

BACHELOROPPGAVE

”Du bare gjør det på en måte, uten at du tenker over det”

Danning i norskfaget – dialog og kritisk tenking

av

Amanda Langeland Sandvold
Kandidatnummer 101

”You sort of just do it without thinking”

Grunnskolelærer 5-10
PE379
Vår 2015

Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven ”Du bare gjør det på en måte, uten at du tenker over det” i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

Kandidatnummer 101, Amanda Langland Sandvold

JA NEI

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Innledning | 1 |
| Teoretiske begrep | 2 |
| <i>Begrepet danning</i> | 2 |
| <i>Danning i skolen</i> | 3 |
| <i>Danning i norskfaget</i> | 4 |
| <i>Dialog og kritisk tenking</i> | 5 |
| <i>Økt fokus på ferdigheter i skolen</i> | 6 |
| Metode | 7 |
| <i>Kvalitativ metode</i> | 7 |
| <i>Informanter</i> | 7 |
| <i>Intervjuguide</i> | 8 |
| <i>Gjennomføring av intervju</i> | 9 |
| <i>Analyse av datamaterialet</i> | 10 |
| <i>Mulige feilkilder</i> | 10 |
| Resultat og drøfting | 11 |
| <i>Hvilken forståelse hadde norsklærerne av dannelsbegrepet?</i> | 11 |
| <i>Blir danning diskutert på skolen?</i> | 12 |
| <i>Hvilke danningssider har norskfaget?</i> | 13 |
| <i>Hvordan arbeider informantene med dialog som danning?</i> | 13 |
| <i>Hvordan arbeider informantene med kritisk tenking som danning?</i> | 16 |
| <i>Er danning kommet i bakgrunnen i skolen?</i> | 17 |
| Konklusjon | 18 |
| Veien videre | 19 |
| Litteraturliste | 20 |
| Vedlegg | 22 |

Innledning

Jeg har valgt temaet danning i skolen. Danning er et stort og vidt begrep som har forandret seg i samsvar med tidenes normer og verdier. Grunnen til at jeg synes at dette er interessant, er fordi det er et komplisert begrep som er vanskelig å forstå, spesielt med tanke på hvordan en kan jobbe for å fremme danning i undervisningen.

På 1970- tallet kom danningsbegrepet inn i skolen som beskrivelse av dens grunnleggende formål. Laila Aase, en av de didaktiske forskerne som har arbeidet mest med danningsbegrepet i norskfaget de siste årene, hevder at norskfaget har en særegen posisjon i forhold til danning i skolen (Aase, 2005a). Den norske forfatteren og filosofen Jon Hellesnes skreiv en artikkel i 1969 som heter "Ein utdanna mann og eit danna menneske", der målet hans var å rehabilitere eller utvide danningsbegrepet. Han mener at danning ikke er noe en *har*, men noe en *er* i verden og at det er en utviklingsprosess som aldri tar slutt. Dialog med andre kan føre til en sammenflyting og utviding av forståelseshorisonten, og dette kan føre til at andre annet perspektiv på eller tenkemåter om verden. Han setter dialog som en forutsetning for danning. I tillegg sier Hellesnes at danning handler om at vi ikke godtar stående sannheter i samfunnet, men at vi har evne til å tenke kritisk (Hellesnes, 2002).

Med bakgrunn i dette har jeg formulert følgende problemstilling

Hvordan arbeider norsklærere med danningsperspektivet i skolen?

- *Hvilke syn har de på danningens plass i norskfaget?*
- *Hvordan bruker de dialog og kritisk tenking i dannelsesarbeidet i norskfaget?*

I sammenheng med norskfaget og danning, tar jeg utgangspunkt i litteratur av Laila Aase. På samme måte kommer jeg til å bruke litteratur fra Hellesnes i forhold til dialog og kritisk tenking. Aase og Hellesnes er kjente innenfor sine disipliner, og er sentrale innenfor danning. Jeg vil forklare begrep fra problemstillingen i teoridelen.

Teoretiske begrep

I dette kapitlet vil jeg først presentere bakgrunn for sentrale begrep som relateres til dannelsesbegrepet, og deretter gå mer spesifikt inn på begrep som skal brukes i drøftingen.

Begrepet danning

Idéen om danning kan spores tilbake til antikkens Hellas i form av ordet *paideia*. Likevel sier pedagogen Mariann Doseth at *paideia* er vanskelig å beskrive, fordi begrepet inkluderer mange sider ved danningen slik vi ser den i dag, for eksempel utdanning, tradisjon, språk og kultur. Opprinnelig refererer *paideia* til praktisk dømmekraft, moralske regler og fornuft. Det handler om danning av hele mennesket (Doseth, 2011, s. 13). Vårt dannelsesbegrep i dag er en oversettelse fra det tyske begrepet *Bildung* som oppstod på 1700-tallet. Tyske filosofer definerte dette som noe mer enn å ha kunnskap, det var en stil og tenkemåte som skulle etterligne greske filosofer og forfattere (Aase, 2005b, s. 22). Jeg skal ikke gå dypere inn i historien til dannelsesbegrepet, siden det ikke er sentralt i denne oppgaven, men kan slå fast at det har forandret seg i samsvar med samfunnets normer og verdier.

Selv om dannelsesbegrepet har forandret seg, mener Laila Aase (2013) at begrepet likevel er gjenkjennbart fordi danning alltid har handlet om forholdet mellom individ og fellesskap (s. 11). Aase referer til Korsgaard og Løvlie som hevder at danning alltid dreier seg om tre forhold. Det handler om menneskets forhold til seg selv, som innebærer "...evne til selvrefleksjon og innsikt i egne valg og vurderinger" (s.12). Det andre handler om menneskets forhold til verden, som Aase beskriver som evne til å møte andre med åpenhet, samt å ha en fleksibilitet i tenkingen, altså kunne se en sak fra flere sider. Det siste er menneskets forhold til samfunnet som blant annet innebærer å "kunne forstå en handling i en kontekst som er større enn en selv", altså å forstå handlingens perspektiver eller implikasjoner. Dette er knyttet til samfunnets ideologier, verdier og regler (s. 11-12).

Jeg har valgt ta utgangspunkt i Laila Aase sin definisjon av danning:

Dannelse er en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt. (Skaftun, 2009, s. 32)

Sosialiseringprosessen vil si måten du blir påvirket og forandret på gjennom ulike instanser og miljøer i samfunnet (Imsen, 2010, s. 52). Danning er en prosess som foregår i samhandling med andre. Å kunne forstå, beherske og delta i ulike kulturformer, kan knyttes til alle tre forholdene ved danning. Det vil kunne innebære evnen til selvrefleksjon i ulike situasjoner, måter en møter andre i dialog og om en har kunnskap om og kan anvende regler og normer i samfunnet.

Danning i skolen

I formålsparagrafen til opplæringslova (1998, § 1-1) står det at "Skolen og lærebedrifta skal møte elevane (...) med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst". Å fremme danning er et av formålene med skolen. I Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) finner en igjen dannelsbegrepet blant annet i den generelle delen under "Det allmenndanna mennesket" (Kunnskapsdepartementet, 2011) og i læreplanen for norsk (Kunnskapsdepartementet, 2013). I Stortingsmelding 30 står det at allmenndannelse skal gi "... innsikt i det komplekse å være menneske, om relasjonen mellom den enkelte og de andre, samt mellom menneske og samfunn" (Kunnskapsdepartementet, 2004, 1.1). Dette er veldig likt på det Aase sier om danningens tre forhold.

Didaktikeren Ove Eide mener at danningen representerer de overordna og sentrale målene for skolen, som setter retningen for arbeid i de konkrete fagene. Han hevder at danningen er synlig i alle didaktiske valg, på et eller annet vis (Eide, 2008, s. 39-40). Når det gjelder skolen, brukes ofte begrepet *allmenndanning*. Dette skiller seg fra danning fordi det er knyttet til den organiserte undervisningen i det 13-årige skoleløpet. Likevel har begrepene sammenheng med hverandre, ettersom skolen skal representere samfunnets verdier og kunnskaper (Arneberg & Briseid, 2008, s.16).

Som Hellesnes (2002) har understreket, er det ikke sikkert at utdanning vil føre til danning. I en annen artikkel setter han danning opp mot begrepet *tilpasset*:

Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg 'spelereglane' utan å sjå at 'spelet' kan diskuterast og forandrast. (...) Danninga går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei. (Hellesnes, 1975, s. 17)

De som er tilpasset vil automatisk tilegne seg de meningene som står sterkest, uten å være klar over at det fins andre tenkemåter. Dette står i motsetning til å være dannet, siden en da klarer å se en sak fra flere sider og innta et metaperspektiv. Metakognisjon vil si å være bevisst om sine egne tankeprosesser (Imsen, 2010, s. 207).

Danning i norskfaget

I Læreplanen fra 1997 blei individualitet og identitet vektlagt, og Ove Eide ser LK06 som et brudd mot dette. I den nye læreplanen i norsk blir det lagt større fokus på mennesket som samfunns- og kulturdeltaker, et reflektert menneske i tekstkulturen (Eide, 2008, s. 38). Dette kan tyde på at det kollektive perspektivet ved danningen har kommet mer i fokus enn det individuelle, selv om dette fortsatt står sterkt i læreplanen.

Laila Aase (2005a) presenterer ulike grunner til at norskfaget har en særegen posisjon når det gjelder danning. For det første er det et språkfag, og å utvikle språk er å utvikle tanke (s. 69). Aase hevder at skriveopplæringens dannelsespotensial ligger i at eleven skal utvikle en metaforståelse av tekstenes funksjon i ulike kontekster, og at eleven er bevisst på sin rolle som språkbruker (s. 72).

Videre hevder Aase (2005a) at det er *tekstene* som er kjernen i norskfaget (s. 70). Elevene skal utvikle en tekstkompetanse som gjør dem i stand til å både ytre seg og forstå andre sine ytringer i ulike sjangrer. Hennes andre begrunnelse for norskfagets særegne posisjon, er nettopp at det er her samtidens og fortidens tekster blir forvaltet og fortolket (s. 69). Aase vil at elevene skal møte tekstene, drøfte dem, forklare dem, beundre eller forkaste dem. Her ligger det mulighet for danning. Likevel er det en tendens til at litteraturhistorien ofte blir mekanisk og en plass for pugging av årstall, hevder hun (s. 76-77). Dette vil hindre elevene en mulighet til å lære av og gjennom tekstene. En av hovedoppgavene i norskfaget, mener Aase, er å "... tilby elevene tenke- og væremåter som de ikke uten videre møter andre steder, på en slik måte at det kan bety noe for dem" (s. 71).

Gjennom tidene har det også vært en diskusjon om hvilke tekster som kan skape danning. I LK06 blir det operert med et vidt tekstbegrep, som vil si at en ytring som har mening er en tekst (Eide, 2008, s. 41). Ove Eide (2008) mener at med dette kommer det en forståelse av at alle tekster kan føre til danning. Da er det ikke snakk om selve teksten, men *arbeidet* med den som kan føre til endring i tenkemåter og innsikter (s. 41). Her er altså læreren sitt perspektiv på innholdet i faget viktig. Laila Aase (2005a) karakteriserer norsklæreren som en kulturperson og som en modell for tenke- og væremåter hos en som er interessert i og har kunnskap om norsk (s. 82).

Dialog og kritisk tenking

Hellesnes sier at dialog er kjennetegnet av at to personer prøver ut den andre sin forståelse og at de etter hvert glir over i hverandre, slik at begge forstår noe som de ikke forstod før (Hellesnes, 2002, s. 59). Dette forutsetter at personene ser på hverandre som likeverdige, at de respekterer hverandre og er åpne for hverandres kunnskaper og innsikter.

”I det gode samfunn ville utdanning føre med seg danning og dermed visdom”, sier Jon Hellesnes (2002, s. 47). Dette kan tolkes som at han mener at utdanning uten danning, ikke fører til visdom. Han illustrerer dette med en fortelling om Thales og Heraklit, to av antikkens greske filosofer. Thales var en mann med mye kunnskap, men Heraklit mente at han forstod lite. Thales hadde kunnskap om mange deler, men manglet evnen til å kunne sette delene inn i en helhet (Hellesnes, 2002, s. 49). Hellesnes problematiserer også helhetsbegrepet, siden det er svært vanskelig å få en helhetlig forståelse fordi at en alltid må ta noe for gitt. Dette kan også relateres til det Hellesnes sier om vitenskapen. Han mener at det er mangel på kommunikasjon mellom faggransene, og at de dermed ikke klarer å beskrive verden eller fenomenen i et helhetlig perspektiv (2002, s. 49). Når noe blir *framstilt*, kommer alltid noe i bakgrunnen (s. 51). Denne tanken kan kanskje også relateres til skolen, der fagene for det meste står isolerte. Kanskje dette gjør det vanskelig for elevene å se en sammenheng i kunnskapen de får, noe som kan gjøre det vanskelig å beskrive og reflektere helhetlig over verden.

Forståelseshorisonten er det vi forstår ut fra, det er bakgrunnen for det vi gjør og mener. Det er også ut fra den vi forstår andre og deres handlinger (Hellesnes, 2002, s. 62-63). Jeg vil forklare hva han mener med dialog og motstand gjennom et eksempel. Dersom en lærer leser min oppgave, vil han lese inn sin egen forståelse av teksten. I en dialog om denne oppgaven kan det komme fram at vi tolker teksten ulikt, og vi vil dermed møte motstand i forståelsen vår. Her har vi mulighet til å sette oss inn i hverandres perspektiv og få nye måter å tenke rundt teksten på. I ettertid kan dette føre til at vi har et større perspektiv på hvordan en leser og tolker tekster. På denne måter mener Hellesnes at vi kan endre oss i samsvar med den nye forståelsen, fordi vi har et nytt grep om verden (s. 66).

Danning handler også om å ”problematisere samfunnet som totalitet”, sier Hellesnes (s. 48). Dette handler om å sette spørsmålsteget ved vår levemåte og eksistens, altså ha en kritisk holdning. Hellesnes nevner også at teori og praksis skal virke gjensidig opplysende (s. 66). Det vil si at vi lærer vekselvis gjennom å prøve ut det vi har lært i handling, og det å lære kunnskap gjennom praksis.

Hvordan å forstå teori og praksis i forhold til danning, er et stort tema som jeg ikke vil gå videre inn på her.

Hellesnes trekker fram flere faktorer som kan hindre danning. For eksempel de han kaller "absolutt liberale" som ser på alle forståelser som likeverdige og dermed ikke møter noen motstand i dialog. Det blir bare en meningsutveksling som i etterkant ikke har påvirket noen (s. 64-65). Et ord han bruker relatert til dette er absolutert. Hvis noen har absolutert sin forståelseshorisont, er de ikke mottakelige for andres synspunkt eller meninger. Dette er et hinder i danning. Et annet moment som hindrer danning, er falsk bevissthet. Det kan komme av at samfunnssystemet ikke er synlig for folk, og at de dermed ikke har noen innvirkning på samfunnet. Dette kan også handle om en absolutert forståelseshorisont, der personen bare ser en side av samfunnet som sannheten (s. 65-67).

Økt fokus på ferdigheter i skolen

I boka *Ansvar og kvalitet* tar Gjert Langfeldt (2011) for seg skolen som organisasjon og forandring gjennom tidene. Han mener at kvaliteten i skolen tidligere var målt ved hjelp av helhetlige danningperspektiv, men at det har endret seg med Stortingsmelding 30 og den påfølgende Læreplanen for Kunnskapsløftet. Nå ligger vekten på noen aspekt ved skolens innhold, såkalte kjernekompetanser. Langfeldt mener at kvaliteten i dag består i at "noen element i denne helheten løftes ut og selvstendigjøres gjennom å bli det som staten måler" (s. 95). Man kan tolke Langfeldt som at danning er kommet i skyggen av fokuset på ferdigheter i skolen.

Jannicke Strays doktoravhandling om demokratisk medborgerskap i norsk skole (2009), er inne på noe av det samme som Langfeldt. I motsetning til mange andre land er ikke danning, eller demokratisk medborgerskap som hun kaller det, fokusert i diskusjonen om den norske skolen og om læreplanen. Vi har mest fokus på målbare prestasjoner (s. 219). I doktoravhandlingen har Stray også intervjuet Laila Aase, der det blant annet blir tatt opp at det er vanskelig å forstå hva som legges i begrepene grunnleggende ferdigheter og kompetanse. Aase mener at å kunne lese en tekst ikke er en reell ferdighet, fordi den må leses i en kontekst og i forståelse av kulturen (s. 186). Kulturell forståelse er altså en del av danningen. Aase (2013) sier også at dominering av ferdighetsaspektet går på bekostning av kunnskap og danning (s. 12).

I Stortingsmelding 30 fra 2004 står det at i "...debatten om skolens rolle i samfunnet blir det av og til hevdet å være en konflikt mellom demokrati, dannelse og likeverd på den ene siden, og konkret kunnskap og ferdigheter på den andre siden" (Kunnskapsdepartementet, 2004, 4.2). Som både

Hellesnes og Aase hevder, trengs det kunnskap i dannelsprosessen. En må forstå og ha kunnskap om samfunnet og kulturen for å kunne være kritisk til den og for å kunne diskutere den. I denne oppgaven skal jeg altså undersøke om dette er en forståelse som er fellesgods i norsk skole, eller om vi bare finner den blant dem som forsker på dannelsbegrepet.

Metode

Å beskrive en ytre virkelighet ved hjelp av ord, er ikke lett. Det er mye en må ta hensyn til for at en slik beskrivelse skal være valid og reliabel. Reliabilitet betyr pålitelighet, og viser til nøyaktigheten av vurderingen av data som samles inn. Validitet er knyttet til spørsmålet om data virkelig representerer en virkelighet, og eventuelt hvor godt de representerer den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23-24).

Først og fremst må metoden samsvare med problemstillingen. Det er to hovedtyper metoder som blir brukt i samfunnsforskning, kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvalitative metoden er relativt fleksibel og gir rom for tilpasning på grunn av sine mer åpne spørsmål. Med denne metoden kan en gå i dybden på et spesifikt fenomen eller hendelse. Kvantitativ metode er lite fleksibel fordi alle deltakerne blir stilt de samme spørsmålene, ofte med svaralternativer. Denne metoden blir ofte brukt når en vil generalisere funnene, altså finne ut av noe som gjelder for mesteparten av fokusgruppen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

Kvalitativ metode

Jeg har brukt en kvalitativ tilnæringsmåte i mitt forskningsprosjekt. I et kvalitativt intervju har jeg mulighet til å stille åpne spørsmål der informanten kan svare i detaljer, og jeg har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Formålet med prosjektet er ikke å finne ut noe som gjelder for alle, men få større forståelse av hvordan et av skolens hovedmål kan bli praktisert. De ekte, små fortellingene og historiene fra klasseromssituasjoner gir oss dypere forståelse av lærerens valg og praksis. På denne måten kan jeg få et mer innsiktsfullt bilde av hvordan lærere arbeider.

Informanter

Jeg har brukt en kriteriebasert utvelgelse av informanter, der kriteriene er at informantene er norsklærere og at de underviser på 9. trinn. At informantene jobber på samme trinn, gjør at de har fellestrekk i erfaringer og pensumstoff, og jeg trenger ikke ta hensyn til slike ulike variabler i

analysen. Jeg synes også at det er et poeng at lærerne er relativt godt kjent med elevene, slik at de vet hva som fungerer i klassen og kan dele denne informasjonen med meg. En annen grunn til å intervju lærere på 9. trinn, er at på 8. trinn er det innføring i nytt system og ny klasse og på 10. trinn er det mye eksamensfokus. Dermed mener jeg at 9. trinn passet best for min undersøkelse. En av informantene hevdet i tillegg at 9. trinn er tiden da elevene gjør mest motstand mot læreren. Dette er jo også et interessant poeng i forhold til danning. Jeg har valgt ungdomsskolen fordi her går elevene gjennom en stor personlig utvikling og de er mer modne og mer i stand til å fatte egne beslutninger.

Jeg har begrenset antall informanter til tre lærere. Jeg mener at det omfanget er stort nok til å få en forståelse og innblikk i lærernes undervisning. I utgangspunktet ville jeg intervju tre lærere fra tre forskjellige skoler. Det ville styrke validiteten, ettersom skoler arbeider ulikt og har ulike tradisjoner.

Måten jeg gikk fram for å skaffe informanter på, var å sende e-post til rektorer på seks forskjellige skoler i Hordaland for å spørre om de var interessert i å være med på prosjektet (se vedlegg 1). Rundt to uker senere ringte jeg til alle skolene. En rektor responderte positivt og gav meg kontaktinformasjon til to norsklærere. På de andre skolene var det en utfordring å få kontakt, eller det var ingen norsklærere som meldte seg frivillig. Av praktiske grunner intervjuet jeg dermed de to lærerne som jeg hadde fått kontakt med. Min tredje informant jobber på en annen skole der jeg har kontakter. Begge skolene jeg gjennomførte intervju på, har jeg en relasjon til, og jeg tror at det var en av grunnene til den positive responsen. Alle informantene mine er fra samme distriktskommune i Hordaland.

I drøftingskapittelet vil jeg bruke pseudonym på informantene. Amalie har jobbet som lærer i 7-8 år, og har norskundervisning på alle trinnene. Bjørn, som er fra samme skole som Amalie, har jobbet som lærer i 18 år, og er i tillegg rådgiver på skolen. Christine er relativt ny i yrket og har vært lærer i 3 og et halvt år. Alle lærerne har norskutdanning. Jeg har i tillegg tatt NSD (Personvernombudet for forskning) sin meldeplikttekst, som viste at jeg ikke trengte å melde prosjektet inn på grunn av etiske hensyn.

Intervjuguide

Den ferdige intervjuguiden er delt inn i seks hovedtema og under hvert av disse emnene har jeg formulert spørsmål (se vedlegg 2). Jeg vil ikke ha et åpent intervju fordi jeg vil ha muligheten til å sammenligne svarene. Det virker dessuten tryggere med slike rammer, fordi det er første gang jeg

gjennomfører et forskningsintervju . Jeg valgte altså å bruke et såkalt semistrukturert intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

Intervjuguiden er knyttet til den teoretiske litteraturen som blei diskutert i forrige kapittel. Jeg har tatt med fire utdrag fra denne litteraturen for å prøve å få fram hva teoretikerne mener om danningen sin plass i skolen og hva de ser på som danning. Om dialog og kritisk tenking har jeg stilt spørsmål som kan gi svar på hvordan informantene bruker dette i sin undervisning. Jeg har også to spørsmål om grunnleggende ferdigheter, for å få fram hva de mener om disse ferdighetene sin rolle og plass i skolen. Det siste hovedtemaet er kontraster eller motsetninger, som er satt sammen av spørsmål knyttet til ferdigheter og danning som to motsatte fenomen.

Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte to intervju i uke 12 og det siste intervjuet i uke 13. På forhånd hadde jeg en pilotstudie der jeg blei mer bevisst på formulering av spørsmål og holdningene mine. Informantene blei på forhånd informert om temaet via e-post, men jeg sendte ikke ut intervjuguiden. Årsaken til at jeg ikke sendte denne ut, er at jeg synes at de spontane svarene fra lærerne ville være mest interessante for prosjektet mitt, og i tillegg ville informantene ikke låse seg fast i svar de har tenkt ut på forhånd. På den måten vil validiteten i oppgaven bli styrket.

Intervjuene skulle vare i maks en og en halv time. Selv om jeg hadde skrevet ned spørsmålene, brukte jeg intervjuguiden mer som en huskelapp. Jeg formulerte meg ulikt i intervjuene, jeg stilte oppfølgingsspørsmål på grunnlag av svarene jeg fikk og jeg hoppet i rekkefølgen av spørsmålene dersom det var naturlig. Jeg var bevisst på at det var det jeg ville på forhånd.

Jeg valgte å la være å notere underveis, da jeg erfarte at det var mer naturlig. Jeg hadde to opptakere med meg, for å sikre at data ikke forsvant. To av intervjuene blei gjennomført på informantenes kontor på skolen. Konsekvenser av dette var at jeg brukte en del av tiden til å organisere meg, og vi blei avbrutt en gang i begge intervjuene. Det siste intervjuet blei gjennomført i et hus som kommunen eier. Det var jeg som foreslo møteplassen. Her var det en mer rolig atmosfære, og siden jeg var klar når informanten kom, varte dette intervjuet lengre enn de andre.

Analyse av datamaterialet

Tilnærmingen min er fenomenologisk. Målet er å beskrive informantenes erfaringer og deres forståelse av et fenomen, altså hvordan norsklærere forstår og arbeider med danning. Etter å ha transkribert intervjuene, skreiv jeg en kort tekst om helhetsinntrykket av informantene. På den måten prøvde jeg å stryke reliabiliteten, slik at jeg kunne sjekke at den ferdige analysen og kategoriseringen samsvarte med mitt førsteinntrykk. Deretter laget jeg koder som jeg brukte for å sortere datamaterialet. Kodene mine var D1 (danningsbegrepet), SD2 (skolen og danning), ND3 (norskfaget og danning), D4 (dialog), K5 (kritisk tenking), GF6 (grunnleggende ferdigheter) og F7 (forandring). I tillegg hadde jeg U1, U2, U3 og U4 som representerte de ulike svarene på utdragene jeg hadde med i intervjuet. På denne måten skapte jeg en meningsfortetting av intervjuene som jeg brukte for å analysere og diskutere funnene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99-101).

Mulige feilkilder

Det er noen punkt jeg vil ta opp med hensyn til mulige feilkilder ved metoden min. Siden jeg tok kontakt med rektor for å skaffe informanter, vil det si at informantene mine til en viss grad meldte seg selv. Dette kan bety at disse informantene er spesielt interessert i forskning eller har kunnskap om eller interesse for danning. Det kan være at jeg hadde fått andre svar dersom jeg hadde gått fram på en annen måte. For det andre kan en diskutere om tre ulike lærere fra samme område kan være for snevert til å gi et godt svar på hvordan norsklærere jobber med danning. Dersom jeg hadde hatt et bredere geografisk nedslagsfelt, kunne resultatene kanskje bli annerledes. Likevel fikk jeg en del forskjellige meninger og tanker fra de ulike lærene om danningens plass og praksis i skolen.

Et annet punkt er at selv om jeg sa at forberedelse ikke var nødvendig, oppga samtlige informanter at de hadde lest litt om danning eller Kunnskapsløftet før intervjuet. I hvilken grad dette påvirket svarene deres, er jeg ikke sikker på. Alle informantene virket litt nervøse i forhold til emnet, både fordi det er vanskelig og kanskje fordi de ikke følte de strakk til. Likevel var inntrykket mitt både under og i transkriberingen av intervjuene at de snakket fritt om sine tanker og at de prøvde å være så ærlige som mulig. En annen feilkilde som jeg merket meg under transkriberingen, var at noen av spørsmålene mine var noe ledende. Dette kan også ha påvirket svarene jeg fikk fra informantene. Disse svarene prøvde jeg å unngå å ta med som del i analyse materialet. Siden jeg hadde et såpass stort datamateriale, rundt 50 sider med transkriberte intervju, trakk jeg ut det som var relevant og interessant for problemstillingen min.

Tre informanter er ikke et representativt utvalg av norske lærere, dermed kan jeg ikke generalisere funnene mine (Dalland, 2012, s. 221). Det vil si at konklusjonen min ikke vil være gjeldene for alle norsklærere på 9. trinn. Likevel kan undersøkelsen gi en større forståelse for hvordan noen lærere tenker om dannelsbegrepet og hvor utfordringene ligger.

Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil jeg først ta for meg informantens forståelse av dannelsbegrepet og om dette er et tema som blir diskutert på skolen. Deretter vil jeg gå mer spesifikt inn på danning i norskfaget, dialog og kritisk tenking. Under hvert tema vil jeg presentere funnene fra intervjuene, og deretter diskutere disse synspunktene samlet opp mot poeng fra den teoretiske litteraturen.

Hvilken forståelse hadde norsklærerne av dannelsbegrepet?

Laila Aase sier at det kanskje ikke lenger er nødvendig å forklare hva en mener med danning i sammenheng med pedagogikk, men at det er viktig å drøfte vilkårene for danning (2005, s. 16). Det kan synes som at hun mener at dannelsbegrepet nå er etablert innenfor pedagogikken, men at det er mindre fokus på *hvordan* vi kan danne elevene. Likevel har jeg tatt med begrepsforståelsen her for å se om informantens forståelse samsvarer med Aase. I tillegg er det hensiktsmessig å vite hvilken bakgrunn eller kunnskap informantene baserer svarene sine på.

Da informantene blei spurt om hva de legger i begrepet danning, fikk jeg selvfølgelig ulike svar. Amalie svarte at hun tenkte litt på oppførsel, altså hvordan en er i lag med andre, i tillegg til at en har en "kunnskapsbank" som er felles. Christine svarte med utgangspunkt i en skolekontekst, og sa at danning handler om å gjøre elevene klar til å takle voksenlivet. Målet er å gjøre elevene til voksne, noenlunde reflekterte mennesker, med forståelse for hva som har skjedd før og hva som skjer nå. Hun svarte videre at det i dannelsbegrepet ligger at elevene skal kunne ha samtaler, kunne reflektere over tekster, skrive tekster og forså ting som skjer i samfunnet. Bjørn svarte at danning er en type utvikling, modning og vekst som skjer, der en forstår mer og mer av sammenhenger.

Amalie sin forståelse av danning, kan en tolke i sammenheng med det Laila Aase sier om mennesket i forhold til samfunnet eller å beherske eller forstå ulike kulturformer. Likevel blir ikke aspektet om hvordan en skal *være* i dialog nevnt. At Amalie tenker på oppførsel, tror jeg også har med en hverdagslig bruk eller forståelse av begrepet å gjøre, og kan mest knyttes til sosialisering. Hun nevner

også kunnskap i tilknytning til danning, noe som både Hellesnes og Aase mener er viktig i dannelsesprosessen. Slik jeg fikk inntrykk av, legger Amalie mer vekt på den kollektive siden ved danning, og ikke selvrefleksjon eller kritisk tenking.

Christine tenker mer på skolen sitt dannelsesoppdrag, og hennes posisjon kan kanskje knyttes til begrepet "det integrerte menneske" i den generelle læreplanen. Hun trekker fram refleksjon som et viktig poeng, som en kan trekke til Aase sin utdyping av danning i forhold til mennesket og seg selv, å kunne være bevisst sine egne tankeprosesser og valg (2013, s. 12). Christine konkretiserer dette videre ved å knytte danning til det å kunne ha samtaler, skrive tekster og forstå samfunnet. Dette kan vel sies å være noe det samme som å ha kunnskap om kulturen og ulike praksisformer. Likevel er det ikke nok å kunne "spillereglene", som Hellesnes sier (2002), en må kunne stille seg kritisk til de.

Bjørn fokuserer på det indre som skjer i eleven, at danning kan knyttes til elevens modning eller vekst. Han sier at elevene skal forstå mer og mer av sammenhenger, som kan bety det samme som å forstå mer og mer av verden. Det kan dermed knyttes til kunnskapsdelen av danning, men kanskje også at en skal ha et metablikk på denne kunnskapen. Å se sammenheng i kunnskap ved hjelp av refleksjon og kritisk tenking, kan til dels knyttes til Hellesnes forståelse av danning. Det kan virke om at lærerne er bevisste ved noen sider ved dannelsesprosessen, men mangler kanskje en helhetlig forståelse av begrepet og hva det innebærer.

Blir danning diskutert på skolen?

I denne oppgaven vil jeg altså gjerne undersøke hvordan lærerne arbeider med danning i skolen. Selv om jeg har mest fokus på hva de gjør i den konkrete undervisningen, stiller jeg også spørsmål om de diskuterer danning i kollegiet. Dette kan vise hvilke tanker de har om danningens rolle i skolen, og på hvilken måte den viser seg.

Alle oppgavetegnere hadde ingen felles dannelsesmål på skolen, men at de diskuterer tema som har med det å gjøre, for eksempel oppførsel og mobilregler. Amalie beskrev det som at de tar det ned fra "høytsvevende danning". Kanskje hun mener at det er vanskelig eller ikke hensiktsmessig å snakke om danning generelt, men heller ta diskusjoner om konkrete ting som er til nytte i hverdagen. Da jeg sa til Christine at vi kanskje ikke har begrep inne for å diskutere danning, var hun enig med det og sa "du bare gjør det på en måte, uten at du tenker over det". Dette utsagnet er svært representativt for datamaterialet mitt. Christine sa til og med at hun ikke ønsket å diskutere dette temaet i fellesskap, fordi lærerne har så mye annet de skal gjøre.

Intervjuene viser at danningsopplæring ikke er noe som blir diskutert i kollegiene. Alle informantene virket også litt nervøse for temaet, noe som kan tyde på at dette er noe som er vanskelig å ha en diskusjon om. Når jeg intervjuet Christine om dialog, sa hun: "Kanskje jeg snakker om dannelse likevel hele tiden, uten at jeg tenker over det". Som Ove Eide også hevdet kan danningen vises gjennom alle didaktiske valg (Eide, 2008, s. 40). Er det nødvendig at lærere får begrep og kunnskap om danningsopplæring slik at det kan diskuteres, eller vil det skje uansett 'naturlig'? Muligheter for danningsopplæring ligger også integrert i kompetansemålene. Kanskje det er nok?

Hvilke dannelsessider har norskfaget?

Jeg stilte flere ulike spørsmål for å se om jeg kunne få svar på hvordan informantene ser på danningsopplæring og på hvilken måte de arbeider med det. Det er ett punkt som jeg vil trekke fram her: Ser lærerne på det store pensumet i norsk som et hinder for danningsopplæring?

Alle informantene påpekte at norsk er det største og mest omfattende faget på skolen. Da jeg spurte Amalie om hun kunne nevne noen emner i norsk som kan fremme danningsopplæring, svarte hun at mye i norsk kunne være med i en dannelsesprosess. På en annen side sa hun at presset om dokumentasjon, fører til at dette blir prioritert og at det skjer "drypp av dannelse hvis det oppstår en eller annen konflikt". Amalie og Christine sa i tillegg at lærebøkene styrte mye. Om de mente at dette var et hinder for dannelsesopplæringen, er jeg usikker på. Dersom de mener det, vil det igjen tyde på at de har manglende forståelse av begrepet og det kan ha tilknytning til at de tenker at danningsopplæring er knyttet til noe som ikke er fagrelatert. Det er ikke *hva* de arbeider med som er det sentrale når en vil fremme danningsopplæring, men *hvordan* en arbeider med stoffet (Eide, 2008, s. 41). Bjørn mener at det alltid er en hensikt med det en *gjør*. Han tar en litt mer generell vinkling enn de andre, og ser kanskje på danningsopplæring som mer integrert i undervisningen sin. Kanskje hans lengre erfaring som lærer, pluss stillingen som rådgiver, har gitt han et bedre grep rundt hva danningsopplæring er. Hvis en i begrepet danningsopplæring legger evne til å se sammenhenger, mener han, er dette ett av kriteriene til å få karakteren 6. Han kobler dannelsesopplæring til kompetansemålene. Her er Bjørn altså på linje med Laila Aase.

Hvordan arbeider informantene med dialog som danningsopplæring?

Jeg spurte informantene om hvordan de bruker dialog i undervisningen, hva de vil karakterisere som en god dialog og om de bruker det bevisst i forhold til danningsopplæring. Dette kan si noe om hvordan de ser på samtale i klasserommet og hvilke dannelsesmuligheter den kan gi. Informantene kom i tillegg med

konkrete eksempler fra undervisningen. I denne eksempelbruken ser jeg et skille mellom planlagte og spontane dialoger. Jeg vil ta for meg spørsmålet om spontane dialoger til slutt. Dialog skjer hele tiden i et klasserom, som alle informantene påpekte, men hvordan dialogen blir, avhenger av flere faktorer.

Amalie karakteriserer en god dialog som en samtale der flere deltar, som det at elevene ikke gir stygge blikk eller kommentarer, at de er saklige og at de tør å si meningen sin. Hun legger også til at det er viktig at læreren er et forbilde og en slags motvekt mot alt "de møter der ute". Amalie sier at hun ikke bruker dialog bevisst for å danne elevene, men at det ligger i bakgrunnen. Hun begrunner arbeidet med dialog ut fra kompetansemål, mest sannsynlig kompetansemålet om å kunne "delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon" (Kunnskapsdepartementet, 2013). Bjørn mener at det er viktig at elevene skal få en forståelse for at verden ikke er svart og hvit, men at den er veldig grå. Med dette tror jeg at han mener at det aldri bare er en side av en sak, men at det fins mange meninger og perspektiver. Bjørn synes at det er viktig å få fram at det fins ulike meninger, men han prøver å styre unna sine egne. Han mener at klasserommet ikke er en arena for å påvirke elevene til å bli enig med han. Christine har gjennom hele intervjuet gitt inntrykk for å være opptatt av å utfordre elevene på meningene deres og få de til å begrunne dem saklig. Hun stiller spørsmål som *hvorfor må vi gjøre dette? Hva betyr det hvis vi gjør sånn? Hva er konsekvensene av det?* Hun synes at dialog i små grupper er mer gunstig enn store klassesdiskusjoner, fordi at elevene får vist mer.

Det kan synes at Amalie også her kobler dialogen til oppdragelse, at elevene skal oppføre seg riktig i en slik situasjon. Dette kan knyttes til hennes forståelse av dannelsesbegrepet i tilknytning til sosialisering. Likevel kan dette også knyttes til kulturforståelse og demokratiforståelse, å kunne delta i debatter og diskusjoner er viktig for å kunne ha påvirkning i samfunnet.

Det ser ut som at Bjørn har mer fokus på hva elevene bør møte i diskusjoner, altså at han kan vise elevene at det fins ulike meninger. Dette er i så fall i tråd med det Hellesnes sier om å ikke absoluttere forståelseshorisonen sin. Det vil si at elevene har mulighet til å lære nye ting om verden og at de deretter justerer sin forståelse (Hellesnes, 2002). Bjørn prøver å ikke bruke egne meninger, men viser heller ulike perspektiv eller påstander. Dette kan også hjelpe elevene til å reflektere, fordi at de ser at det er flere måter å se saken på.

Christine uttrykte flere ganger at hun utfordret elevenes meninger og at elevene fikk vise mer kunnskap når de hadde diskusjon i mindre grupper. Hun trekker fram at det å vise kunnskap som

viktig, noe som kan tolkes som at det å lære av hverandre ikke er i fokus. Hvis dialogen blir en framvisning av hva de kan, vil ikke dette være dialog i samsvar med Hellesnes sin definisjon. På en annen side er det positivt at elevene får sitte i små grupper, siden det da er større sjanse for at eleven er aktivt med i dialogen. En grunn til at Christine trekker fram kunnskap kan ha sammenheng med presset om dokumentasjon. Hun må hente inn nok grunnlag i muntlig for å sette en karakter. Selv om Christine ikke har fokus på å lære av hverandre gjennom dialog, vil ikke det si at det ikke skjer heller. Elevene observerer hele tiden hverandres språkbruk og kroppsspråk.

Christine framhever at det er de spontane dialogene som ofte blir gode dialoger. Hun gir et eksempel fra faget mat og helse, fra en situasjon der hun og elevene diskuterte hvorfor de måtte ha på seg forkle på kjøkkenet. Dette utviklet seg til en samtale om forskjellen på å være adoptivbarn og fosterbarn. Det var mange som ikke visste dette, og alle hørte etter når hun forklarte, og de diskuterte underveis. Dette er et eksempel på en samtale som ikke har noe med selve faget å gjøre, men som læreren bestemte seg for å ta fordi det var noe elevene ville lære om.

Man kan spørre seg: Er samtaleeksempelet som her er presentert, en dannende samtale? At elevene får konkret kunnskap om hva det vil si å være adoptivbarn og fosterbarn, kan kanskje ikke kalles danning. Men dersom elevene problematiserer og diskuterer dette fra ulike synspunkt, kan de få innsyn i nye tenkemåter, noe som kan innebære mulighet for danning. Dette var altså en episode i mat og helse, et fag som ikke er like teoribasert som norsk. Et spørsmål er om det er vanskeligere å få elevene engasjert i faglige dialoger i norskfaget, enn i tema som ikke er knyttet til faget. Både Christine og Amalie kjenner på tidspresset i norsken og sier at det er et enormt stort fag. Det kan kanskje virke som at disse informantene ser på danning som noe en ikke knytter til faglig arbeid, ettersom de sier at det er for liten tid til dette. Samtidig mener Christine at dannelses mål alltid ligger i bakgrunnen.

Bjørn kom også med et eksempel på en spontan dialog i klassen som handlet om to som kranglet på tv-serien *Farmen*. Dette satte han inn i et mobbeperspektiv. Han sier at det er viktig å ha slike diskusjoner i blant, fordi at da får en med seg elevene som "ser ut vinduet dag etter dag". Med dette tror jeg han mener de som ikke er aktivt med i timen eller de som ikke er engasjert i faget. Her var det et tema som elevene var engasjert i og som de fleste kunne si noe om. Det er lett å ha meninger om personer vi ser på tv eller leser om i aviser eller på en blogg. I vår digitale tid er internett en stor del av kulturen vår og hverdagen vår, spesielt når det gjelder kommunikasjon og ytringsfrihet. Bjørn diskuterte dette relatert til mobbing, og elevene fikk diskutere om det var greit at folk skreiv stygge kommentarer om disse personene. Jeg mener at denne dialogen kan ha en dannende funksjon, fordi

elevene kanskje slik kan få et inntrykk av hvordan det er å være mottakeren av slike kommentarer og på hvilken måte det kan påvirke en person. At en kan ha en dialog der elevene blir bevisst nye tenkemåter, er i tråd med det Hellesnes sier kan fremme danning.

En utfordring som kom opp i intervjuet, var elever som ikke deltar i dialog. Alle sa at ulike klassemiljø vil påvirke hvordan dialogen blir. I Christine sin 9. klasse er det en markant guttegruppe, forteller hun. Noen av jentene i den klassen, som er flinke og reflekterte, gidder ikke å gå inn i høylytte diskusjoner som ledes av guttene. Videre sier Christine at de som snakker høyest, ikke nødvendigvis er de med mest substans bak det de mener. Dette kan være problematisk i en dialog der målet er å lære av hverandre. Dette handler om ulike typer grupper og maktforhold. Å gjøre elevene bevisst på at ulike meninger er det normale og at det er ønsket, kan være hensiktsmessig. Slik kan de også få en større forståelse av debattkulturen i Norge.

Hvordan arbeider informantene med kritisk tenking som danning?

Hellesnes (2002) mener at vi må møte motstand eller utfordringer for å utvide vår forståelseshorisont. Vi må møte noe nytt og annerledes som kan hjelpe oss til å få en større forståelse av verden. Det første jeg nå skal diskutere, er internett i forhold til kritisk tenking. Dessuten skal jeg koble kritisk tenking til spørsmålet om elevene blir utfordret nok i skolen.

To av informantene tok opp kritisk bruk av internett når jeg spurte om danning. Bjørn mener at ungdommen er langt på vei til å være bevisste i forhold til internett, men at de ikke alltid greier å se det. Han viser for eksempel til en diskusjon i klassen om hvordan aviser fra Norge presenterer Israel-Palestina-konflikten sammenlignet med aviser i andre land. Man kan spørre seg om grunnen til at kritisk tenking blir knyttet så tett til bruk av internett, er at læreplanen eksplisitt sier at elevene skal lære å behandle kilder kritisk. Kanskje dette medfører en for snever bruk av og arbeid med kritisk tenking i skolen?

Da jeg spurte informantene om de mener at elevene blir utfordret nok, fikk jeg tre forskjellige svar. Bjørn synes at elevene aldri kan bli utfordret nok. Det er noe de jobber med nå i forhold til lekser. De har begynt å gi alternative oppgaver, slik at alle har mulighet til å gjøre noe som er passe utfordrende for dem. Amalie mener at dersom elevene hadde fått mer motstand eller utfordringer, så hadde de gitt opp. Nå har de en fordypningsoppgave om et forfatterskap, der mange har problem med å komme i gang fordi oppgaven er så åpen. Hun synes at kravene i norsk, altså kompetansemålene, er litt for høye for mange. Christine føler at de ikke blir utfordret nok på egne meninger, men hun

mener likevel at hun jobber med kritisk tenking hele veien. Hun sier at i en ideell verden, hadde vi hatt to timer lengre skoledag som var avsatt til klassesdiskusjon. Da skulle tema vært gitt ut på forhånd, slik at elevene kunne forberede seg og forsvare og forklare påstandene sine.

Bjørn ser på mitt spørsmål om utfordring i en faglig kontekst og gir eksempel med lekser. Her er det også snakk om tilpasset opplæring, og han mener at elevene må bli utfordret på deres nivå. Dette kan kanskje tyde på at dette ikke har blitt arbeidet nok med tidligere, men at han synes at det er viktig. Men kan passe utfordrende lekser føre til danning? At stoffet er utfordrende for elevene, kan føre til motivasjon og lyst til å lære, som kan føre til en større forståelse av verden. Likevel kan det være vanskelig for elevene alene å sette kunnskapen inn i en større kontekst. Amalie ser på utfordring i forhold til kompetansemålene i norsk, og hun mener at de er svært vanskelige for mange elever. At stoffet er for vanskelig for elevene, kan hindre motivasjon og hindre at de får en større forståelse av verden. Men det er her dialog og samhandling med andre mennesker, ikke minst læreren, er avgjørende. At elevene har problem med å komme i gang med oppgaven om forfatterskap, kan tyde på at de mangler forståelse for hva de skal gjøre og hvorfor. Å kunne forstå hvorfor de skal skrive denne oppgaven og på hvilken måte de kan gjøre det, handler om kulturforståelse og metakognisjon. Christine ser dette i sammenheng med å bli utfordret på egne meninger. Dette er på linje med det Hellesnes sier om at en ikke skal absoluttere forståelsen sin, men være åpen mot andres forståelser. Å bli utfordret på egen forståelse, kan medføre læring av nye tenkemåter og større innsikt.

Er danning kommet i bakgrunnen i skolen?

Under intervjuet hadde jeg tatt med noen sitat fra litteraturen og bad informantene kommentere disse. Dette sitatet er fra Arneberg og Briseid sin bok *Fag og danning- mellom individ og fellesskap*: "Norsk skole er i dag preget av et sterkt effektivitets-, nytte- og resultatpress... Det helhetlige danningperspektivet, som vektlegger skolens oppgave med å utvikle det *hele* mennesket, er kommet i bakgrunnen" (2008, s.15).

Amalie var "for så vidt" enig i dette, fordi det nå handler mye om å samle inn dokumentasjon. Norskfaget er et stort fag med tre karakterer, og hun ønsker å ha mer tid til "de andre tingene". Christine er også enig med utsagnet, fordi det nå er slik at hun jobber med sitt fag, mattelæreren med sitt fag og engelsklæreren med sitt fag. Hun sier videre at "hvis meningen med dette er at alle skal jobbe sammen for å få fram den eleven til å bli et helhetlig menneske, så gjør vi kanskje ikke det. Men vi ønsker det hver for oss på sett og vis... det er jo det vi jobber for." Bjørn sier at han er helt

enig i sitatet og trekker linjer til Barnevernet, som han mener velger det billigste alternativet uten å tenke på at en bygger mennesker for fremtiden. Etter litt tenking sier han at det kanskje ikke er helt rett, og bruker eksempelet Utdanningsdirektoratet, som nå har sagt at resultatene fra PISA ikke skal ses i en konkurransesammenheng, men skal brukes i fagene på skolen.

Amalie er for så vidt enig i påstanden i spørsmålet mitt, ettersom hun sier at kravet om dokumentasjon er stort. Fordi dette blir prioritert, kommer danningen i bakgrunnen. Christine ser ut til å mene at fordi fagene er adskilt, er det vanskelig å etablere sammenhenger på tvers av alle fag, og at dette derfor er kommet litt i bakgrunnen. Bjørn vurderer ulike sider ved sitatet, og mener at det er arbeid i gang for å få bort litt av konkurranseaspektet i skolene i Norge. Dette sitatet kan være vanskelig å kommentere dersom en ikke har tydelig for seg hva som egentlig er danning i skolen, og det kan ha påvirket svarene.

Konklusjon

Jeg vil oppsummere at informantenes forståelse av hva danning er, kan kanskje karakteriseres vag eller manglende dersom en setter det opp mot begrepet slik jeg beskrev det på ut fra litteraturen. Denne vage forståelsen kan være årsaken til at noen av informantene uttrykte at det store pensumet i norsk som et hinder for danning og knyttet begrepet til faktorer som ikke var fagrelatert. Danning blir ikke diskutert i kollegiene, men begrepet fungerer som et bakteppe for de konkrete hendingene og reglene som blir diskutert i fellesskap. Dialog blir brukt både fordi det er uttrykt eksplisitt i kompetansemålene, men også fordi dialog hjelper elevene å se ulike perspektiv og fordi de slik blir utfordret på meningene sine. Det virket i det store og hele som om danning var noe vanskelig å knytte til arbeidet i norskfaget.

Denne bacheloroppgaven har gitt et lite innblikk i hvordan danning blir praktisert i norskfaget på ungdomstrinnet. I ettertid har jeg spurt meg selv om det er forventet at lærerne skal ha kunnskap om dannelsbegrepet eller om det kommer inn naturlig i skolen. Jeg mener at det kan være nyttig å få kunnskap om vilkårene for danning og hvordan dette kan bli praktisert, slik at det kan gi lærerne nye innsikter i skolens praksis. Det er ikke de konkrete ferdighetene elevene tilegner seg i løpet av utdanningen som er det viktigste. Det er erfaringene, samhandlingen med andre og måten de har lært å løse problem på, som kan brukes i alle situasjoner, som de tar med seg videre i livet.

Veien videre

Videre arbeid med denne oppgaven kunne vært å gå enda dypere inn på *hvordan* norsklærere jobber med dialog og kritisk tenking, hvilke tema de velger, hva deres rolle er i forhold til danning og hvordan elevene er i samspill med hverandre. Å forske på vilkårene for å fremme danning i skolen, er et spennende tema som kan gi nye innsikter i skolen.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I Børhaug, K., Fenner, A. B. & Aase, L. (Red.) *Fagenes begrunnelser – Skolens fag og arbeidsmåter I dannelsesperspektiv*. (s. 69-82). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I Børhaug, K., Fenner, A. B. & Aase, L. (Red.) *Fagenes begrunnelser – Skolens fag og arbeidsmåter I dannelsesperspektiv*. (s. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Aase, L. (2013). Kommentar til Jan Inge Sørbø. I *Nynorskopplæring* (nr. 7 2012-2013) *Tospråk og Danning*. (s. 11-12). Volda: Nynorsksenteret
- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). Danning i vår tid – Mer enn kunnskap – Introduksjon. I P. Arneberg og L. G. Briseid (Red.) *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. (s. 15-32). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag
- 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
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Eide, O. (2008). Kva er tidhøveleg kunnskap – no? Om danning i norskfaget av 2006. I P. Arneberg og L. G. Briseid (Red.) *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. (s. 33-48). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal Forlag
- Hellesnes, J. (2002). Ein utdanna mann, eit danna menneske. I Hellesnes, J. *Grunnane*. (s.47-73). Oslo:

Universitetsforlaget

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 030 2003-2004). Hentet 07.05.15 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=1#KAP1-1>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 29.04.15 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 20.04.15 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>

Langfeldt, G. (2011). *Ansvar og kvalitet – Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Opplæringslova. (1998). *Kapittel 1. Formål, virkeområde og tilpassa opplæring m.m.* Hentet 15.04.15 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget

Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet 19.03.15 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence=1>

Tønneson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa?* (2. utgave) Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til rektor

Til rektor X ved X Ungdomsskole.

Forespørsel om informant til bachelorprosjekt

Hei!

Jeg heter Amanda L. Sandvold og jeg går tredje året på Grunnskolelærer 5-10 ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. I løpet av våren skal jeg skrive en bacheloroppgave. Denne oppgaven skal være profesjonsrettet, og den skal kunne knyttes til praksisfeltet eller andre sider ved skolen sin virksomhet.

Jeg har valgt å fordjupe meg i temaet danning i skolen, og jeg lurer på om en lærer på skolen din kunne være interessert i å stille som informant. I oppgaven skal jeg prøve å finne mer ut om danningperspektivet i skolen og sette det opp mot grunnleggende ferdigheter. Dette skal jeg gjøre gjennom utdyping i teori og intervju med lærere. Informanten jeg søker er en norsklærer på 9. klassetrinn. Skoler og informanter blir anonymisert i oppgaven, og alle personopplysninger blir behandlet i tråd med nasjonale forskningsetiske retningslinjer.

Ta kontakt om det er noe dere lurer på.

Dere kan også kontakte rettlederen min v/HiSF ved eventuelle spørsmål.

[Redacted]

E-post: [Redacted]@hisf.no

Tlf: [Redacted]

Vennlig hilsen

Amanda Langeland Sandvold

[Redacted]

[Redacted]

E-post: [Redacted]@hotmail.com

Tlf: [Redacted]

Vedlegg 2 – Intervjuguide

| |
|---|
| Alder: Jobber som lærer i _____ år Norsklærer i _____ år Utdannelse i norsk: |
|---|

Introduksjonsspørsmål

- Hva legger du i begrepet danning?
- "Fagene og arbeidet med dem er møtestedet mellom grunnleggende ferdigheter og dannelse." (St.meld. 30)
- "Norsk skole er i dag preget av et sterkt effektivitets-, nytte- og resultatpress... Det helhetlige dannelsesperspektivet, som vektlegger skolens oppgave med å utvikle det *hele* mennesket, er kommet i bakgrunnen." (Arneberg & Briseid, 2008)

Hovedspørsmål

Skolen og danning

- Hvordan forstår du skolens dannelses mål? – diskutert i kollegiet?
- Fagene i skolen er ofte begrunnet ut fra nytteverdien de har (jf. grunnleggende ferdigheter). Men det er også mye som læres som elevene ikke har direkte bruk for etter endt skoletid, men som likevel kan ha en dannende funksjon. Har du tenkt noe i forhold til det i enkelte deler av norskfaget?

Norskfaget som dannelsesfag

- Formål med faget (Læreplanen i norsk, utdrag)
Mener du at norskfaget er i en særegen posisjon i forhold til danning i skolen?
På hvilken måte?
- Når du velger ut fagstoff til elevene, tenker du på danning? – eksemplarisk undervisning
- Modernistiske og filosofiske tekster – noe en ikke møter i hverdagen
På hvilken måte jobber du med dikt i undervisningen? – meningsbærende?
- Norskfaget inneholder mye vurdering. Har du noen tanker om dannelsesprosessen til elevene i forhold til vurdering?
- Mener du at det er overfokusering av tester?
Hvordan opplever du det i din undervisning?
- Påstand fra teorien: "Eleven viser fram hvem han er gjennom språkbruken, kunnskapen, perspektivet, vurderingene – rett og slett blottlegger sitt dannelsesnivå når han skriver en tekst" (Aase, 2005a)
- Klasserommet som eneste sosiale arene for diskusjon av verden

Dialog

- Når oppstår dialog i klasserommet?
Hva mener du karakteriserer en god dialog med elevene?
- Er det noen deler/ emner av norskfaget der det er mer hensiktsmessig å ha dialog enn andre?
- Bruker du dialog som en bevisst mulighet til danning?

Kritisk tenkning

- Hvordan blir elevene sin kritiske tenkning stimulert i din undervisning?
Kan du komme med eksempler?
- Hvordan blir elevene utfordret i klasserommet?
Møte andre eller egne synspunkt/ meninger?
- Er det et miljø i klassen din som tilsier at det er lov å komme med egne meninger og tanker om verden?

Grunnleggende ferdigheter

- Hva mener du om innføringen av grunnleggende ferdigheter i skolen?
- Mener du at disse ferdighetene måler kvaliteten på skolen?

Kontraster/ motsetninger

- Tror du at innføringen av grunnleggende ferdigheter har påvirket dannelsesperspektivet i skolen?
- Med innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag, legger dette premisser for hva som er viktige egenskaper i skolen.
Har dette påvirket din undervisning?
Hva tenker du om det?
Har du opplevd en motsetning i praksis?
- Ville du ha forandret på kunnskapsløftet?

Avslutningskommentar