dette programmet bedre. Da var det i utgangspunktet en ganske enkel sak å skrive alle kodene inn i hver underkategori i Word, og markere hver kode med et nummer i sammenheng med hvilken intervjuperson koden stammet fra. På denne måten fikk jeg oversikt over sammenhenger og ulikheter mellom intervjupersonenes utsagn, med tanke på at de lå under hver kategori, som jo allerede var laget i sammenheng med deres utsagn. Samtidig var alle kodene til enhver tid lagret i NVIVO under hver enkelt intervjuperson, noe som gjorde det enkelt for meg å dobbelt-sjekke koder og kontekst for utsagn, dersom jeg under presentasjonen av resultater skulle bli usikker på enkelte koder og i hvilken kontekst utsagn ble ytret. Samlet sett banet dette veien for at jeg kunne begynne å presentere mine resultater fra intervjuene på en systematisk måte; med en overordnet kategori, underkategorier og koder.

3.8 Validitet og reliabilitet

Ovenfor har jeg vist hvordan bearbeidingen av datamaterialet gikk for seg. I denne delen vil jeg vise hvordan jeg har tatt stilling til validitet og reliabilitet i forskningen. En bred oppfatning av validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den faktisk er ment å undersøke, noe som gir det kvalitative intervjuet en mulighet til å kunne gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validering hører ikke til en spesiell undersøkelsesfase, men gjennomsyrrer alle faser av en studie (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 277). I følge Maxwell er ikke validiteten av resultatene i en studie garantert, selv om man følger en foreskrevet prosedyre (2005, s. 105). Alt avhenger av forbindelsene mellom tolkningene/konklusjonene som gjøres og virkeligheten, og det finnes ingen metode som kan fullstendig forsikre en slik validitet eller gyldighet. Likevel kan validitetstrusler svekkes ved hjelp av evidens, som kan innhentes gjennom metoden.

Validitetstruslene dukker opp underveis i den kvalitative forskningen. Maxwell viser til spesielt to validitetstrusler som er typiske for kvalitativ forskning; «Bias» og «Reactivity», som kan oversettes til forutinntatthet og reaktivitet (2005, s. 108). Jeg vil i det følgende vise hvordan jeg har prøvd å svekke disse validitetstruslene når de har oppstått i mitt forskningsarbeid og dens kontekst.

I arbeid med min forskning har jeg bragt med meg en teoretisk forståelse og ulike oppfatninger, spesielt om danning, noe som kan sies å være min forforståelse. Min rolle som forsker, og min forforståelse, vil uunngåelig påvirke datamaterialet. I følge Maxwell er likevel ikke målet å eliminere denne påvirkningen, men heller å prøve å forstå hvordan man selv, med sin forforståelse, kan ha påvirket konklusjonene og slik sett bruke dette på en positiv måte (2005, s. 108). Ettersom jeg i mitt teoretiske rammeverk i stor grad støtter meg på Klafki sitt danningperspektiv, har jeg både i utforming av intervjuguide og i selve intervjusituasjonen, til en viss grad prøvd å ikke la denne forforståelsen være ledende for forskningsprosessen. Ved utforming av intervjuguide prøvde jeg som nevnt å lage mer åpne spørsmål og bruke begreper som lærere i skolen vanligvis bruker, i et forsøk på å holde min forforståelse ute av lyset, og la intervjupersonenes egne tolkninger komme frem. Slik sett fikk jeg heller ved mine oppfølgings spørsmål tolket intervjupersonenes tolkning i lys av min forforståelse, og jeg kunne da få bekreftelse på om jeg hadde misforstått eller forstått riktig, noe som kan kalles en «på-stedet» kontroll (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Samtidig måtte jeg enkelte ganger stille samme spørsmål, bare med en annen vinkling, for å sikre mest mulig detaljert og variert data rundt intervjupersonenes fortolkninger av fenomenet. I følge

Maxwell vil dette i større grad sikre at mine fortolkninger er basert på det han kaller «Rich data», som handler om at datagrunnlaget, som jeg skal fortolke i analysen, gir et fullstendig bilde (2005, s. 110). I etterarbeidet med intervjuene undersøkte jeg om det fantes avvikende data rundt de konklusjoner som ble fremmet. Maxwell understreker dette som en validitetstrussel, da det må være pålitelig datagrunnlag for de konklusjonene som blir tatt (2005, s. 112). I gjennomgangen av mine intervjuer fant jeg ikke så mange avvikende utsagn, men jeg la merke til en del utsagn som kunne vært mer utfyllende, i den grad at jeg ble usikker på om intervjupersonen faktisk snakket om sitt eget erfaringsgrunnlag eller bare generelt hvordan undervisning kan legges opp for å muliggjøre danning. Jeg var derfor forsiktig i analysearbeidet med å utstrekke datamaterialet og trekke entydige konklusjoner. Samtidig luket jeg for det meste bort utsagn som i for stor grad gikk utenfor eller var lite informativt med tanke på mitt forskningsområde, uten at disse hadde noe innvirkning på konklusjonene i dataen.

Min påvirkning av intervjusituasjonen er ifølge Maxwell uunngåelig, og henviser til begrepet reaktivitet. Som intervjuer vil man være del av den verden man studerer, og alt intervjupersonen sier vil være påvirket av intervjueren og intervjusituasjonen (Maxwell, 2005, s. 109). Som nevnt tidligere prøvde jeg i intervjusituasjonen å være bevisst denne påvirkningen, med tanke på hvordan jeg fremsto, styrte samtalen, og la opp til åpne spørsmål. Det at jeg bevisst utformet intervju spørsmålene på en slik måte at jeg brukte begreper som kanskje enklere kan gjenkjennes enn teoretiske begreper, var og en måte å sikre en mer åpen samtale. På den annen side kan min gjennomgang av formålsparagrafen før hvert intervju ha påvirket intervjupersonenes utsagn i en retning som jeg likevel anser som nødvendig for forskningens gjennomførbarhet.

En studies reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Spørsmålet om reliabilitet blir ofte satt i sammenheng med spørsmålet om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. I arbeid med denne studien har jeg prøvd å beskrive åpent hvordan jeg har gått frem og argumentert for mine fortolkninger, for å skape troverdighet til mine resultater. Dette har jeg gjort for å skape gjennomsiktighet, også kalt transparency, i studien, noe som gjør at leseren selv kan gjøre seg opp en mening om mine fortolkninger er gyldige/troverdige eller ikke (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 248).

3.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvordan studien min er blitt lagt opp, og hvordan jeg har gjennomført studien. Ved hjelp av Maxwell (2005) sin interaktive modell for forskningsdesign har metode-delen blitt et resultat av en gjennomgående prosess hvor hver komponent av designet har påvirket hverandre ut ifra mitt arbeid. De ulike komponentene jeg har presentert er; mål, teoretisk rammeverk, forskningsspørsmål, metode, og validitet og reliabilitet.

4.0 Presentasjon av studiens empiriske data

4.1 Innledning

Mens jeg i forrige kapittel viste hvordan jeg gikk metodisk til verks for å undersøke min problemstilling og mine forskningsspørsmål, vil jeg i dette kapitlet presentere hvilke empiriske data jeg satt igjen med og tolket etter arbeid med koding og kategorisering. Arbeidet med datainnsamlingen var en lang og nokså tidkrevende prosess, men også givende. Lærerne viste seg i intervjuene som svært engasjerte og delte gjerne sine erfaringer og opplevelser rundt intervju spørsmålene. Dette gjorde også at jeg fikk en god erfaring med intervju over video-samtale på Zoom.

I det følgende vil jeg presentere de delene av studiens empiri jeg satt igjen med etter å ha systematisert dataen i kategorier. Kapitlet er delt i tre delkapitler som representerer tre ulike overordnede kategorier, hvor hver av disse har underkategorier, som nevnt tidligere i metodedel. For hver underkategori presenterer jeg først det lærerne forteller i sammenheng med aktuelle underkategori. I siste avsnitt i hver underkategori presenterer jeg mitt perspektiv på det som er blitt uttrykt i sammenheng med aktuelle underkategori. Jeg velger å gjøre dette for å skape mer oversikt og struktur over presentasjonen, og som en pekepinn mot en senere analyse.

4.2 Presentasjon av intervju personer

Før jeg inviterer leseren inn i det empiriske materialet, vil jeg gi en nærmere beskrivelse av intervju personene som deltok i studien min. De som takket ja til å være med på mitt prosjekt var fire lærere fra fire ulike ungdomsskoler, hvor to av skolene befinner seg på Vestlandet og to på Østlandet. Av disse er tre kvinner og en mann, og jeg har valgt å kalle de for: Kjersti, Hege, Line og Pål. Jeg har valgt å gi intervju personene kallenavn da jeg syntes det blir mer oversiktlig og mer lesbart enn om de skulle vært nummerert. Pål og Line har kun jobbet som lærer i et og et halvt år, mens Kjersti er inne i sitt fjerde år som lærer. Hege er den med mest erfaring og har arbeidet som lærer i tjuefem år. Pål har fire-år lang utdanning fra høgskole, og underviser i naturfag, matematikk og kroppsøving. Kjersti har femårig lektorutdanning med master i norsk, og tilleggsutdanning med fransk og religion, som også er fagene hun underviser i på skolen. Hege har faglærerutdanning fra universitetet, og underviser i norsk, KRLE og samfunnsfag, samtidig som hun ofte har spesialundervisning i engelsk. Line har

fireårig-lærerutdanning ved høyskole, og underviser i norsk, kunst og håndverk og matematikk. I datapresentasjonen referer jeg til intervjupersonene med deres kallenavn, slik de er presentert i dette avsnittet.

Som nevnt ble intervjuene gjort over Zoom, så både Pål, Kjersti og Line gjorde intervjuene fra sine hjem. Hege var på skolen under intervjuet, men hadde funnet seg et stille grupperom. Jeg satt hjemme på «kontoret» i hybelen da intervjuene ble gjennomført. Samtlige intervjuer hadde en tidsramme på ca. 60 min, noe som også ble etterfulgt.

I det følgende vil jeg presentere det bearbejdet datamaterialet av intervjuene, og som dermed blir studiens empiri. Som nevnt vil jeg først presentere lærernes utsagn som kan si noe om hvilke tanker/meninger/erfaringer de har om aktuelle underkategori, før jeg i siste avsnitt av hver underkategori oppsummerer med mitt perspektiv, og prøver å beskrive essensen i det som er blitt sagt i sammenheng med aktuelle underkategori.

4.3 Del 1: Om danning i skolen

I denne delen vil jeg presentere intervjupersonenes utsagn rundt hva de legger i danning i skolen. Utsagn som kan tyde på noen tanker og forståelser av danning i skolen kom frem ved ulike stadier av intervjuet, også når det ikke ble spurt om. Det ble derfor naturlig å samle deres utsagn i underkategorier, som var basert på hva de hadde til felles og om noen skilte seg ut. Kategoriene ble slik sett laget ved en induktiv tilnærming. I det følgende vil jeg presentere underkategoriene som overskrifter og deres utsagn rundt nevnte kategori, og til slutt mitt perspektiv på det som er blitt sagt i sammenheng med kategorien.

4.3.1 Lærerens viktigste oppgaver i skolen

Intervjuets innledningsspørsmål handlet om hvilke oppgaver lærerne anser som de viktigste i skolen. Blant samtlige lærere ble det gjort et skille på utdanning og danning i svarene som ble gitt. Særlig ble det satt et skille på hva som anses som rent faglig og hva man legger i danning, samtidig som en balanse mellom utdanning og danning ble ansett som viktig blant alle informanter. Hege forteller: «Så vi skal liksom både utdanne de, og danne de, samtidig. Det tenker jeg er viktig. Og at vi klarer å balansere de to tingene der da.» Kjersti deler samme oppfatning og forteller at både det å utdanne og danne elevene er mulig: «[...] jeg syns absolutt at det er mulig begge deler, ja. Danning og utdanning. Særlig fordi de går litt i hverandre. Det er jo ikke sånn at en time er det danning, og en annen time er det noe annet.

Man driver jo med det samme, liksom, hele tiden, føler jeg.» Pål setter også opp et skille mellom det faglige og danning, men forteller at han ser på danningen som det viktigste:

«En av de viktigste oppgavene som lærer er å gjøre elevene klare til samfunnet som de skal ut i ... og det som jeg ser på som det viktigste er jo det sosiale aspektet og dannelsesoppdraget til skolen. Rent faglig så er det jo ... det er jo viktig det og, men det her å lære seg å lære, og lære å samarbeide med andre, og lære seg å fungere i et fellesskap, og fungere i samfunnet generelt, det er jo etter min mening viktigere enn å være flink i matematikk eller i naturfag, eller i kroppsøving. Sånn generelt.»

Line legger på sin side vekt på et godt og trygt klasse- og skolemiljø når hun forteller om hva hun ser på som sine viktigste oppgaver. Samtidig legger hun vekt på skolens oppdrag uttrykt gjennom formålsparagrafen som å respektere folk og samfunnet, samtidig som man skal kunne finne sin plass: «Altså vi må jo, på en måte, vise de at det er en plass der til alle. Om du er sånn eller sånn. Samtidig som du skal respektere at ikke alle er som deg, og har andre verdier, religioner. De skal funke i samfunnet da.»

Utsagnene kan tyde på at Kjersti, Pål og Hege har en lik tilnærming ved å se på lærerens arbeid som todelt: på den ene siden blir formidling av kunnskap gjennom fag lagt vekt på og noe som skal forberede elevene på samfunnet og det å bli utdannet. På den annen side viser de til en oppfatning som løfter frem det sosiale aspektet ved skolens oppdrag på den måten at elevene skal tilegne seg egenskaper som gjør at de skal kunne fungere i samfunnet, noe Pål anser som viktigere enn det faglige. Line sitt utsagn om et trygt klassemiljø, hvor elevene respekterer hverandre uavhengig av individuelle ulikheter kan ses i sammenheng med dette, hvor viktigheten av sosiale egenskaper som en slags forberedelse på å leve i samfunnet blir fremmet. Oppsummert kan utsagnene om skolens viktigste oppgaver tyde på at skolen både skal fremme en kunnskapsformidling og en sosial danning av elevene.

4.3.2 Danningsbegrepet

Utover i intervjuene viser lærerne til flere sider ved dannelsesbegrepet og det kom frem noen mulige forståelser av begrepet. Som nevnt legger alle et skille mellom utdanning og danning, og ser på danning som noe utover det faglige. Ved spørsmål om hva lærerne assosierer med skolens oppdrag som er uttrykt gjennom formålsparagrafen beskriver lærerne noen verdier og holdninger de mener elevene skal tilegne seg i sammenheng med dannelsesoppdraget. Pål beskriver blant annet danning for elevene som:

«[...] å nå en grad av medmenneskelighet, og oppnå, på en måte, gode verdier. Både i forhold til

samfunnsnormene, men og på det å kunne reflektere over samfunnsnormene og reflektere over hva som fungerer og hva som ikke fungerer i samfunnet. Det er jo ikke alle normer heller som er ... som en kan si er veldig gode, ikke sant. [...] Forstå samfunnet, og ta del i det og bidra positivt til det da. Egentlig så ... på enkleste måte så vil jeg si at en danna elev er en elev som kan bidra positivt til seg selv, men og miljøet rundt seg.».

Kjersti påpeker formålsparagrafen som veldig viktig, men og at den beskriver et stort oppdrag. I sammenheng med dette forteller hun at skolen skal gjøre elevene til: «Selvstendige, reflekterte, ansvarsbevisste borgere i samfunnet.» Hun beskriver videre sine tanker om danning som tilegnelse av ansvar og medmenneskelighet, og at danning skjer i samspill med andre. Ved spørsmål om når hun mener en elev har oppnådd danning forteller hun at det er en lang prosess:

«Det er ikke noe vi blir ferdig med, men vi skal jo gi dem et utgangspunkt ... Å gi alle, så godt man kan hvert fall, likt utgangspunkt, for det har de jo ikke her i livet. Men at de da skal få mulighet da til å, ja, få samme muligheter til å være med i samfunnet senere.»

Line har en liknende tilnærming og forteller at hun ikke tror fullkommen danning er mulig:

«Altså, fullkommen danning, det tror jeg, altså ... det vil jo være en kontinuerlig prosess hele tiden da.

Men at de er på vei dit, altså mot det, håper jeg jo starter i ... det vil jeg jo tro starter i barnehagen liksom. Altså her må vi dele på leker, og respektere at noen har et hodeplagg ikke du har, ikke sant. Så det håper jeg og tror at skjer ganske tidlig, at den prosessen begynner i hvert fall. Også vil jeg jo tro at oppover så lærer de mer og mer om det, men å oppnå det sånn helt det vet jeg ikke. Det syntes jeg er vanskelig å svare på. Det tror jeg ikke. Man er i utvikling hele tiden.».

Line forteller om danning som viktigheten av å respektere seg selv og være seg selv, samtidig som man må respektere andre og fungere i et fellesskap. Samtidig forteller hun at elevene må lære om verden rundt seg, og hvordan forholde seg til det som skjer, og knytter dette blant annet opp til klimautfordringer.

Hege forteller på sin side at hun er veldig enig i det som er formulert i formålsparagrafen, og ved spørsmål om hva hun legger i begrepet danning forteller hun blant annet:

«[...] Så jeg legger i det at jeg tenker at det er noe utover akkurat det faglige da. At du kan lære de holdninger og verdier og, liksom det som skal være med på å få de til å fungere utover det å være i jobb nesten. Altså alle de andre timene i døgnet, så skal de og fungere. Og der kommer danningen inn.».

Hun forteller om danning i sammenheng med det å ta hensyn til andre og være i et fellesskap, som man jo skal være resten av livet, og at skolen slik sett er en god arena for danning.

Samtidig ser hun på dannelsdelen som et stort ansvar og noe man må være veldig ydmyk for:

«[...] For jeg tenker at ungdom i den alderen her, tretten til seksten år, de er veldig lett å forme. Og det kan en på en måte være klar over, at en kan være med på å gi de gode holdninger, men samtidig så skal ikke jeg dytte på de mine holdninger, sant.».

Videre forteller hun at hun ser at elevene blir formet inn i et tankemønster og/eller holdning, og at de i stor grad blir formet av foreldrene. Hun forteller at det da er viktig at skolen kommer inn som en ekstra dimensjon og at skolen er bevisst sin rolle, slik at elevene får se at det finnes ulike måter å tenke på:

«[...] Vi kan være enige i noe, men av og til så kan vi gjerne stå for en annen tanke, slik at de av og til skjønner at det er mulig å mene litt ulikt om ting, og det går an å se ting på mange måter, og oppføre seg ulikt.»

Utsagnene tyder på at lærerne har en felles forståelse av danning som verdier og holdninger man mener elevene skal tilegne seg for å kunne fungere i et fellesskap og i samfunnet, men også i forhold til seg selv som individ. Samtlige intervjupersoner setter danning i sammenheng med at det skjer i et samspill med andre, og verdier og holdninger som går på respekt for andre og medmenneskelighet blir fremmet. Samtidig har alle intervjupersonene utsagn som går på refleksjon, og Pål, Hege og Line beskriver dette ytterligere ved at elevene må lære seg og forholde seg til verden og samfunnet på en reflektert og kritisk måte.

Oppsummert kan informantenes utsagn tolkes som at de knytter danning til holdninger og verdier som individet skal tilegne seg for å kunne fungere i et fellesskap, men og at danning handler om refleksjon og kritisk tenkning i forhold til verden. Skolen har således i oppdrag å legge til rette for at elevene får likt utgangspunkt til å kunne tilegne seg slike holdninger og verdier, men igjen, som Line og Kjersti forteller er dette en kontinuerlig prosess.

4.3.3 Danning vs. utdanning

Lærerne uttrykker noen mulige tanker og meninger om forholdet mellom utdanning og danning, og hvordan de håndterer det. Selv om lærerne tidligere har påpekt et skille mellom utdanningsoppdraget som mer faglig rettet, og dannelsoppdraget som mer sosialt rettet,

kommer det frem at begge oppdrag kan ivaretas i undervisningen. Blant annet forteller både Kjersti og Hege at danning og utdanning henger sammen, og Hege sier at dette er helt unngåelig. Begge forteller at man gjennom undervisning i faga vil drive med danning, noe Line også gir uttrykk for når hun forteller at det er mulig å kombinere både utdanningsdelen og dannelsesdelen i undervisningen.

Selv om både Kjersti og Hege uttrykker enighet om at dannelsesoppdraget er viktig, er det tydelig at de synes at dannelsesoppdraget som uttrykt gjennom formålsparagrafen er både vag og stor. Hege poengterer det ved at: «[...] utdanning er veldig klart. Det med danning er veldig uklart.». Kjersti viser også til at målstyringen med f. eks nasjonale prøver kan gjøre det mer utfordrende å ha fokus på danning, da det i perioder kan bli et stort fagspesifikt fokus. Line uttrykker på sin side at å kombinere danning i det faglige kan være utfordrende, og noe læreren må være bevisst på:

«[...] For det er noe som er gitt at de skal lære. Så utfordringa er å kombinere, altså lage opplegg som kombinerer det andre inn i det de skal lære liksom. [...] Men ja, utfordrende i å glemme av den dannelsesbiten da. Jeg tror man blir veldig, sånn, inn i det ... De skal lese Ibsen, også analysere det også ... Men kan du gjøre det på en måte som viser, ja, som får dratt inn det der med danning da.»

Pål gir tydelig uttrykk for at danningen burde få større plass i lærerutdanningen, og forteller at lærere ikke er blitt godt nok rustet til å vite hvordan man skal håndtere utfordringer som angår danning hos eleven.

«Vi er utdannet til å lære de faglige ting, men læreryrket består jo i vesentlig større grad av, egentlig bare med psykologi og danning, og gjennom vår utdanning så mener jeg ikke at vi har fått nok trening i det, og ikke blitt rustet nok opp i å takle de oppgavene som vi må takle på den fronten da.»

Han knytter slik sett danning av alle elever uansett forutsetninger som en viktig oppgave, og uttrykker samtidig at dersom man har fokus på danning, og legger til rette for at elevene kan oppnå danning, så kommer det faglige av seg selv. Han presiserer videre at det faglige fokuset i skolen er for stort, og at danningen burde bli mer belyst og fått større plass i skolen generelt. Line kan sies å være enig i dette når også hun forteller at danning i skolen burde bli mer belyst, for å gjøre lærerne mer oppmerksom på det når man planlegger undervisning.

Sammenfattet kommer det frem i utsagnene at det er mulig å balansere både utdanningsoppdraget og dannelsesoppdraget, og at man gjennom faga kan kombinere begge

deler. Kjersti og Hege påpeker at både danning og utdanning henger sammen, og at man uansett gjennom faga vil drive med danning. Likevel kommer det blant annet frem at danningsmålet uttrykt gjennom formålsparagrafen er vag og stor, og at danningsdelen dermed er uklar, mens utdanningsdelen er klar. Dette kan tyde på at intervjupersonene ser på danningsdelen som mer komplisert enn utdanningsdelen, da det er enklere og mer tydelig hva det inngår å jobbe med det faglige enn med danning, og at danning dermed blir sett på som mer utfordrende. Samtidig gir Line uttrykk for at man som lærer må være bevisst danningen, og at man da enklere vil kunne legge opp til undervisning hvor man ikke bare tenker på det faglige, men også det som inngår i danningen. Samtidig kan Line og Pål's utsagn om at danningen burde være mer belyst i skolen, si noe om danningens plass i skolen da det kan virke som at dette er noe lærerne selv må finne ut av hvordan de skal jobbe med.

4.4 Del 2: Tilrettelegging for danning i skolen

Jeg har til nå presentert lærernes utsagn rundt mulige forståelser og opplevelser av danning i skolen og hva de legger i begrepet, også i forhold til utdanning, samt noen utfordringer knyttet til dannelsoppdragets kompleksitet. I det følgende vil jeg presentere kategorier utformet etter utsagn rundt hvordan man kan legge til rette for å muliggjøre at danning kan skje hos elevene i undervisningen. Som nevnt tidligere var intervjuguiden delt opp i to spørsmålsbolker hvor den første fokuserte på tanker og forståelser rundt dannelsbegrepet, mens bolk to gikk mer konkret på hvordan det blir arbeidet for at danning kan skje i skolen, altså i sammenheng med dannelsprosessen og lærernes praksis. Siden danning er et stort tema og mine spørsmål var nokså åpne ble det på flere steder snakket om måter de arbeider på som kan ses i sammenheng med å legge opp til en form for danning. De følgende underkategoriene er de jeg gjennom en induktiv tilnærming kom frem til hvor lærerne snakker om ulike måter danning kan tilrettelegges for.

4.4.1 Danning og arbeid med overordnet del

I samtlige intervjuer stilte jeg spørsmål om hvordan skolen arbeider for å ivareta dannelsoppdraget, da dette kunne gi innsikt i hvordan danning arbeides med på systemnivå. Blant intervjupersonene var det kun Kjersti som påpekte at skolen har hatt systematiske opplegg for lærerne hvor begrepet danning har vært tematikk. Likevel forteller både hun, Hege og Line at de i skolen har hatt fokus på det som nå er blitt den nye overordnede delen av

læreplanverket og knytter således dette til et dannelsesfokus, spesielt i sammenheng med de tre tverrfaglige temaene overordnet del presenterer.

Hege viser til arbeid med overordnet del som en måte skolen ivaretar dannelsesoppdraget, og forteller at hun tenker at det med danning «[...] det er på en måte innbakt i en del, ja, kompetansemål. Så ligger det litt sånn inn i fag, hva en skal ta opp av tema og sånne ting da.». Videre forteller hun at skolen har et stort fokus på samarbeid og medmenneskelighet, og knytter arbeid med dette til fagene. Samtidig forteller hun at de i hennes skole har hatt et større tverrfaglig prosjekt om bærekraft:

«[...] Og da lå det jo veldig mye ... med dette her med vårt ansvar, altså ansvarliggjøre elevene. Snakket om forbruk. Vi snakket om barnearbeid. Det der med å ha medmenneskelighet med hverandre da. Så jeg tenker det kommer veldig mye inn i fag. Spesielt kanskje de her tverrfaglige, nye, disse tre tverrfaglige hovedområdene da.»

Line forteller også at det blir arbeidet med de tverrfaglige temaene på hennes skole, og er tydelig fornøyd med hvordan den nye overordnede delen er lagt opp, og forteller at den gjør det enklere å planlegge en sammenheng i utdanningsløpet, og derfor også å kunne begrunne undervisningen i et dannelsesperspektiv mer tydelig for elevene enn før. Selv om det er positivt at overordnet del er såpass åpen, og derfor lett å bruke, uttrykker Line at det også kan føre til at skoler jobber ulikt med tematikkene, noe som kan være en utfordring.

Kjersti forteller som nevnt at de på hennes skole periodevis har hatt danning som tema, og at de da i sammenheng med nye overordnet del, har jobbet systematisk med hvordan man kan legge til rette for f. eks tverrfaglighet og større fagovergripende temaer. Hun forteller at dette arbeidet innebærer at lærerne på trinnet utveksler erfaringer og reflekterer rundt de tematikkene overordnet del presenterer, noe hun beskriver kan være med å utvikle noen felles tanker om hva lærerne vil oppnå og gi elevene.

Pål på sin side viser også til at ulike skoler har ulik praksis med tanke på hvordan man velger å ta tak i dannelsesoppdraget. I sammenheng med dette viser han til MOT-prosjektet som et tiltak skolen hans har for å sette verdier i tråd med danning i lyset. Han forteller i den sammenheng at det blant annet henger plakater rundt om på skolen med medmenneskelighet og selvstendighet som tema, og at det enkelte skoletimer blir brukt til liknende tematikk. Det å bruke skoletimer på slik tematikk anser han som veldig viktig:

«[...] Men det å bevisstgjøre de på de tingene, og ha fokus på det å kunne bruke skoletimer og skoletid, faktisk på direkte danning. Og ikke bare skulle, liksom, innlemme det i alt mulig annet, syntes jeg er veldig viktig.»

Utsagnene kan samlet tyde på at Kjersti, Hege og Line har til felles at de ser på arbeid med nye overordnet del som en måte å bli bevisst danning i skolen og for å kunne ha fokus på det i sitt eget arbeid. Selv om det kun er Kjersti som forteller om spesifikt arbeid med danning som tematikk i kollegiet, kan det virke som at Hege og Line ser på arbeid med overordnet del, og da spesielt de tre tverrfaglige temaene, som en måte skolen og lærerne ivaretar og dermed jobber med dannelsoppdraget. I sammenheng med dette uttrykker Kjersti at de i hennes kollegium reflekter rundt dannelsbegrepet og måter de kan tilrettelegge for at danning kan skje, noe som kan indikere et forsøk på å oppnå en felles forståelse av begrepet i skolen. På den annen side viser Pål og Line til at skoler kan arbeide ulikt med dannelsoppdraget, noe som igjen kan antyde en usikkerhet rundt hvordan man på systemnivå burde jobbe med danning.

4.4.2 Lærerens individualitet

I løpet av samtalene blir lærerens individualitet trukket frem av både Kjersti, Line og Pål i sammenheng med hvordan man jobber med danning. Pål peker på at det til syvende og sist blir opp til læreren hvordan man legger opp til at danning kan skje hos elevene, og at det derfor er viktig å ha lærere med gode verdier:

«Lærerne blir jo veldig ofte individuelle i sine måter å gjøre ting på, og sin måte å snakke på. For man er på en måte seg selv, selv om man er lærer, og gir nok på en måte litt av seg selv til elevene og, og sine verdier. Så å ha gode lærere med gode verdier, ute i skolene, tror jeg og har veldig stor innvirkning på det.»

I løpet av samtalen trekker han og frem at lærerne er forskjellige individer, med ulike tolkninger, meninger og verdier, og at danning derfor kan tolkes ulikt, som igjen kan føre til at noen lærere prioriterer det faglige, mens andre legger mer vekt på det sosiale og danningen. Dette kan ses i sammenheng med Kjerstis utsagn når hun forteller at selv om lærerne i skolen diskuterer overordnet del og har danning som tema, så vil det alltid være forskjeller blant lærerne hvordan man forstår det og hvordan man velger å håndtere dannelsdelen, og at

lærere kan vektlegge ulike ting. Line forteller noe liknende i sammenheng med utfordringer rundt det å arbeide med danning i skolen, at det i jobbhverdagen kan være fort gjort å glemme dannelsdelen og at ikke nødvendigvis alle lærere tenker på danning når de planlegger undervisning:

«Jeg tror det er lett å glemme det når man står opp i en jobbhverdag hvor det er syv tusen andre ting som skjer også, tror jeg det kan være litt sånn ... Det er veldig lett å bare sånn; Okei, vi bare gjør det, også har man egentlig ikke noe hensikt bak, annet enn at da har de lest den teksten da. [...] Så jeg ser jo at den eldre garde, de gjør litt mer det de alltid har gjort på en måte, og det er veldig sånn ... Jeg tror ikke det er så mange som tenker på det der med danning hele tiden når de lager opplegg.»

Utsagnene kan tyde på at Pål, Kjersti og Line har til felles at hvem læreren er, med sine verdier og holdninger, og hvordan læreren tolker danning vil ha noe å si for elevenes danning. Dette kan tolkes slik at elevenes danning blir sett i sammenheng med og påvirket av hvilke valg læreren tar, også med tanke på didaktiske valg i sammenheng med undervisning. Det kan altså virke som at selv om skolen har et fokus på danning, så er det opp til læreren hvordan han/hun vil arbeide med dette, noe som ifølge Pål også avhenger av at læreren har gode verdier og holdninger, og at ikke bare det faglige blir prioritert, noe Line hevder kan skje dersom man glemmer danningen. Ut ifra dette kan det virke som at lærerens valg og forståelse av danning, og vilje til å legge til rette for danning, vil ha innvirkning på elevenes muligheter for danning. Det indikerer også en forståelse av at kun faglig fokus ikke er nok for å muliggjøre danning hos elevene.

4.4.3 Lærerens didaktiske grep for å oppnå målene om danning

Utover i intervjuene ble det stilt spørsmål rundt lærernes didaktiske grep for å legge til rette for danning i sine undervisningstimer. Siden dette var et nokså åpent spørsmål ble jeg møtt med en del ulike svar, hvor likevel det å ha klasseregler, fokus på samarbeid, det sosiale samspillet i klassen, og at alle skal bli hørt, ble en fellesnevner blant de fleste intervjupersonene. Blant annet ble disse elementene m.m. beskrevet som en del «småting» som blir gjort hele tiden, for å fremme danning hos elevene.

Det kom likevel frem i både Kjersti og Hege sine utsagn en viss usikkerhet rundt hvor bevisste de er med tanke på det å skulle legge opp til at danning kan skje. Kjersti forteller at

selv om hun ikke nødvendigvis tenker på dannelsesbegrepet, tenker hun på ting som ut ifra hennes forståelse angår danning når hun planlegger:

«Altså jeg tror at mye av det ligger litt sånn i bakhodet hele tiden, men ikke sånn at jeg går rundt hele tiden og tenker på akkurat danning, men ... eller det begrepet liksom. Men mye av det jeg legger i det hvert fall, er ofte veldig mye av det jeg tenker på når jeg planlegger timer da.»

Hege på sin side forteller at hun ikke helt vet hvor bevisst hun legger opp til at danning skal kunne skje i hennes undervisning, men forteller samtidig at hun gjennom arbeid med overordnet del har fått en del bekræftelser på og blitt mer klar over egen praksis:

«[...] Men det er mer sånn at jeg tenker at vi har på en måte ... er mer klar over hva vi driver med da. Satt en del sånne merkelapper på de tingene som vi allerede har praksis på, tenker jeg. Og det er jo egentlig veldig greit det og, sette ting inn i en sammenheng, at det blir litt sånn tydelig at vi gjør de tinga som vi skal gjøre på en måte.»

Line forteller at det er mye man som lærer gjør ubevisst for å legge til rette for at elevene skal bli forberedt på livet. Hun forteller:

«[...] Så det er sikkert mange sånne småting man gjør hele tiden som man egentlig ikke tenker over at det er ... at du forbereder de på sånne ting da. Du bare veit det selv, fordi du begynner å få litt flere år på deg, liksom.»

Line snakker og om hvordan hun fremstår med holdninger og verdier som en viktig faktor i arbeid med elevenes danning. Dette kan ses i sammenheng med det Pål forteller når han underveis i beskrivelsene om hvilke didaktiske grep han gjør for å oppnå måla om danning, kommer inn på lærerens danning. Dette kommer frem i sammenheng med når han snakker om situasjoner i klasserommet som f. eks handler om mobbing. Han forteller:

«[...] Hvordan du løser det, til syvende og sist, så står det ikke i noen fagbøker. Det er du som menneske som må på en måte bruke skjønn da, for å løse det. Og det er det jo ... Der er det jo din danning som lyser igjennom. Og din medmenneskelighet, og hvordan du bidrar til samfunnet. Hva du tenker er de normene som bør følges, og sånn. Så ... Læreren er kjempesentral i elevenes danning.»

Utsagnene viser til at arbeid med danning oppfattes som en del småting lærerne gjør, som handler om både struktur i klasserommet, det sosiale samspillet blant elevene og respekt for

elevenes meninger. Slik sett kan det virke som at lærerne ser på en del tiltak for å fremme et godt klassemiljø, i sammenheng med muliggjørelse av danning for elevene sine. Samtidig kommer det frem hos Kjersti, Hege og Line en viss usikkerhet med tanke på hvor bevisste de er på å legge til rette for at danning kan skje i undervisningen. Likevel kobler f.eks. Kjersti sin forståelse av danning i sammenheng med de valg hun tar når hun planlegger undervisning, noe som kan antyde at selv om hun ikke bevisst går inn for å legge opp til danning i undervisningen, så er det blitt en del av hennes forståelse og dermed noe som vil prege hennes didaktiske avgjørelser når hun planlegger undervisning. Hege viser til hvordan arbeid med overordnet del har gitt henne en del bekreftelser på at hun legger opp undervisning i samsvar med lærerplanen, noe som kan indikere at hun mer eller mindre ubevisst kan legge opp til at danning kan skje hos elevene. Line på sin side trekker også inn hennes erfaring som menneske, noe som kan tydes å ha innvirkning på hvilke didaktiske avgjørelser hun tar med tanke på hva hun anser som viktig læring for elevenes danning. Pål trekker avslutningsvis inn lærerens danning som sentral for elevenes danning, noe som igjen kan tyde på at hvordan man er og fremstår som lærer i undervisningen også vil ha innvirkning på hvilke didaktiske valg man tar.

4.5 Del 3: Lærernes arbeid med danning som elevenes selvstendighet, deltakelse i et fellesskap, medmenneskelighet og kritisk tenkning

I samtale rundt lærernes praksis, og hvordan de i sin undervisning forsøker å legge til rette for danning, streifet informantene innom flere elementer som kan ses i sammenheng med elevenes selvstendighet, deltakelse i et fellesskap, medmenneskelighet og kritisk tenkning. Disse tematikkene fantes også på intervjuguiden min, så det ble naturlig å stille utdypende spørsmål om disse da de ble nevnt, men også på senere tidspunkt i intervjuet selv om lærerne allerede hadde nevnt tematikken. Ved disse intervju spørsmålene kom det tydeligere frem hvilke didaktiske grep som ble gjort og hvilke muligheter og utfordringer lærerne la vekt på i sammenheng med nevnte tematikk. I mitt arbeid med dataen kom det likevel frem at utsagnene var ganske varierte, og det ble slik sett vanskelig å bruke en induktiv tilnærming, da det ville blitt for mange underkategorier. Dermed valgte jeg i denne delen en deduktiv tilnærming, knyttet svært nærliggende opp mot intervju spørsmålene, som dermed ble underkategoriene som blir presentert i dette delkapitlet.

4.5.1 Elevenes selvstendighet

I løpet av samtalene hadde samtlige lærere noe å si om hvordan tilrettelegge for utvikling av elevenes selvstendighet. Tematikker som ansvarliggjøring av elevene, lære å ta selvstendige valg, og selvstendighet i form av å være seg selv, var noen av elementene det ble spesielt lagt vekt på av intervjupersonene.

Både Pål og Kjersti snakker om elevenes selvstendighet i form av at de må ta ansvar for seg selv om det så gjelder innlevering av en oppgave eller det å prøve å løse arbeidsoppgaver uten støtte fra læreren. Pål nevner det å ha tydelige forventninger til elevene og ikke gi etter, men følge opp dersom de ikke tar ansvar for å fullføre sine arbeidsoppgaver. Kjersti forteller på sin side at det kan være utfordrende å la elevene arbeide selvstendig:

«[...] Så det er hvert fall en ting som jeg har tenkt på, som ikke hjelper da, er at jeg kan bli litt sånn ivrig på å bare fikse det for dem. Eller altså sånn ... man må ha tålmodighet til å la dem prøve å faktisk lære seg å gjøre ting selv.»

Samtidig nevner Kjersti en annen utfordring ved at det er store forskjeller på elevene i ungdomsskolen og at ikke alle klarer å jobbe like selvstendig, særlig i sammenheng med lesing og oppgaveløsning. Hun forteller at man som lærer må vise elevene at de har en plass i skolen, selv om de ikke får til alt i alle fag. Dette kan ses i sammenheng med hva Pål forteller om når han diskuterer utfordringer vedrørende lite selvstendige elever. Han forteller at de i skolen har fått inn et nytt fag som heter arbeidsvalgfag, som et alternativ til språkfag:

«[...] Så vi på skolen har jo blant annet fått inn arbeidsvalgfag som er nytt i år, istedenfor språkfag, som jo kanskje er det tøffeste faget for de som er litt skolelei og lite selvstendige. Der de får lov å gå ut å jobbe praktisk i ulike yrker, og det går fantastisk fint. Der er jo så mange som gjør det så dårlig teoretisk som får så mye skryt av arbeidsgiverne. Så det å faktisk innse det at den teoretiske skolen er faktisk ikke for alle. Vi har veldig mange praktikere og. Så vi må la de på en måte få dyrke lidenskapen sin og interessene sine, istedenfor at en skal presse alle sammen gjennom den samme kverna. Det er viktig.»

Når Hege snakker om arbeid rundt elevenes selvstendighet legger hun særlig vekt på det å lære elevene til å ta selvstendige valg, og å ta ansvar for sine valg. Hun knytter dette til en flokkmentalitet som hun ser blant elevene i skolen:

«[...] Det å bli selvstendig da. Det å ikke velge ut i fra, altså at flokken velger for deg, for det skjer veldig mye i skolen. At det er den der flokkmentaliteten. På ungdomsskolen er det helt ekstremt, sant, for da skal alle være like og alle skal mene det samme. Skal ikke være uenige. Og hvis du blir uenig så kan du bli sabla ned av noen andre. Så en skal liksom tørre det der å ta et valg, også var ikke det så farlig.».

Videre forteller hun at ved å legge opp undervisningen slik at elevene kan ta selvstendige valg ved f. eks at elevene får valgmuligheter med tanke på hvordan de vil jobbe med et faglig stoff, kan gjøre elevene mer ansvarlige for det valget de har gjort. Hun forteller: «[...] For da får de litt sånn eierforhold. Så både det der ansvarlige, og det selvstendige, det kommer inn der. Også frihet selvfølgelig, det er jo en frihet å kunne velge.» Hun forteller også at det å variere arbeidsmetoder i undervisningen, kan føre til at elevene finner ut hvilken arbeidsmetode som passer best for seg, og at de slik sett finner ut hvordan de selv foretrekker å jobbe med et faglig stoff, og at dette kan påvirke de til å gjøre selvstendige valg vedrørende hva som passer best for de også i fremtiden: «[...] Jeg har jo lyst til at de skal komme frem til eksamen hvor de kan velge om de vil gå alene eller i par, at for meg...at de skal kjenne seg selv godt nok til å vite at for meg, så er det dette som passer.».

Line forteller om viktigheten av at elevene finner seg selv i skolen og hva de vil stå for. Arbeid med klassemiljø og særlig fokus på respekt står sterkt i hennes klasse, og at alle skal føle seg trygge til å kunne uttrykke det de mener, uten å få kommentarer slengt etter seg, på samme måte som det skal være trygt å gå kledd slik man ønsker. Hun forteller at hun har jobbet mye med å skape et trygt klasserom hvor det er aksept for at folk er forskjellige og har ulike interesser:

«[...] Jeg tror jeg har vært flink til å hele tiden snakke om at det er greit å være annerledes. Å liksom ikke være ... Altså du skal være den du er da. Uansett. Og det respekterer de inne hos meg hvert fall. Der er det, ja, der driver de mye forskjellige greier *begynner å le* ...».

Samtidig forteller hun at det blir jobbet mye med respekt for alle yrker og viktigheten av alle yrker, uansett hva man vil bli.

Samtlige lærere viser også til Utdanningsvalg som et fag hvor elevene får reflektert rundt hva de vil bli, og hva som er viktig for dem. Samtidig legger Pål vekt på å knytte de ulike tematikkene i basisfagene til elevenes hverdag, på en slik måte at elevene ser relevansen i det de lærer, og at det på den måten kan bygge opp en interesse eller et engasjement for noe

innenfor faga også med tanke på hva man vil lære mer om. Han forteller:

«[...] Å gjøre ting relevant på en måte. Knytte ting til samfunnet og til reelle ting. Gi de ... Ja, gi de en sånn kunnskapsbase da, som gjør at de veit mer om samfunnet. Rett og slett. Og da gir du de mer grunnlag for å være selvstendige og gjøre selvstendige valg og i forhold til sånne ting ... Ja.»

Pål, Kjersti og Hege har til felles at de snakker om en ansvarliggjøring av elevene med tanke på utvikling av deres selvstendighet. Utsagnene kan knyttes til at elevene må ta ansvar for egen læring, og ansvar for seg selv i form av at de ikke bare gjør det andre gjør. Hege trekker blant annet frem det å gi elevene valg med tanke på arbeidsstoff som en måte at elevene selv får mulighet til å bestemme og ta ansvar for hvordan de vil arbeide, noe som kan ses i sammenheng med en elevmedvirkning. Samtidig kommer det frem ulike måter å legge opp undervisning slik at elevene får mulighet til å utvikle en selvstendighet, både i forhold til at de selv finner ut hvilke arbeidsformer som passer de best, og at de får oppleve mestring. Dette kan tyde på at elevenes utvikling av selvstendighet i skolen avhenger av at lærerne legger opp til aktiviteter gjennom faga som kan ses i sammenheng med tilpasset opplæring. Line's utsagn om tilrettelegging for elevenes selvstendighet antyder at hun fokuserer på et klassemiljø hvor respekt og aksept for at mennesker er ulike står høyt. Slik sett kan selvstendighet tolkes som at elevene må tørre å være seg selv, noe som også kan ses i sammenheng med det å ta egne valg. Læreren må dermed legge opp til et klassemiljø hvor aksept for individet, og individuelle forskjeller, vektlegges slik at elevene kan utvikle en selvstendighet i form av å være seg selv. Avsluttende kan Pål's utsagn om å arbeide med fagene på en slik måte at det kan skape en interesse hos elevene rundt samfunnet og/eller de mulighetene man har i livet. Dette kan tyde på at ved å bruke faga på en slik måte at det treffer elevene og skaper en interesse, kan elevene utvikle en selvstendighet med tanke på at de selv finner ut hva de vil gjøre senere i livet.

4.5.2 Å stå for egne meninger og lytte til andres

Samtlige lærere snakker om det å jobbe for at elevene skal kunne stå for egne meninger, men setter også dette i sammenheng med at de må lytte til andres meninger. Arbeid med dette blir blant annet knyttet til trening innen demokrati, noe som kan føre til økt selvstendighet hos elevene ved å tørre å stå for egne meninger, samt lytte til andres. De forteller i denne sammenheng om ulike måter å legge til rette for at elevene får øve seg på å tørre å uttrykke og

stå for sin mening i en klasseromsammenheng, og viser til eksempler hvor særlig arbeid med ulike problemstillinger og påstander i sammenheng med debatter/diskusjoner viser seg å bli brukt blant samtlige lærere, selv om de blir brukt med litt ulike inngangsvinkler.

Pål og Line forteller om en metode hvor elevene skal argumentere mot hverandre for ulike saker, uavhengig om de selv er enige i saken eller ikke. Line poengterer at en slik metode kan fungere som læring i hvordan å forstå andre selv om man ikke er enige, og viser til en diskusjon de hadde i hennes undervisning hvor noen elever skulle støtte «All lives matter» -bevegelsen, mens noen skulle støtte «Black lives matter» -bevegelsen. På denne måten forklarer hun at elevene fikk innsikt i begge sider av saken, selv om man ikke nødvendigvis var enige i det «All lives matter» bevegelsen stod for. Pål på sin side forteller at en slik metode muliggjør det å lære seg å argumentere for en sak, uten å være sårbar selv:

«[...] Okei, du skal mene sånn om sånn, og du skal mene sånn om sånn. Uten at de kanskje gjør det, men da lærer de seg å debattere noe uten at de er sårbare selv, og at deres meninger er sårbare da. Da handler det om å kunne snakke for en sak. [...] Og noe som kanskje gjør det lettere å snakke for sine saker og, etter hvert. Men også skape en trygghet og en selvtillit i elevene, som gjør at de våger å si sine meninger og være seg selv. Selv om kanskje folk er uenige, eller tenker litt ulikt. Ja. Det og er viktig. Og en kjempestor del av danningen, og skape en selvtillit og en tro på seg selv, og ... ja.»

Hege og Kjersti viser til en diskusjonsmetode som går ut på å ta stilling til påstander, som kan gå fra helt dagligdagse ting til større samfunnsmessige diskusjoner. Kjersti påpeker norskfaget og de mulighetene faget har med tanke på trening i muntlige ferdigheter, som et godt utgangspunkt også for demokrati-trening, og viser i den sammenheng til blant annet debatt som en trening i å argumentere for en sak, og lytte til andre, og innse at alle ikke kan være enig. Hun forteller blant annet at debatten kan handle om å ta stilling til påstander som har med verdier og holdninger å gjøre:

«Mer sånne ting, som også utfordrer litt, ja, verdier og syn på mye forskjellig som gjør at de må tenke på de tingene, og som gjør at de kanskje ser at andre mener noe annet, eller hva mener jeg (eleven) egentlig om det. Og at det å høre de ulikes mening om det, selv om jeg som lærer kan være uenig, så vil jeg fremdeles høre hva de mener om det. Ja.»

Hege forteller om viktigheten av refleksjon i denne sammenheng, og at man gjennom å høre andres meninger samtidig som man deler sin, får mulighet til å høre flere perspektiver på en

sak, noe som kan resultere i refleksjon rundt sin egen mening. Samtidig påpeker hun at det å stå for egne meninger og ta egne valg kan være utfordrende for elever i ungdomsskolen. Hun forteller igjen om flokkmentaliteten hvor det viktigste er å ta samme valg eller ha samme mening som sine medelever/venner. Som eksempel viser hun til situasjoner hvor elevene får anledning til å ta et valg om hvordan de vil jobbe med et opplegg:

«Så ser vi at en reiser seg, også er det ti andre som følger etter den, og da var det ni andre som ikke tok et valg. De fulgte bare den ene. Og der tenker vi ofte, hvordan kan vi ... Hvordan kan vi på en måte stille spørsmål, eller få ut en spørreundersøkelse, eller gjøre et forarbeid i forhold til det vi skal gjøre, der vi sikrer oss at alle har tatt et valg for seg. Men vi må tenke veldig på hvordan vi skal få det til på ungdomsskolen, for de er så veldig på det med blikka også ser ... Hva gjør ho nå? Ja, da gjør jeg det samme.»

Pål, Kjersti, Line og Hege har alle til felles at de ser på arbeid med å lære elevene å uttrykke egne meninger, samt lytte til andres, som viktig i sammenheng med både elevenes selvstendighet og som viktig læring i demokratisk forstand. At alle elever skal bli hørt i undervisningen tyder på et fokus på respekt og en måte demokratiet i klasserommet kan vise seg. Samtidig blir trening i debatter og diskusjoner en fellesnevner blant alle lærerne. Gjennom diskusjonene/debattene får elevene anledning til å sette seg inn i andres forståelse og tenkemåte, samtidig som de skal argumentere for en mening. Dette kan sies å gi grunnlag for en forståelse av at mennesker tenker ulikt, og gi innsikt i større samfunnsmessige diskusjoner som går på holdninger og verdier. Oppsummert kan det virke som lærerne ser på arbeid med refleksjon rundt større samfunnsmessige problemstillinger gjennom debatter/diskusjoner vil kunne bevisstgjøre og få elevene til å reflektere rundt egne og andres meninger, samt få en større forståelse for at mennesker tenker ulikt, og viktigheten av å delta i slike diskusjoner.

4.5.3 Ta del i et fellesskap

Samtlige informanter knytter danning til at individet skal lære å ta del i et fellesskap og viser til ulike måter man kan legge til rette for å muliggjøre dette. Det blir lagt vekt på skolens mangfold som en viktig dimensjon av mulighetene for danning, da elevene i større grad må utvikle evne til å forholde seg til mange ulike mennesker på best mulig måte, noe lærerne ser i sammenheng som en forberedelse på å ta del i samfunnet og ulike miljø senere i livet.

Samtlige intervjupersoner nevner blant annet trening i samarbeid, og igjen viser de til viktigheten av å kunne uttrykke sin egen mening, samt lytte til andres. Hege forteller at elevene på deres skole sitter i firer-grupper, altså bord med fire elever rundt, slik at elevene enkelt skal kunne samarbeide og diskutere arbeidsoppgaver, og problemstillinger de blir fremstilt i undervisningssituasjoner, og at dette legger til rette for at de skal lære seg å jobbe med noen som er ulik seg selv, og utvikle toleranse for å være uenig og kunne diskutere. Hun forteller videre om at de trener på det de kaller den demokratiske samtalen, som er en samtale hvor en blir utnevnt som ordstyrer, og de andre får ulike roller hvor det å lytte til hverandres meninger i f. eks en diskusjon, er med på å muliggjøre utvikling av refleksjon og toleranse blant elevene.

Både Line, Pål og Kjersti forteller om viktigheten av variasjon av sammensetning av grupper og at elevene får mulighet til å samarbeide med alle mulige mennesker, selv om de vil eller ikke. Line forteller:

«[...] Også ser man jo da, at noen sånn utad har kanskje ikke lyst å jobbe med deg, så ser man at det funker jo egentlig ganske greit da. Vi «connecter» her på dette temaet liksom. Og da er det veldig positivt da. Men jeg tror det er en prosess for de også, å kunne omstille seg som trettenåringer på at dette er et mennesket jeg må forholde meg til selv om jeg ikke vil. For de er nok veldig vant med å få det som de vil, mange, opplever jeg da.»

I sammenheng med tilrettelegging for demokrati i undervisningen blir elevmedvirkning diskutert, hvor både viktigheten av det og utfordringer ved det blir belyst. Pål forteller at elevmedvirkning er en viktig form for demokrati i klasserommet, og knytter det til at alle skal få ta del i beslutninger som tas, og bli sett og hørt. Samtidig forteller han at han som lærer kunne vært flinkere til å bevisstgjøre elevene rundt dette. Dette blir støttet av både Kjersti og Hege, men begge uttrykker i større grad utfordringer ved elevmedvirkning. Kjersti forteller at en del elever ved en elevundersøkelse på deres skole gav uttrykk for misnøye med mulighetene til medbestemmelse. Hun forteller at det ofte blir slik at læreren bestemmer, og at hun kan bli flinkere til å legge opp undervisningen til mer elevmedvirkning:

«[...] Men, ja, så klart i mange sammenhenger så prøver man jo å legge opp til at de skal få være med å bestemme, men det tror jeg at jeg kan være flinkere til, da. Å tenke over at det ... Om det så er på hvordan man skal jobbe, hva slags metoder, eller bli vurdert, eller bare hvordan man vil ha det i klasserommet eller ... At det kan nok fort bli at; sånn har vi bestemt det.»

Hege og Pål uttrykker også en utfordring rundt det å lære elevene hensikten ved elevmedvirkning, og at gjerne elevene har andre mål enn lærerne. Hege forteller:

«[...] De vil gjerne ha masse fri, eller *ler litt* de vil ikke ha så masse læringsmål. De vil heller ha andre mål enn oss da, og det kan bli veldig vanskelig. Og da er det så veldig tidkrevende ting, som jeg ser at vi svikter veldig på da. Men det er jo mange ting vi kan bruke det til, og det må vi jo kanskje være flinkere til å se.»

Det å tåle å ikke få viljen sin blir og satt i sammenheng med demokrati-læring, og noe både Line og Pål ser på som en viktig del av det å forberede elevene på å ta del i et samfunn. Pål forteller:

«[...] Hvis elevene skulle fått bestemt, så hadde vi gått på skolen kanskje to dager i uka, og hatt kun gym og mat og helse. Så det her med at ... ja, å tåle å ikke få viljen sin da, rett og slett. Å lære de det her med å inngå kompromiss. Det og er jo en stor del av et demokrati. Noen ganger så får en viljen sin, og noen ganger får en ikke viljen sin, men en må på en måte akseptere at det er en del av det å være med i et samfunn.»

Hege forteller også om utfordringer rundt elever som velger å holde seg utenfor fellesskapet. Hun forteller at hun hele tiden prøver å balansere det med at individet skal utvikle seg, men at det og skal være del av et kollektiv. Hun knytter problematikken rundt det at elever faller utenfor fellesskapet til ulike typer utfordringer elevene kan ha, og at hun som lærer prøver å finne ut gode måter å få individet til å ta del i fellesskapet.

«[...] Du tar valg på, når er det du skal presse elevene inn i ... Altså når er det hensiktsmessig at de er en del av et fellesskap da, hvis det er noen som prøver være utenfor det fellesskapet. Det er jo noen som gjør det, og som ... Skummelt det der at noen holder seg utenfor det fellesskapet gjennom hele ungdomsskolen, og så blir det så vanskelig når de skal videre, sant. [...] Men at du skal kunne samhandle med andre, det skal en liksom få til da. Sånn at en bruker ganske mye tid med noen elever på å øve opp akkurat det.»

Samtlige informanter legger vekt på at skolen er et ideelt sted for elevene å lære seg å ta del i et fellesskap og samhandle med mennesker som er ulike som seg selv, som en forberedelse på å kunne samhandle med ulike mennesker i samfunnet etter skolen. Samarbeidsoppgaver og gruppevariasjon blir nevnt som tiltak for at elevene skal få trening på en slik samhandling.

Samtidig kan man knytte demokrati-læringen som blir nevnt i sammenheng med å ta del i et demokratisk fellesskap. I denne sammenheng diskuterer Pål, Kjersti og Hege elevenes muligheter for medvirkning i skolen som demokrati-læring. Ut ifra deres utsagn kan det likevel virke som at dette er noe lærerne kan bli flinkere til å legge til rette for om det så gjelder å bevisstgjøre elevene på hvorfor medbestemmelse er viktig i demokratisk sammenheng, men også med tanke på at elevene må få oppleve en medbestemmelse i skolen, som en del av danningen. Det kan virke som at den enkleste løsningen for læreren er å ta valg for elevene, også fordi lærerne har inntrykk av at elevene ikke forstår hensikten bak medbestemmelsen. Avsluttende uttrykker Hege en utfordring ved elever som holder seg utenfor fellesskapet, og forteller om en bekymring for dette når elevene skal ut i samfunnet etter skolen. Slik sett kan det bekrefte lærerens syn på viktigheten av å kunne samhandle med andre, og at det derfor blir hensiktsmessig å, enkelte ganger, presse disse elevene inn i situasjoner hvor de må samhandle med andre, for at de skal få mulighet til å utvikle seg, ikke bare individuelt, men også i samspill med andre.

4.5.4 Empati og medmenneskelighet

Intervjupersonene nevner i sammenheng med danning det medmenneskelige aspektet elevene skal tilegne seg i skolen. Ved spørsmål vedrørende hvordan man kan tilrettelegge for utvikling av empati og medmenneskelighet blir det lagt vekt på det å klare å snappe opp situasjoner som skjer i skolehverdagen, dersom elevene fremstår som lite empatisk, og gripe tak i det. Ved siden av dette blir det i særlig grad fokusert på å bevisstgjøre elevene på medmenneskelighet og bruk av caser/tekster i denne sammenheng.

Pål forteller at de gjennom MOT-prosjektet setter av timer til f. eks caser som tar for seg medmenneskelighet som tema, og som er knyttet til elevenes hverdagsliv slik som i skolen. Han forteller at elevene er i en egosentrisk alder, og at de trenger å bli eksponert for og bli bevisstgjort på hvordan andre har det i ulike sammenhenger.

Line på sin side forteller at hun bruker mye tid på å planlegge undervisning hvor hun får tatt inn tematikker som belyser empati og medmenneskelighet. Hun forteller at hun blant annet prøver å knytte det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», og f. eks psykisk helse, til norskfaget så langt det lar seg gjøre, og bruker eksempler som er relevante med tanke på elevenes hverdag. Et eksempel hun viser til er å lese gamle tekster i norskfaget hvor

problemstillinger som også kunne vært aktuelle i dag, og noe elevene kjenner seg igjen i, blir tatt opp. Hun forteller:

«[...] Det er så mye du egentlig kan ta fra disse gamle tekstene da. Og de (elevene) blir liksom litt sånn: «Oj. Nei, men dette handler jo om noe som faktisk kunne skjedd i dag og.», ikke sant. Både det her med selvmord og sånne ting.»

Hun forteller at dette kan fungere som en måte å lære seg å forstå den andre, og hvordan andre kan ha det.

Kjersti har en liknende tilnærming og viser til at man gjennom både norskfaget og religionsfaget kan legge til rette for at elevene får se den andre. I norskfaget forteller hun at man kan bruke tekster som elevene kan kjenne seg igjen i til å bevisstgjøre elevene rundt medmenneskelighet. Hun forteller: «[...] Altså høre andres historier om sånne ting tenker jeg er med på å utvikle empati, og, ja, igjen få vite litt at vi er forskjellige, og at man inne i et klasserom må ta hensyn til hverandre.» I religionsfaget er det spesielt diskusjoner rundt ulike religioner som utmerker seg til å kunne gjøre det enklere for elever å forstå hvorfor man er ulike, spesielt dersom mangfoldet representerer ulike religioner, og elevene tør å dele sine erfaringer og opplevelser rundt dette. I sammenheng med at skolen representerer et stort elevmangfold med mange ulike religiøse og kulturelle tilhørigheter på tvers av elevene, forteller hun om en spesifikk oppgave de har hatt for å få elevenes ulike bakgrunner frem i lyset som noe positivt. Oppgaven gikk ut på å skrive om sin egen bakgrunn, og f. eks hvor mange språk de kan slik at medelever får større grunnlag for å forstå elever med ulik bakgrunn og for å se den andre. Samtidig forteller hun at de i hennes skole også setter av enkelte timer på å fokusere på temaer som vennskap og empati gjennom ulike leker og øvelser, som del av enten MOT-prosjektet eller Drømmeskolen.

Hege knytter i samme stil som Kjersti og Line tematikk som medmenneskelighet til fagene, og henviser også til bruk av caser/tekster hvor dette blir tatt opp. Hun forteller også om større tverrfaglige prosjekt hvor tematikker som medmenneskelighet blir sentralt, slik som prosjektet de hadde om bærekraft. Samtidig forteller hun at den demokratiske samtalen også kan fungere som en øving i empati, og det å takle uenighet uten å ta det personlig.

«[...] Vi snakker jo veldig mye rundt de samtalene, og hvordan en kan oppleve ting, og hvordan en kan kjenne at noen på en måte kritiserer meningene ens, og hvordan en kan velge og tenke. Også må du jo gi de en del strategier på sånne ting. Så det er jo like mye det. Gi de sånne redskaper for å kunne

tenke i forhold til å være uenig, så handler ikke det om at de ikke liker deg, men at akkurat det du mente i den saken var noe som de var uenig i da.»

Selv om lærerens utsagn sier noe om viktigheten rundt å ta tak i situasjoner hvor elever viser lite empati, kan det virke som at det i stor grad blir knyttet fokus på utvikling av medmenneskelighet og empati til fagene. Igjen kan det tyde på at lærernes valg og hvordan de arbeider med de tverrfaglige tematikkene i sammenheng med fagene, vil påvirke hvilket fokus deres undervisning har, og om man får balansert både det med den sosiale danningen og det faglige. Lærerne viser i denne sammenhengen til flere konkrete muligheter, hvor blant annet det å knytte tekster i norsk til temaer som elevene kan relatere seg til og som angår f. eks folkehelsen og psykisk helse. Samtidig viser Kjersti til hvordan en skole med et stort elevmangfold må bruke dette som en ressurs, og fremme det positive ved at elevene har ulik bakgrunn på en måte som gjør at de får forståelse for hverandres ulikhet, og mulighet til å se den andre. Igjen blir også trening i samhandling viktig, og refleksjon rundt hvordan å samhandle, slik som Hege fremstiller trening i den demokratiske samtalen. Samtidig viser Pål og Kjersti til hvordan større skole-prosjekter som MOT blir brukt til at enkelte timer går direkte på trening i å utvikle medmenneskelighet.

4.5.5 Kritisk tenkning

Det blir gjennom intervjuenes gang tatt opp ulike sider ved kritisk tenkning. Det kommer frem ved både kritisk tenkning og refleksjon i forhold til meninger, samfunnsmessige begivenheter, kildekritikk og i forhold til hva som skjer i skolen.

Når Pål snakker om kritisk tenkning og hvordan han arbeider for å muliggjøre det for elevene, forteller han at elevene skal lære seg å være egne mennesker og knytter også dette til elevenes dømmekraft:

«[...] Skal jo lære å være egne mennesker. Ikke være saueflokker som alltid gjør det som en stor, sterk leder sier. For da er det Trump som hadde sittet på tronen av verden og styrt. Så ... Ja. At de har sine valg og sine verdier, og gjør, ja, vurderer, reflekterer og tenker, og gjør valg ut ifra de verdiene som jo forhåpentligvis er gode verdier. Og da er jo kritisk tenkning og vurdering av ulike ting en vesentlig del av det da. Å ikke svelge alt rått, hverken som står på trykk eller som blir sagt, men å gjøre opp sine egne meninger.»

Han forteller at han ofte jobber for å bevisstgjøre elevene på å være kritiske til det som skjer rundt dem, blant annet med tanke på ting man leser på nett. I sammenheng med å belyse samfunnsaktuelle begivenheter, forteller han at de i samfunnsfag prøver å holde elevene oppdatert på det som skjer i samfunnet på en slik måte at de tar det ned på deres nivå så elevene får mulighet til å bli engasjert og forstå hva som skjer. Han forteller blant annet om hvordan de tok tak i stormingen av kongressen i USA:

«[...] Også ser en jo hva typer personer som angriper. Sant. Det er jo ... Skal ikke dømme folk ut ifra utseendet. Men det er jo personer som stod frem der, var jo heller ikke noe som elevene har lyst til å assosiere seg med eller bli. [...] Med tidligere forbrytelsesdommer og, ja, våpen og flere ble drept. At de ser konsekvensene da av, ja, og viktighet av ord faktisk. Hva enkeltpersoner sine ord kan bety for samfunnet og for veldig mange folk.»

Line forteller at hun prøver å legge opp undervisningen nært elevenes hverdagsliv med tanke på hva som er relevant for de å reflektere rundt og være kritiske til:

«[...] Sånn som når jeg har det her med kroppspress og influensere da. Hva de gjør, hva de ikke gjør. Stille seg kritisk til ting de gjør da. Altså, hvordan påvirker dette her deg. Hvordan påvirker det andre? Hvorfor velger andre å gjøre det sånn? Altså er det feil å ta silikon når du er atten hvis du vil det. Altså, det er jo ikke noe ... Det er jo på en måte ikke noe rett eller galt svar. Det er jo bare noe de må reflektere på.»

Hun forteller videre at hun ved utformingen av tentamensoppgaver i norskfaget lagde spørsmål som reflekterte rundt det å være homofil i 2020, kroppspress på sosiale medier og følelser rundt det å leve i en pandemi.

Kjersti forteller på sin side at kritisk tenkning kunne vært mer tematisert i hennes skole, men at de gjennom norskfaget blant annet går igjennom kildekritikk, og at de generelt gjennom faga får trening i refleksjon og kritisk tenkning. Samtidig knytter hun det til ting som skjer i skolen og deres hverdagsliv, at hun som lærer må ta tak i situasjoner som oppstår, som f. eks at man ikke må tro alt man hører.

Som nevnt forteller Hege om at skolen må stå for noen tanker og ideer som kan vise elevene at det går an å tenke annerledes om ting, som en del av dannelsesoppgaven. Ved spørsmål om hvordan legge til rette for at elevene skal lære seg å være kritiske til det som skjer rundt dem

forteller hun at hun har fokus på dette og at kildekritikk blir tatt opp i alle fag. Samtidig forteller hun at refleksjon blir et nøkkelord, og noe de må jobbe mye med i ungdomsskolen:

«[...] Det er jo en annen ting for vi må jo lære de å ... Altså avlære de fra barneskolen, det der med å svare det som er riktig. Det er så ... Akkurat som overgangen fra barneskole til ungdomsskole, der skjer det noe med refleksjon, sant. Sånn at det å reflektere rundt noe, ikke nødvendigvis komme med det riktige svaret. Det er vanskelig for de da. Også opplever jeg jo at de sitter på en måte å ser på deg og bare; var det riktig? Sant. Så det å uttrykke egne meninger er noe som er litt vanskelig da.»

Hun forteller videre at dette er noe de jobber kontinuerlig med i ungdomsskolen, og knytter det også opp mot en modningsprosess, men at det krever at de arbeider på måter som legger opp til refleksjon.

Utsagnene kan samlet si noe om lærernes forståelse av sammenhengen mellom kritisk tenkning og refleksjon. Pål's utsagn kan ses i sammenheng med utvikling av selvstendighet, men også dømmekraft, ved at elevene utvikler kritisk evne og refleksjon til å ta det han kaller for gode avgjørelser i livet. Slik sett knytter han kritisk evne til at elevene må vite noe om hva som er gode holdninger og verdier, for å kunne gjøre gode valg. Line knytter kritisk tenkning til problemstillinger som er relevant og noe som kan angå elevene. Det kan tyde på at hun oppfatter arbeid med kritisk tenkning som noe elevene må ha et forhold til, og at det på den måten blir enklere for elevene å kunne reflektere og bygge seg opp en mening rundt tematikken, da det er noe som kan angå de. Kjersti legger vekt på det å ta tak i situasjoner i klasserommet som kan føre til refleksjon rundt f. eks ting elevene har hørt. Dette kan også ses i sammenheng med det Hege sier om at skolen må stå for noen tanker og ideer, og at disse må løftes frem slik at elever ser at det går an å tenke annerledes om ting, og at ikke nødvendigvis alt de hører/leser er den eneste sannheten.

5.0 Analyse/drøfting av resultater

5.1 Innledning

I forrige kapittel presenterte jeg resultatene av datamaterialet som ble innhentet. I dette kapitlet vil jeg diskutere empirien i lys av mitt teoretiske rammeverk, og i særlig grad opp mot Klafki's dannelsesperspektiv og danning operasjonalisert gjennom de grunnleggende evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Med denne analysen ønsker jeg å belyse om lærernes utsagn om danning, og hvordan de ser på mulighetene for dannelsprosesser i egne undervisningstimer, kan ses i sammenheng med Klafki's dannelsesperspektiv. Som nevnt avslutningsvis i det teoretiske rammeverket vil analysen ta utgangspunkt i min tolkning av Klafki på den måten at dersom de tre dannelsdimensjonene SMS faktisk griper fatt i danningens innhold, vil det være mulig å tolke den som en operasjonalisering av danning på den måten at det sier noe om hva utdanning fører til, noe som vil gjøre det mulig å snakke om danning på en mer tydelig måte. I denne analysen var det altså ikke hensiktsmessig å se etter Klafki's danningstenkning og ideer i lærernes utsagn. Likevel vil min tolkning av Klafki, med utgangspunkt i at danning som SMS i større grad eksisterer som tenkemåte og verdisett i land som støtter seg til en Didaktikk-tradisjon (Tahirsylaj & Werler, 2018), ville kunne åpne opp for at lærerne direkte eller indirekte kan gi uttrykk for at de innehar noen verdier, holdninger eller normer som kan knyttes til danningstenkningen. Dermed vil det være mulig å si noe om deres forhold til danning i skolesammenheng, med tanke på hvordan de omtaler danning og hvordan de ser på mulighetene for dannelsprosesser i sine undervisningstimer.

5.2 Hvordan omtaler lærerne danning?

Ovenfor har jeg presentert det som kan sies å være rammen for min analyse. Videre vil jeg undersøke hvordan lærerne omtaler danning. Jeg velger å gjøre dette for å kunne si noe om hvilket forhold de har til danning, og om det er mulig å se deres konsept av danning i sammenheng med min tolkning av Klafki.

5.2.1 Utdanning og danning

Lærernes utsagn kan først og fremst tolkes slik at de skiller mellom danning og utdanning på den måten at selv om begge deler er gjensidig avhengig av hverandre, er de orientert rundt to

ulike aspekter ved opplæringen. Dette kommer blant annet frem ved Hege som sier de skal «... både utdanne de, og danne de, samtidig.». Denne forståelsen kan ses i sammenheng med det doble oppdraget som overordnet del presenterer hvor det blir uttrykt både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag som er gjensidig avhengig av hverandre og som lærerne må balansere i deres profesjonsutøvelse. Både Kjersti og Hege påpeker at disse to oppdragene må balanseres, og at man ofte driver med begge deler samtidig. Dette kan tyde på en forståelse av at utdanning og danning henger sammen, noe som kan ses i sammenheng med at danning forutsetter kunnskap, og må derfor knyttes til fagenes innhold og undervisningen (Breivega, Ragnes & Werler, 2019, s. 20).

Lærernes utsagn kan tydes som at de på den ene siden knytter formidling av kunnskap som noe som skal forberede elevene på samfunnet og det å bli utdannet. Det kan altså tyde på en funksjonell forståelse av utdanning. På den andre siden blir det løftet frem et sosialt aspekt ved skolens oppdrag på den måten at elevene skal tilegne seg egenskaper som gjør at de skal kunne fungere i samfunnet, noe Pål i større grad uttrykker viktighet rundt enn det han anser som «rent faglig». Måten lærerne omtaler dette to-delte fokuset kan ses i sammenheng med Hovdenak og Stray (2015) sine beskrivelser om forholdet mellom nytte og danning i skolens samfunnsmandat i dag. Når formidling av kunnskap, og dermed elevenes tilegnelse av kunnskap, blir knyttet til en forberedelse på å ta del i samfunnet, kan det knyttes til mulighetene for å bli utdannet, og som noe yrkesforberedende, for å bidra i samfunnet på en nyttig måte. Det vil slik sett være mulig å se en sammenheng mellom lærernes perspektiv på utdanningsdelen i skolen og det nytteperspektivet Hovdenak og Stray (2015) presenterer. På den andre siden løfter lærerne frem et sosialt aspekt ved skolens oppdrag, noe som kan ses i sammenheng med en sosial danning, og dermed skolens danningsoppdrag, hvor viktigheten av at elevene tilegner seg egenskaper som gjør at de kan fungere i samfunnet og i et fellesskap blir fremhevet. I samsvar med Hovdenak og Stray (2015, s. 17) vill man på et samfunnsmessig nivå kunne knytte begge disse forståelsene av utdanning og danning til en nyttefunksjon, og dermed også både en pedagogisk og en politisk målsetting hvor utdanning skal være et mål for å nå et ønsket samfunn, noe som indikerer at elevene må tilegne seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter som gjør dem i stand til å klare seg i voksen alder. Spørsmålet blir likevel hvordan man ved å balansere danning- og utdanningsoppdraget skal klare å oppnå dette.

5.2.2 Danning som noe ullent

Videre kan intervjupersonenes utsagn tyde på at selv om danning er viktig, blir det også ansett som noe uklart, og da særlig i forhold til utdanning som blir ansett som noe mer tydelig. Dette kan ses i både Kjersti og Heges utsagn om formålsparagrafens innhold som viktig, men også som vag og stor. Samtidig uttrykker Line at det kan være utfordrende å kombinere danningen i det faglige. Hun forklarer det som nevnt med at det i det faglige er «noe som er gitt at de skal lære» og at det derfor kan være utfordrende å kombinere «det andre inn i det de skal lære», og at det slik sett kan være «utfordrende i å glemme av den dannelsesbiten». Pål på sin side viser ved flere anledninger til viktigheten av fokus på danning i skolen, men ytrer samtidig et ønske om mer belysning av danning i både lærerutdanning og i grunnskolen. Samlet sett kommer det mer ulne ved danningen frem i disse beskrivelsene, noe som kan indikere at det er et vanskelig begrep å forholde seg til.

I et overordnet perspektiv kan dette indikere noe av problematikken rundt dannelsens plass i skolen i dag. Som jeg i det teoretiske rammeverket har vært inne på, har dannelsesbegrepet opp igjennom årene blitt tillagt en rekke ulike forståelser, og selv om danning i dag anses som viktig, og noe positivt, kan det virke som det for mange i dag anses som et ullent begrep, noe som kan gjenspeiles i ovennevnte utsagn. En mulig årsak til dette kan være at begrepet stadig brukes uten at det defineres eller gis et klart innhold (Telhaug, 2011, s. 251). Samtidig blir danning i utdanningspolitiske sammenhenger brukt som politisk nøkkelbegrep, som representerer ulike former for kompetanse som kreves for å kunne overleve i det moderne samfunn, noe som kan risikere en redusert forståelse av danning, som tradisjonelt sett har blitt ansett som noe annet enn utdanning. Når hovedvekten i dannelsesspørsmålet blir lagt på kunnskaper, holdninger og ferdigheter i et forsøk på å gjøre fremtiden så «sikker» som mulig, vil det kunne gå utover danningen med tanke på spørsmål rundt hvordan mennesket forholder seg til kunnskap, og tolker og forstår den som et betydningsbærende element ved dets egen tilværelse (Steinsholt & Dobson, s. 8). Samtidig vil det kunne, som Hopmann (2007) hevder, insinuere at graden av en spesifikk type mestring er det som telles for ens evne til deltagelse, ha sin egen mening og oppnå egen danning. Samtidig viser forskning at overordnet del kan sies å gi et noe urealistisk bilde av danning generelt (Ulvik & Sæverot, 2020, s. 36), noe som ytterligere kan gjøre danningen mer uklar i sammenheng med hvordan man kan legge til rette for dannelsesprosesser. Med utgangspunkt i at utdanning ikke nødvendigvis fører til danning (Breivega, Rangnes & Werler, 2019, s. 20), vil det kunne indikere at det spiller en rolle hva

slags forhold lærere har til danning, med tanke på at de skal «utsette» sine elever for en danning.

5.2.3 En implisitt forståelse av danning

Selv om empirien viser til utsagn som tyder på at danning anses som noe ullent, kan likevel lærernes utsagn implisere en forståelse av danning. Blant annet kan utsagnene tyde på at danning blir ansett som noe utover det faglige, og de kan tyde på at lærerne knytter danning til en del verdier og holdninger som kan ses i sammenheng med dannelsingsoppdraget uttrykt gjennom formålsparagrafen. Det kan også virke som de verdiene og holdningene, som blir omtalt i sammenheng med danning, blir satt i sammenheng med et mål om å kunne fungere i et fellesskap og i samfunnet, men også i forhold til seg selv som individ. På et vis kan måten de omtaler danning ses i sammenheng med formålsparagrafens beskrivelser om at elevene skal «... utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Lærernes utsagn kan dermed knyttes til en forståelse av danning på lik linje som Ulvik & Sæverot beskriver det; som en tilegnelse og beherskelse av det samfunnet anser som verdifulle kunnskaper, holdninger og verdier (2013, s. 39). Lærerne uttrykker blant annet verdier som går på refleksjon, selvstendighet, ansvarlighet, respekt og medmenneskelighet, og knytter verdiene og holdningene særlig til deltakelse i et fellesskap. Med tanke på hvordan overordnet del beskriver opplæringen som en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har «enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål», kan lærernes utsagn støtte opp om en tilsvarende forståelse. Slik sett kan måten lærerne omtaler danning minne om Klafki's danningstenkning, da de nevnte verdiene og holdningene, på samme måte som slik danning blir omtalt i overordnet del, kan ses i sammenheng med de grunnleggende evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Dermed vil det være mulig å antyde en danningstenkning som i sammenheng med Tahirsylaj & Werler (2018) sin forskning, kan tyde på at lærerne gjennom sin utdanning kan ha tilegnet seg en danning, og fordi det som ut ifra lærernes utsagn blir ansett som viktige verdier og holdninger kan knyttes til dannelsingsdimensjonene SMS, som jo i større grad eksisterer som tenkemåte og holdninger i land hvor utdanningssystemet støtter seg til en «Didaktik» -tradisjon.

I sammenheng med skolens oppdrag kan lærernes utsagn også tyde på viktigheten av å lære elevene evne til refleksjon. Pål, Kjersti og Hege viser blant annet til det å kunne reflektere rundt ulike ting i samfunnet, og ulike samfunnsmessige begivenheter, og hvordan å forholde

seg til det. Line på sin side knytter dette blant annet opp til klimautfordringene i verden i dag. Utsagnene kan tyde på at refleksjon i denne sammenheng også innebærer å kunne tenke kritisk i sammenheng med hva som skjer rundt elevene og på samfunnsnivå. Slik sett kan utsagnene ses i sammenheng med en forståelse av danning, slik Breivega, Rangnes & Werler (2019), beskriver det, som noe som ikke bare innebærer tilegnelse av verdier og holdninger samfunnet anser som gode, men også kritisk tenkning og utvikling. Dermed kan utsagnene minne om Klafki's kobling mellom samfunn og danning, og hans beskrivelser rundt pedagogikkens ansvar om å sørge for at mennesker tilegner seg kunnskaper og utvikler personlige egenskaper som gjør de i stand til å reagere på samfunnsutviklingen og handle i forhold til den (Klafki, 2001, s. 67).

Et annet aspekt ved empirien i sammenheng med hvordan lærerne omtaler danningen er Line og Kjersti sin tilnærming til fullkommen danning som noe uopnåelig. Dette kan tyde på en forståelse av danning, som i samsvar med overordnet del, Solerød (2012) og Breivega, Rangnes, og Werler (2019) beskrives som en stadig pågående prosess. Pål på sin side viser til en danna elev som en som «kan bidra positivt til seg selv, men og miljøet rundt seg.». Ut ifra at danning både er et resultat av en prosess, men også en stadig pågående prosess, kan begge disse sidene ved danningen vise seg i intervjupersonenes utsagn. Utover dette kan Pål's utsagn tyde på at han har en formening om når en elev kan anses å ha oppnådd en grad av danning. I sammenheng med at samtlige lærere knytter danningens mål i skolen til å kunne fungere i et fellesskap, vil det tyde på en felles forståelse av at danning er noe som skjer i samspill med andre, og at tilegnelse av ovennevnte verdier vil være et mål som kan oppnås gjennom dette samspillet, både i skolen men og som en forberedelse på videre utvikling ved deltakelse i samfunnet senere i livet.

Sammenfattet kan lærernes utsagn tyde på at danning er noe ullent og vanskelig å forholde seg til. Ingen av utsagnene antyder at lærerne har noe konkret forhold til hva danning innebærer, bortsett fra at det er noe som er viktig, og noe elevene må tilegne seg for å kunne fungere i samfunnet og i et fellesskap. Samtidig kommer det frem noen verdier, holdninger og normer hvor blant annet selvstendighet, ansvarlighet, medmenneskelighet og refleksjon viser seg som viktige egenskaper ved siden av det som er «rent faglig». Det kan tydes slik at, selv om utsagnene antyder danning som noe ullent, og noe som burde være mer belyst, så kan det virke som lærerne har en relativ lik forståelse av danningsoppdraget i skolen, hva angår de verdier og holdninger som blir ansett som viktige for elevenes tilegnelse og dermed mulighet til deltakelse i samfunnet. Selv om ingen av intervjupersonene bruker et danningsteoretisk

språk ved sin beskrivelser av dannelsingsoppdraget, kan man antyde en relativt lik implisitt forståelse av danning blant lærerne. Samlet sett kan det virke som lærernes utsagn dreier seg rundt det samfunnet anser som gode verdier og holdninger, noe som kan gi deres forståelse av danning en normativ tilnærming. Deres beskrivelser kan sies å likne på en kobling mellom danning og samfunn, noe som kan indikere at muliggjørelse av danning innenfor det samfunnet man er del av, avhenger av hvilke verdier og holdninger samfunnet anser som «gode». Når disse holdningene og verdiene som blir beskrevet kan trekke linjer til Klafki's dannelsingsdimensjoner selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan det ses i sammenheng med Tahirsylaj & Werler (2018) sin forskning, i den forstand at lærerne kan sies å omtale danning og dens mål på en måte som kan knyttes til verdisett og tenkemåte som kan likne Klafki's dannelsingsdimensjoner. Som nevnt tidligere ved Tahirsylaj og Werler (2018) har norsk utdanning tradisjonelt støttet seg til en «Didaktik»-tradisjon og dens forståelse av Bildung, noe som kan gjenspeiles i både formålsparagraf og overordnet del, og som man dermed kan anta at har hatt noe å si for hvordan lærerne omtaler danning i denne sammenheng.

5.3 Hvordan ser lærerne på mulighetene for dannelsesprosesser i egne undervisningstimer?

Ovenfor har jeg gjort rede for hvordan lærerne omtaler danning. Analysen kan tyde på at danning blir ansett som noe ullent i forhold til utdanning. Samtidig kan den tyde på at lærerne har en relativt lik implisitt forståelse av en del verdier, holdninger og normer som kan minne om min tolkning av Klafki og dannelsingsdimensjonene SMS. Videre vil jeg undersøke hvordan lærerne ser på mulighetene for dannelsesprosesser i egne undervisningstimer, og om det er mulig å se noen likheter mellom deres utsagn om egen undervisningspraksis og Klafki's dannelsingsperspektiv.

5.3.1 Danning i samsvar med beskrivelsene i overordnet del

I del 2 av presentasjon av resultater kommer det mer tydelig frem at arbeid med danning gjerne knyttes opp mot beskrivelsene i overordnet del. Både Hege, Kjersti og Line viser til arbeid med overordnet del som en måte å bli mer bevisst sin egen praksis, og for å få en ytterligere forståelse rundt hva danning innebærer. Blant annet blir det henvist til de tre tverrfaglige temaene som en måte å inkludere danning i undervisningen, noe blant annet Line

uttrykker gir henne større grunnlag for å begrunne sine didaktiske valg i undervisningen, ikke bare fra et faglig ståsted, men også med elementer av danning. Når de tre tverrfaglige temaene blir nevnt som aktuelle, kan det tyde på lærerne ser en sammenheng mellom disse og de nevnte verdiene og holdningene de knytter til danning. I følge Ulvik & Sæverot kan disse temaene anses som et forsøk på å sette fagene inn i en større ramme for å muliggjøre danning (2020, s. 38). Som nevnt tidligere kan disse sies å ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsproblemer og kan slik sett minne om Klafki's anbefaling om at undervisningen må rettes mot samfunnets nøkkelproblem (Klafki, 2001, s. 74). Samtidig kan temaene ses i sammenheng med dannelsingsdimensjonene SMS, noe min operasjonalisering tidligere har vist at de gir grunnlag for. Når lærernes utsagn kan tyde på at de ser en sammenheng mellom de nevnte verdiene og holdningene de knytter til danning, i sammenheng med de tre tverrfaglige temaene, kan det minne om en danningstenkning som kan likne Klafki's dannelsingsperspektiv og dannelsingsdimensjonene SMS, uten at det blir uttrykt noe mer utover dette.

Kjersti, Hege og Line kan altså sies å se en sammenheng med arbeid med overordnet del og hvordan man kan legge til rette for dannelsesprosesser i undervisningen. Likevel kommer det samtidig frem i empirien en viss usikkerhet rundt hvor bevisste de selv er med tanke på å legge til rette for dannelsesprosesser i undervisningen, noe som igjen kan indikere noe av det ulne ved danningen. Det kan virke som at selv om lærerne kan sies å knytte en forståelse til danning i samsvar med overordnet del, er det likevel en usikkerhet rundt hvordan man i praksis legger til rette for at det kan skje, samtidig som det kommer frem at det er noe som skjer uansett gjennom arbeid med faga. Blant annet uttrykker Hege at danning er «... på en måte innbakt i en del, ja, kompetansemål.». Dette kan peke mot en generell forståelse av at arbeid med danning kan ses i sammenheng med beskrivelsene i overordnet del, og at man ved å jobbe med ulike kompetansemål gjennom fagene, også vil kunne muliggjøre dannelsesprosesser i undervisningen. Videre kan det være mulig å tyde det slik at arbeid med overordnet del kan styrke lærernes forståelse av hva danning i skolen innebærer ifølge lærerplanen, noe som gjør at lærerne, slik Hege uttrykker: «[...] blir mer klar over hva vi driver med da.».

Ved min operasjonalisering av Klafki's dannelsingsdimensjoner i lys av overordnet del kan man se en ganske lik danningstenkning i tråd med Klafki. Slik sett kan man anta at overordnet del gir grunnlag for at dannelsesprosesser kan oppstå i undervisningen også gjennom kompetansemåla, og at det vil kunne gi grunnlag for muliggjørelse av selvbestemmende, medbestemmende og solidariske elever. Når lærernes utsagn likevel kan tyde på en usikkerhet

rundt hvordan man kan legge til rette for danning, samtidig som arbeid med danning knyttes til overordnet dels beskrivelser, kan utsagnene tyde på en viss uselvstendighet, noe som kan komme av en mulig mangel på eksplisitte uttrykk som kan knyttes til en selvstendig variant av danning. Altså, kan utsagnene tyde på at arbeid med danning blir særlig sett i samsvar med overordnet del, da lærerne selv ikke klarer forholde seg til danning som noe konkret, noe som kan tydes å gjøre de usikre på hvor bevisste de er med tanke på å legge til rette for at danning kan skje.

Det kan også påpekes at danning i en Didaktik-tradisjon ikke nødvendigvis ville støttet opp om at dannelsesprosesser kan oppstå gjennom gitte mål, slik som kompetansemåla. I en Didaktik-tradisjon vil det være irrelevant å ha konkrete mål for undervisningen dersom de ikke åpner opp for danning, noe som kan ses i sammenheng med Klafki når han hevder at undervisning uten et dannelsesperspektiv vil være meningsløs (Nabe-Nielsen i Klafki, 2001, s. 15). I følge Hopmann (2007, s. 117) kan man ikke forutse hva som kommer ut av danningen, selv om man som lærer kan ha en viss tanke om hva slags innhold og forståelser som kan komme ut av et emne. Likevel er det jo nettopp her didaktikken kommer inn ved de valg lærerne tar på systemnivå for å legge til rette for dannelsesprosesser. Empirien min kan tyde på at lærerne har en relativt lik implisitt forståelse av danning, som de ikke helt klarer uttrykke i konkret forstand hvordan de arbeider for å legge til rette for, men knytter en del av det til overordnet dels beskrivelser og arbeid med fagene.

5.3.2 Lærerens danning i undervisningen

Empirien viser samtidig til enkelte momenter hvor denne implisitte forståelsen av danning kommer frem som noe mer autonom i sammenheng med hvordan lærerne ser på muligheter for dannelsesprosesser for elevene sine. Det vil likevel være noe utfordrende for min analyse av hva som mer eller mindre kan karakteriseres som en selvstendig forståelse av danning, da jeg leste opp formålsparagrafen for lærerne før intervjuet og kan slik sett i noen grad ha påvirket utsagnene i en retning. Likevel kan enkelte deler av resultatene indikere en selvopplevd forståelse av danning gjennom de holdningene lærerne har til danning, også i sammenheng med hvordan de legger opp til muliggjørelse av danning. Blant annet kan det antydes en form for autonomi ved Heges tilnærming til dette med å forme elevene, hvor hennes utsagn tyder på at man som lærer ikke må «dytte» på elevene holdninger, men at skolen heller må stå for noen holdninger og tanker som kan få elevene til å se at det finnes ulike måter å tenke på. En slik tilnærming til danning kan sies å gå utover beskrivelsene i

overordnet del, og kan antas å være en iboende forståelse av dannelsingsoppdraget som læreren har med seg inn i skolen. Det kan være mulig å knytte dette til den danningstradisjonen norsk skole tradisjonelt kan sies å ha støttet seg til, slik Tahirsylaj og Werler's (2018) forskning viser, og som dermed kan ha hatt noe å si for lærerens tenkemåte. Tilnærmingen kan anses å være mindre instrumentalistisk, og slik sett kunne muliggjøre flere utfall av elevens møte med et innhold. En slik tilnærming til danning kan være mulig å se i sammenheng med Klafkis kategoriale dannelsesteori og det Hopmann (2007) beskriver som «Restrained teaching». Ved å ikke konsekvent gå inn for å overføre holdninger/kunnskaper til elevene, kan man heller opptre tilbakeholdende og legge opp til at elevene selv ser at det finnes ulike måter å tenke på, og slik sett vil det da være opp til elevene å gripe fatt i de demokratiske verdiene skolen kan sies å representere. I Klafki's kategoriale danningsteori kan dette skje i vekselvirkningen mellom innhold og subjekt, slik at verden åpner seg for eleven, og eleven åpner seg for verden.

Selv om Hege er den eneste læreren som uttrykker en slik tilnærming til danning, kan både Kjersti, Line og Pål's utsagn om hvordan lærerens individualitet og måter å tolke og arbeide med danning på, antas å ta del som en sentral dimensjon i sammenheng med hvordan læreren kan muliggjøre dannelsesprosesser i undervisningen. Det kan tyde på en anerkjennelse av at det har noe å si hvem man er som lærer, og ens egen danning, med tanke på ens påvirkningskraft i sammenheng med elevenes danning, og formingen av denne. Blant annet uttrykker Line at hvem hun er, og hvilke verdier og holdninger hun står for, vil spille en rolle også i forhold til muliggjørelse av elevenes danning. I følge Straume handler det om at en person som ikke er i stand til å reflektere over sine egne standpunkter, heller ikke vil kunne bistå andre å gjøre det samme, noe som vil kunne gå utover det inkluderende læringsfellesskapet i skolen og slik sett muliggjøringen av dannelsesprosesser for elevene i undervisningen (2011, s. 9). At lærerne reflekterer rundt hva de anser som gode verdier og holdninger, i sammenheng med å åpne opp for at elevene kan se at det finnes ulike måter å tenke/handle på, vil slik sett være en forutsetning for at de kan bistå elevene i deres dannelsesprosess. I sammenheng med dannelsingsdimensjonene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet vil det være av betydning dersom lærernes uttalelser indikerer noen verdier og holdninger som kan knyttes til disse grunnleggende evnene, noe jeg tidligere i analysen har gjort rede for at kan være mulig. I det følgende vil jeg diskutere hvordan disse dannelsingsdimensjonene kan vise seg i empirien ved lærernes uttalelser rundt eksempler på

ulike didaktiske grep de forteller om, som kan ses i sammenheng med å legge til rette for dannelsesprosesser i undervisningen.

5.3.3 Allmenndanning gjennom selvstendighet og selvrealisering

Empirien viser til utsagn som kan gi muligheter for en undervisningspraksis, med ulike grep og metoder, som i prinsippet kan muliggjøre dannelsesprosesser i undervisningen om det så er bevisst eller ikke fra lærernes side. I sammenheng med utvikling av elevens selvstendighet kan lærernes utsagn vise til noen ulike aspekter som kan ha noe å si for hvordan de arbeider, hvor blant annet ansvarliggjøring av elevene, lære å ta selvstendige valg, og det å være seg selv, kommer frem som noen sentrale dimensjoner. Ut ifra mitt teoretiske ståsted vil disse dimensjonene, i sammenheng med å legge til rette for elevenes selvstendighet, kunne være mulig å se i sammenheng med å legge til rette for utvikling av selvbestemmelse hos eleven. Når Pål og Kjerstis utsagn om viktigheten av å la elevene få arbeide selvstendig slik at de lærer seg å gjøre ting/arbeide på egen hånd, kan det tolkes som en måte å unngå å overkjøre elevene i deres læring, og heller pålegge elevene et ansvar. Utsagnene kan slik sett minne om en form for «Restrained teaching», da det kan tydes slik at læreren holder tilbake med sine erfaringer for å i større grad åpne opp for at eleven selv kan påta seg et ansvar og potensielt legge opp til utvikling av selvstendighet hos eleven. Som et potensielt utfall vil det kunne ses i sammenheng med utvikling av elevens selvbestemmelse, da det foreligger en mulighet for eleven til å ta ansvar for seg selv og sin egen læring. På samme måte kan det ses i sammenheng Heges utsagn knyttet til utvikling av elevens selvstendighet og det å ta ansvar for seg selv ved å ta egne valg. Hun forklarer at for å legge til rette for en måte å gi elevene et ansvar, forutsetter det at læreren legger opp til at elevene selv kan velge mellom noen alternativer for hvordan de vil arbeide med et stoff. Utsagnet kan tydes som at elevene, ved å få mulighet til å ta valg, også i større grad vil måtte være ansvarlige for det valget de har gjort. I sammenheng med min tolkning av Klafki kan mulighetene for dannelsesprosesser ved utvikling av både selvbestemmelsen og medbestemmelsen vise seg, da det i utgangspunktet kan muliggjøre en utvikling av autonomi i eleven ved å ta valg ut fra eget ståsted, samtidig som det kan tydes som en form for medbestemmelse da eleven selv får velge hvordan de vil arbeide.

Samtlige lærere snakker også om at elevene skal finne sin plass i skolen og hva de vil i livet, noe som kan være mulig å tolke i retning av selvbestemmelsen i den forstand at elevene skal bestemme over egne liv. Kjerstis utsagn kan tydes å påpeke viktigheten av at man må vise

elevene at de har en plass i skolen, mens Påls utsagn viser til et konkret eksempel med arbeidsvalgfag som en måte å treffe de elevene som jobber lite selvstendig med de teoretiske fagene. Heges utsagn viser blant annet til variert undervisning for å treffe elevene slik at de får mulighet til å finne ut hva man foretrekker eller ikke med tanke på undervisningsformer. Line på sin side forteller om viktigheten av aksept for ulikhet i klasserommet, for at elevene skal tørre å være seg selv. På et vis vil det være mulig å tyde en solidarisk tenkning gjennom disse utsagnene som kan sies å støte opp under et ønske om at elevene finner sin vei livet og slik sett kan bli selvbestemmende og bestemme over egne levevilkår. På den annen side kan man se utsagnene i sammenheng med kravet om tilpasset opplæring som jo er et sentralt prinsipp for den norske skolen og nevnt i både formålsparagraf og overordnet del. Samtidig kan tilpasset opplæring som tiltak minne om allmenndannelsen, slik Klafki presenterer den, der solidaritetstanken om at alle bør ha samme utviklingsmuligheter til selvbestemmelse og medbestemmelse står sentralt. Ulvik & Sæverot hevder skolen vil tjene på større variasjon i representasjonsformene, da mange elever har talenter også utenfor de områdene skolen tradisjonelt dyrker (2020, s. 45). Med utgangspunkt i Klafki's allmenndannelse beskriver Høhr en individuering som går på at danning må være forskjellig fra person til person, og at den skal gjøre oss ulike (Høhr, 2011, s. 170). I empirien kan det være mulig å tyde en liknende tilnærming i sammenheng med hvilke retning det kan antas at lærerne ønsker å bistå elevene i deres dannelsesprosess. Det kan være mulig å tyde en implisitt forståelse av at man må forsøke muliggjøre at elevene blir selvstendige nok til å realisere seg selv og hva man vil i livet, og utsagnene kan ses i sammenheng med en forståelse av tilpasset opplæring som en mulig måte å bistå elevene i denne prosessen. Selv om det ikke blir uttrykt, kan altså utsagnene tilsvare en del momenter som kan knyttes til allmenndannelsen, også slik Klafki presenterer den. Utsagnene kan slik sett tolkes som at både et godt klassemiljø og tilpasset opplæring kan være grep for å muliggjøre en form for allmenndannelse.

5.3.4 Dannelsesprosesser knyttet til elevenes livsverden

Samtidig som allmenndanningen og selvbestemmelsen handler om at hvert individ må få mulighet til å ta hånd om egne liv, må danningen, ifølge Klafki, ha en forpliktende kjerne i aktuelle problemstillinger. Disse, også kalt, tidstypiske problemstillingene kan knyttes til historiens samtid, eller fremtid, og noe som må ha konsekvenser for undervisningen. I empirien viser lærerne til noen eksempler som ut ifra mitt teoretiske ståsted kan minne om undervisning med utgangspunkt i det Klafki kaller tidstypiske problemstillinger. Blant annet

forteller Hege om et bærekraftig prosjekt de har hatt i skolen, som kan knyttes til det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling», som jo også kan ses i sammenheng med dannelsingsdimensjonen solidaritet. Videre forteller lærerne mer utdypende om tematikker som på ulike måter kan minne om en tilnærming med hensikt for å legge opp til relevante problemstillinger for elevene i deres samtid og fremtid. Blant annet knyttet til «Folkehelse og livsmestring» forteller Line om hvordan hun legger opp til undervisning med fokus på psykisk helse. Samtidig forteller både Line og Kjersti om arbeid med litterære verk og hvordan disse kan knyttes til elevenes hverdagsliv. Videre viser empirien til en rekke utsagn som på ulike måter kan gi muligheter for å se en sammenheng mellom lærernes tanker og det å knytte innholdet i undervisningen til noe som både kan være relevant for elevene, også med tanke på tilrettelegging for utvikling av medmenneskelighet. Fellesnevneren blant en del av de mulige didaktiske grepene empirien viser til kan altså tydes slik at det blir brukt et innhold, som kan minne om Klafki's anbefaling om tidstypiske problemstillinger, og ut ifra utsagnene kan det tenkes at det blir forsøkt å knyttes til elevenes livsverden, for at innholdet i større grad kan gjøres meningsfullt for elevene, noe som i større grad kan sies å kunne muliggjøre en dannelsesprosess. I den kategoriale danningen må undervisningsmålene kunne begrunnes subjektivt og objektivt. Når et innhold blir knyttet til elevenes livsverden, kan det ses i sammenheng med et forsøk på å utfordre og utvide elevenes erfaringshorisont med tanke på refleksjon rundt problemstillinger som tar sted i dagens samfunn. Slik sett kan det ses på som et forsøk på å åpne eleven opp for verden, samtidig som verden blir åpnet opp for eleven, som igjen avhenger av at læreren må opptre tilbakeholdent, og ikke overkjøre elevene med sine perspektiver, og slik sett ofre elevenes samtid for framtidens skyld (Hohr, 2011, s. 167). Ifølge Klafki er det i vekselvirkningen mellom subjektet og innholdet at det finnes muligheter for at eleven kan gripe fatt i noe kategorialt, om det så er noe moralsk, emosjonelt, sosialt, praktisk, etc. Når lærerne viser til ulike eksempler som kan tydes å ha til hensikt å knytte undervisningen til elevenes livsverden og i retning av blant annet et medmenneskelig mål, vil det være mulig å antyde en tenkning som kan minne om dannelsingsdimensjonen solidaritet, som igjen kan tyde på hvilket verdigrunnlag som ligger i bunn for undervisningen i et samfunnsmessig perspektiv.

En del av empirien viser også til hvordan diskusjoner/debatter kan bli brukt som eksempler for undervisning i sammenheng med å utvikle elevenes selvstendighet, og i form av å uttrykke egne meninger, samtidig som de må lære å lytte til andres, som en slags form for demokratilæring. Dette eksempelet kan trekke linjer til overordnet del, og det tverrfaglige

temaet «Demokratisk medborgerskap», samtidig som undervisningsformen kan sies å muliggjøre noen former for dannelsesprosesser. De to metodene for diskusjon som lærerne presenterer kan tydes i retning av å legge opp til dialog rundt ulike samfunnsmessige begivenheter, noe som igjen kan minne om tidstypiske problemstillinger i samtiden. Ved at elevene får øvelse i diskusjon og refleksjon rundt problemstillinger som eksisterer i samfunnet i dag, kan det åpne opp noen muligheter som kan ses i sammenheng med f. eks den kategoriale danningen. Slike diskusjoner kan blant annet muliggjøre at elevene får anledning til å ta i bruk selvbestemmelsen, samtidig som de får mulighet til å oppleve medbestemmelse, i den form at de får uttrykke sine egne meninger, samtidig som de må lytte til andres. En slik tilnærming kan frembringe ulike perspektiver rundt en sak, og potensielt utfordre elevene til kritisk tenkning. Dette avhenger likevel av hensikten bak et slikt undervisningsopplegg, og læreren må være åpen for ulike utfall ved de ulike møtene som kan oppstå. Lærernes utsagn rundt hensikten ved en slik øvelse kan tyde på at denne fremgangsmåten også åpner opp for øvelse i evnen til empati, ved at en viktig del av prosessen blir å forstå andres synspunkter, og at mennesker kan tenke ulikt om en sak. Slik sett kan det være mulig å tyde utsagnene vedrørende dette eksempelet i den retning at det kan likne min tolkning av Klafki i sammenheng med utvikling av den grunnleggende evnen solidaritet. Som nevnt kan selvbestemmelsen og medbestemmelsen kun rettferdiggjøres ved solidaritetstanken i Klafki's danningstenkning.

Sammenfattet kan dette eksempelet om hvordan diskusjoner/dialog kan bli brukt antydes å kunne muliggjøre dannelsesprosesser, blant annet som følge av at læreren legger opp til flerstemmighet. I følge Ulvik & Sæverot (2020, s. 45) vil en slik fremgangsmåte kunne føre til møtesituasjoner. Når elevene får prøvd ut sine meninger i et fellesskap, samtidig som de får tilgang til andres meninger, kan ens livsverden bli utvidet, ved enten å få bekreftet, avkreftet eller nyansert sitt eget syn. Samtidig kan det minne om en form for «restrained teaching», hvor diskusjonene og dialogene som mulige undervisningspraksiser hvor elevene blir deltagende, kan fremstå som en måte å muliggjøre dannelsesprosesser for å utvikle medbestemmende, reflekterende og handlende mennesker som på sikt skal være med å videreføre et demokratisk samfunn. I sammenheng med f. eks Pål's utsagn hvor han viser til et eksempel på undervisning for å fremme refleksjon rundt stormingen av kongressen i USA og Line som forteller om et eksempel hvor hun bruker «Black lives matter» -bevegelsen, kan utsagnene sies å gi muligheter for at skolens innhold blir knyttet opp til problemstillinger i samtiden. Slik sett kan man si at det gir muligheter for å handle i tråd med det ansvaret

pedagogikken har, ifølge Klafki, med å reagere på forhold og utviklingen i samfunnet (2001, s. 67). Selv om eksemplene i seg selv kan stå alene, er det altså den mulige implisitte forståelsen bak disse mulige valgene som kan si noe om hva slags verdisett og tenkemåte lærerne kan tydes å inneha.

5.4 Danning gjennom SMS?

Over har jeg presentert på hvilke måter lærernes tilnærming til dannelsingsoppdraget i skolen kan minne om Klafki's dannelsingsperspektiv, både gjennom hvordan de omtaler danningen og hvordan de ser på mulighetene for dannelsesprosesser i egne undervisningstimer. Som nevnt innledningsvis kunne jeg ikke forvente at lærerne hadde et danningsteoretisk språk, men at de likevel kunne direkte eller indirekte gi uttrykk for at de inntar noen verdier, holdninger eller normer som kan minne om Klafki's danningstenkning ved selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Gjennom denne analysen har jeg prøvd å undersøke ulike utsagn som kan vise til en implisitt forståelse av danning som kan tyde på en forming av elevene som ikke bare handler om at de skal bli utdannet, men og at de skal bli dannet. Utsagnene tyder på en forståelse av danning knyttet til verdier og holdninger som selvstendighet, ansvarlighet, medmenneskelighet, evne til refleksjon/kritisk tenkning og til å ta del i et fellesskap som en forberedelse på å kunne delta i samfunnet. Sammenfattet kan det minne om Klafki's danningstenkning og likne en tilsvarende forståelse om å oppdra selvbestemmende, medbestemmende og solidariske individer til å ta del i samfunnet. Likevel kan en stille spørsmål til hvor selvstendige lærernes utsagn egentlig er i forhold til deres utdanning. Lærerne påpeker danningens viktighet, men utsagnene tyder også på at de anser danning som noe uklart, vagt, noe som burde bli mer belyst i lærerutdanning og i skolen, og noe man er usikker på hvor bevisst man legger til rette for. Samtidig kan måten lærerne omtaler danningen i stor grad knyttes til både formålsparagraf og overordnet del, som jo uttrykker både kunnskaper, holdninger og ferdigheter som kan ses i sammenheng med dannelsingsoppdraget. Likevel kan det stilles spørsmål til utsagnenes selvstendighet i form av en iboende forståelse av danning, altså en selvstendig variant av danning.

Når utsagnene kan tyde på at danning blir ansett som noe ullent og dermed vanskelig å forholde seg, samtidig som de kan tyde på at lærerne har en relativt lik implisitt forståelse av hva danning innebærer kan det være mulig å trekke linjer til Tahirsylaj og Werler's forskning (2018). Studien antyder som nevnt at dannelsingsdimensjonene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i større grad eksisterer som tenkemåte og verdisett i land hvor

utdanningssystemet støtter seg til en Didaktik-tradisjon. Dersom de grunnleggende evnene SMS faktisk griper fatt i danningens innhold, vil jeg som nevnt tolke det slik at de vil kunne leses som en operasjonalisering av danning på den måten at de sier noe om hva utdanning fører til, noe som kan åpne opp for å snakke om danning på en mer tydelig måte. Ut ifra min forskning kan det tyde på at lærerne gjennom sin formelle skolegang og utdanning har fått en felles danning, som de ikke klarer helt å forholde seg til i konkret forstand, men som likevel kan vise seg gjennom deres utsagn som en implisitt forståelse av det de anser som viktige verdier, holdninger og normer, som igjen kan trekke linjer til SMS. Med utgangspunkt i Tahirsylaj & Werler's (2018) forskning kan man altså anta at danning har satt seg i lærerne, uavhengig om de eksplisitt vet det eller ikke, og slik sett at målet med utdanning i norsk skole, som jo støtter seg til en Didaktik-tradisjon, kan sies å til en viss grad ha fungert. Det vil også være mulig å se dette i sammenheng med hvordan lærerne ser på muligheter for dannelsesprosesser i egne undervisningstimer. I drøftingen over kommer det frem ulike aspekter ved lærernes praksis som kan likne en form for «restrained teaching», som jo igjen kan ses i sammenheng med Didaktikk-tradisjonens forståelse av danning (bildung). Ut i fra hvordan lærerne snakker om hvilke didaktiske grep de gjør, som kan settes i sammenheng med å legge til rette for dannelsesprosesser, kan det gis muligheter for en form for «restrained teaching», og dermed implisitt kunne antyde at den didaktiske tradisjonens forståelse av dannelsesprosessen kan ha fått fotfeste i lærerne.

Når lærernes utsagn kan tydes i en slik retning at danning blir ansett som noe ullent, og noe de ikke klarer å forholde seg til i konkret tilstand, kan det tyde på at til tross for gjennomført lærerutdanning så har de ikke fått et utvidet vokabular til å snakke om dannelsesprosessen. Et spørsmål man da kan stille er; Når danning blir uttrykt som målet for utdanning gjennom formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1), hvorfor klarer ikke da fire tilfeldig spurte lærere å uttrykke en selvstendig variant av danning? Burde ikke lærerutdanningen sørge for at lærere i dag har et danningsteoretisk språk og gjort seg opp en selvstendig forståelse om det som er målet med utdanning, og med tanke på at de selv skal danne den oppvoksende generasjon? Mine funn kan altså antyde at selv om lærerne selv har gått gjennom en dannelsesprosess, og nå «utsetter» andre for en dannelsesprosess, så kan ikke funnene mine konkludere med at de i tilstrekkelig grad kan uttrykke en egen variant av danning, utover formålsparagrafen og overordnet dels beskrivelser. På den annen side kan empirien i denne forskningen ved flere anledninger tydes slik at lærerne har en implisitt forståelse av danning som kan sies å være felles blant lærerne, da den er relativt lik, både i form og mangel på

eksplisitte uttrykk. Vil ikke dette da kunne implisere at danningstradisjonen har fungert, og at det slik sett ikke vil være grunn for endringer i lærerutdanningen? Denne implisitte forståelsen kan knyttes til overordnet del og formålsparagraf, noe som jo er naturlig nok, da det er her formålet med skolens danning- og utdanningsoppdrag blir formidlet. Samtidig kan deres utsagn rundt danning, i sammenheng med de verdier, holdninger og normer de anser som viktige for elevenes deltagelse i samfunnet, samlet sett kunne minne om Klafki's danningstenkning også med tanke på dannelsdimensjonene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Oppsummert kan det tyde på at lærerne uttrykker en felles, men lite selvstendig variant av allmenndanning. I lys av min problemstilling kan det anses som noe paradoksalt da lærerne viser til en relativ lik forståelse av danning, samtidig som funnene kan tyde på at denne felles implisitte forståelsen kan anses som noe uselvstendig i form av at ingen eksplisitt kan uttrykke en selvstendig variant av danning.

6.0 Konklusjon

I studiens problemstilling ønsket jeg å belyse hvordan lærere på ungdomstrinnet omtaler danning og hvordan de ser på mulighetene for dannelsesprosesser hos elevene i egne undervisningstimer. Studiens funn viser at selv om lærerne mangler språket for å eksplisitt forklare danningen, kan man ut ifra empirien se at de viser til et konsept av danning, som på ulike måter kan trekke linjer til en forståelse av danning som noe utover det faglige, og i sammenheng med verdier, holdninger og normer kan minne om dannelsdimensjonene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, noe som kan ses i sammenheng med Tahirsylaj og Werler's (2018) forskning. Slik sett kan man ut ifra min tolkning av Klafki anta at danning har satt seg i lærerne, uavhengig om de vet det eller ikke, noe som kan tyde på at danningstradisjonen kan sies å ha fungert. Selv om lærerne ikke eksplisitt uttrykker en egen variant av danning, kan en da stille spørsmål til om dette egentlig er nødvendig, da forskningen min kan antyde at de selv innehar en slags implisitt forståelse av det vi kaller allmenndanning, selv om danning ikke er et undervisningsfag på lærerutdanningen. Når forskningen min likevel kan antyde noen holdninger, verdier og normer i lærernes utsagn, som kan ses i sammenheng med Klafki og dannelsdimensjonene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, kan en stille spørsmål til om det egentlig er nødvendig om de trenger danningsteori. I forhold til videre forskning kunne det vært interessant å undersøkt danningens plass i f. eks lærerutdanningen i dag, og på hvilke måter danning viser seg i utdanningen og eventuelt om det burde være større fokus på danningsteori.

Referanseliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Berg-Brekkehus, Å. (2020). *Mulighetsbetingelser, frihet og utviklingspotensial hos elever i den videregående skolen: En kvalitativ to-casestudie i lys av kapabilitetstilnærmingen*. (Phd-avhandling). Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- Breivega, K.M.R., Rangnes, T.E. & Werler, T.C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K.M.R. Breivega & T.E. Rangnes (Red.), *Demokratisk danning i skolen. Tverrfaglige empiriske studier* (s. 15-33). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra:
<https://www.idunn.no/demokratisk-danning-i-skolen/1-demokratisk-danning-i-skole-og-undervisning>
- Brekke, M. (2010). Praksisopplæringens dannende oppgave. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 29-43). Oslo: Universitetsforlaget
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford University Press, Incorporated.
Hentet fra: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8.utg.). Taylor & Francis Group. Hentet fra: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I K. Steinsholt & S.

- Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. Hentet fra: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.109>
- Hovdenak, S.S., & Stray, J.H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. (3. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2011). Indledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (2. utg.) (s. 9-36). Oslo: Pax Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive Approach*. (2.utg.). Los Angeles: Sage Publications
- NOU 2007: 6 (2007). *Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: i et dannelsesperspektiv* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I K. Steinsholt & S. Dobson

- (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-119).
Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinholt, K & Dobson, S. (2011) (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinholt & S. Dobson (red.),
Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap (s. 7-10). Trondheim: Tapir
Akademisk Forlag.
- Straume, I. S. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk
tidsskrift*, 95(1), 5-15.
- Sæverot, H. (2012). Danning og demokrati – læreres og skolelederes oppgaver. I M.B.
Postholm, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 47-
61). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Telhaug, A.O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner. I K. Steinholt & S.
Dobson (red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211-254).
Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5.utg.).
Bergen: Fagbokforlaget
- Tveit, K. (2007). Formålsparagrafen: Eit 150-årig uroelement. *Kirke Og Kultur*, Årg. 112, s.
175-188. Hentet fra: [https://www.idunn.no/kok/2007/02/formalsparagrafen - eit 15-
arig_uroelement](https://www.idunn.no/kok/2007/02/formalsparagrafen_-_eit_15-arig_uroelement)
- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2013). Pedagogisk danning. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R (Red.),
Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi (s. 31-48). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2020). Pedagogisk danning. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R (Red.),
Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi (2. Utg., s. 33-50). Bergen:
Fagbokforlaget.
- Werler, T. & Tahirsylaj, A. (in press). In search of dimensions of Bildung: A quantitative
approach. *Nordic Studies in Education*, s. 1-33.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Tema: Danning i skolen

Introduksjonsspørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva slags utdanning har du?
3. Hvilke klassetrinn har du arbeidet mest med?

Spørsmålsbolk 1: Danningsbegrepet

1. Hva tenker du er dine viktigste oppgaver som lærer?
2. Hva assosierer du med skolens oppdrag som er uttrykt gjennom formålsparagrafen?
3. Hva er dine tanker om skolens dannelsesmandat?
4. Hva tenker du om at skolen har både et utdanningsoppdrag og et dannelsesoppdrag?
5. Når vil du si at elevene har oppnådd danning?

Spørsmålsbolk 2: Danning i praksis

1. Hvordan arbeider skolen for at dannelsesmandatet ivaretas i opplæringen?
Kom gjerne med eksempler.
2. Hvilke didaktiske grep gjør du for å oppnå målene om danning? (Innhold, undervisning)
3. Hvordan arbeider du med demokrati i undervisningen?
→ Har du eksempler på noen aktiviteter som kan fremme demokratiske verdier i undervisningen?
4. Hvordan kan man som lærer legge til rette for utvikling av elevens selvstendighet?
5. Hvordan kan du som lærer legge til rette for at elevene lærer seg å leve i et fellesskap, og respektere andres meninger, samt komme med egne meninger?
6. Evner som empati og det å se den andre er gjennomgående mål i overordnet del. Hvordan arbeider du for at elevene skal tilegne seg slike evner?
7. På hvilke måter kan man tilrettelegge for at elevene lærer seg å være kritiske til det som skjer rundt dem?

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet *Danning i skolen?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvilke muligheter læreren har for å tilrettelegge for dannelsesprosesser i undervisningen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hva lærere legger i begrepet danning, og hvilke muligheter læreren har for å legge til rette for dannelsesprosesser i undervisningen og i de daglige møter med elevene i skolen. Fokuset vil være på hvilken forståelse læreren har av begrepet, og på hvilke måter dette vil prege undervisningen, og hva som blir gjort for å tilrettelegge for at dannelsesprosesser kan skje i undervisningen. Prosjektet vil altså dreie seg rundt lærerens tanker og praksis i forhold til hvordan danning i skolen kan skje. Jeg, som student, har valgt dette fokuset fordi jeg synes danning er spennende og noe jeg vil lære mer om, slik at jeg kan ha en ytterligere forståelse av begrepet når jeg skal begynne å jobbe som lærer selv. Problemstillingen i prosjektet er følgende; Hvilke muligheter har læreren for å tilrettelegge for dannelsesprosesser i undervisningen. Forskingen vil kun ta del i det som blir en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av deltagere er lærere i ungdomsskolen. Det vil til sammen være fire deltagere. Grunnen til dette er for å ha et sammenlikningsgrunnlag når det gjelder erfaringer, visjoner og tanker fra lærerperspektivet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 45-60min. Anonymiteten skal bevares, og det er derfor ikke nødvendig å si eget navn under intervjuet. Intervjuer vil heller ikke bruke ditt navn under intervjuet. Det vil kun være svarene under intervjuet som innhentes, og ingen ytterligere opplysninger. Spørsmålene i intervjuet vil basere seg på lærerens tanker, meninger og erfaringer med begrepet danning, og hvordan en lærer kan legge til rette for at dannelsesprosesser kan skje i undervisningen.

Dataen fra intervjuet vil bli lagret med lydopptak og notater.

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.

- De som vil ha tilgang til den innsamlede dataen er student og veiledere.
- Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på privat enhet.

- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Kun data fra intervju vil bli publisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. Mai 2021. Kort tid etter intervjuet vil lydopptaket bli transkribert, og deretter slettet. Ved prosjektslutt vil kun innholdet i masteroppgaven bestå.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskolen på Vestlandet ved student Hallvard Aamelfot, tlf. 47908831, mail:

hallvardaamelfot@live.no, eller veileder Christian Huseby tlf: 55585938, mail:

Christian.Huseby@hvl.no, eller veileder Tobias Werler tlf: 40066220, mail:

Tobias.Christoph.Werler@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til personvern, kan du ta kontakt med:

- HVL – Personvernombud på epost (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no) eller på telefon: 55 58 76 82

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

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

Med vennlig hilsen

Tobias Werler & Christian Huseby
(Forsker/veileder)

Hallvard Aamelfot
(student)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Danning i skolen

Referansenummer

364373

Registrert

16.12.2020 av Hallvard Bryntesen Aamelfot - 148820@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Christian Huseby, Christian.Huseby@hvl.no, tlf: 55585938

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hallvard Aamelfot, Hallvardaamelfot@live.no, tlf: 47908831

Prosjektperiode

01.01.2021 - 18.05.2021

Status

18.01.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

18.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 18.1.2021. Denne innebærer bruk av Zoom til gjennomføring av intervjuer.

Zoom vil være databehandler i prosjektet, og vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet fortsatt vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 18.1.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

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

04.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 4.1.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.5.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

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